

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGISI, ÖRGÜTSEL
BAĞLILIK DÜZEYİ VE SINIF YÖNETİMİ YETERLİĞİ ARASINDAKİ
İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜNÜN İNCELENMESİ**

Veysel YILDIZ
(Doktora)

İstanbul, 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGISI, ÖRGÜTSEL
BAĞLILIK DÜZEYİ VE SINIF YÖNETİMİ YETERLİĞİ ARASINDAKİ
İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜNÜN İNCELENMESİ
THE INVESTIGATION OF RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS
OF PROFESSIONAL IDENTITY, ORGANIZATIONAL COMMITMENT LEVELS AND
CLASSROOM MANAGEMENT COMPETENCIES

Veysel YILDIZ
(Doktora)

Danışman
Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İstanbul, 2020

**Tüm kullanım hakları
M.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2020**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Dönem Projesi Hazırlama Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

....../....../....

(İmza)

Veysel YILDIZ

ÖZGEÇMİŞ

1996	İçel 75.Yıl Anadolu Öğretmen Lisesi
2000	Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünden mezun olma
2005	Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fen ve Matematik Eğitimi Yüksek Lisans Programına Giriş
2006	Mahmut Şevket Paşa Orta Okulu Matematik Öğretmenliği
2011	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programına Giriş
2019.....	Kavacık Borsa İstanbul Orta Okulu Matematik Öğretmenliği

İletişim: veyselyildiz11@gmail.com

Görev yaptığı yer: Kavacık Borsa İstanbul Ortaokulu (Matematik Öğretmeni)

ÖNSÖZ

Bu çalışma sırasında bana desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, destekleyen, kahrımı uzun süre çeken, kalbi çok güzel çok değerli danışmanım PROF.DR. MÜNEVVER ÖLÇÜM ÇETİN hocama çok çok teşekkür ederim.

Ayrıca tezimin şekillenmesinde yine büyük emek veren değerli DOÇ.DR. YUSUF ALPAYDIN hocama teşekkürlerimi ve saygılarımı iletiyorum.

Tezimle ilgili geri dönütler veren tez jüri üyelerim PROF.DR. MEHMET ÜNLÜ hocama ve PROF.DR.AHMET ŞİRİN hocama teşekkürlerimi borç bilirim.

Tezimde emeği geçen ve savunma jürimde yer alan DOÇ.DR. AHMET FARUK LEVENT hocama, DR.ALİ TEMEL hocama ve DR.TUBA AKPOLAT hocama çok teşekkür ederim.

Hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve savunma günü her an yanımda olan çok sevgili eşime ve desteğini hiç eksik etmeyen çok sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi iletiyorum.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGISI, ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYİ VE SINIF YÖNETİMİ YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜNÜN İNCELENMESİ

Bu araştırmada farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği arasındaki ilişkiler örüntüsü incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi, ve sınıf yönetimi yeterlik algısı cinsiyet, branş, çocuk sahibi olup olmama, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu olup olmama ve anne veya babanın öğretmen olup olmaması değişkenleri açısından da incelenmiştir. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (MKAÖ) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Keşfedici karma desen çerçevesinde hem nitel hem de nicel veriler birlikte kullanılmıştır. Nitel veriler kuramsal çerçeveye ek olarak maksimum örnekleme yöntemi ile farklı kariyer evrelerinden seçilen yirmi öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme analizlerini içermektedir. Görüşmeler içerik analizi dâhilinde tematik kodlama ile analiz edilmiştir. Tematik kodlama sonucu beş ana tema altında oluşan alt temalar sorulara dönüştürülmüş ve madde havuzuna eklenmiştir. Taslak halinde oluşturulan ölçek için on iki adımda açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı, mesleki rol algısı, mesleki statü/saygınlık algısı, mesleki güdü algısı ve deneyimsel pedagoji algısı boyutları oluşmuştur. Taslak ölçek küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 280 öğretmene uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda CMIN/DF=1.930; GFI, CFI, TLI, TLI >0.90; RMSEA < 0.50 uyum indeksleri değerlerinin sağlandığı görülmüştür. Yakınsak geçerlik AVE değerlerinin 0,58 ile 0,65 aralığında, ayrışma geçerliği için HTMT oranlarının 0,85'in altında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa, Spearman-Brown, Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı ve kompozit güvenirlik (CR) değeri ile test edilmiş değerlerin 0,7 üzerinde olduğu görülmüş beş boyutlu ve 17 maddelik MKAÖ elde edilmiştir. Geliştirilen MKAÖ, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği küme örnekleme yöntemi ile seçilen 384 öğretmene uygulanarak her bir amaca ilişkin yol analiz değerleri SPSS AMOS 26 programı ile test edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin mesleki kimlik algısı onların örgütsel bağlılık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Ayrıca

mesleki kimlik algısının sınıf yönetimi yeterlik algısı üzerine etkisinde örgütsel bağlılık düzeyinin ve örgütsel bağlılık düzeyinin sınıf yönetimi yeterlik algısı üzerine etkisinde mesleki kimlik algısının aracı etkilerinin olmadığı görülmüştür. Mesleki kimliğe dair öğretmen algıları göz önünde bulundurularak kuruma karşı duygusal bağlılık geliştiren ve öğrencilerle etkileşimli sınıf deneyimleri gerçekleştiren işbirlikçi okul yapılarının oluşumuna katkı sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki kimlik, örgütsel bağlılık, sınıf yönetimi, keşfedici karma desen, yol analizi, tematik kodlama.



ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF PROFESSIONAL IDENTITY, ORGANIZATIONAL COMMITMENT LEVELS AND CLASSROOM MANAGEMENT COMPETENCES

In this research, the investigation of relationships between teachers' perceptions of professional identity, organizational commitment levels, and classroom management competencies were analyzed. Perception of Professional Identity Scale (MKAÖ in Turkish) was developed by the researcher. Exploratory mixed design has been applied to this study. Qualitative data include semi-structured interview analysis of 20 teachers selected from different career stages by using the maximum sampling method. The interviews were analyzed according to the thematic coding process as part of the content analysis. The sub-themes formed under five main themes and they were added to item pool. Exploratory factor analysis conducted in twelve steps, the dimensions were formed as perception of educational and instructional interaction, professional role perception, professional status/prestige perception, professional motivation perception and experiential pedagogy perception. Confirmatory factor analysis was applied to 280 teachers selected by cluster sampling method. After this analysis, $CMIN / DF = 1.930$; $GFI, CFI, TLI, TLI > 0.90$; $RMSEA < 0.50$ were revealed and this showed that the values of fit indices were achieved. For the convergent validity AVE values ranged from 0.58 to 0.65, for the divergence validity ranged the HTMT rates were under 0.85. These values indicated that the scale satisfied the validity issues. For reliability, Cranach's Alpha, Spearman-Brown; Guttman two-half reliability coefficients and composite reliability (CR) value were calculated and found to be above 0.7. Finally, five-dimensional and 17-item MKAÖ (in Turkish) was obtained. MKAÖ (An Turkish), Organizational Commitment Scale and Classroom Management Competency Scale were applied to 384 teachers selected by cluster sampling method. For analyzing the relationship, the path analysis was conducted. As a result of study, it was seen that teachers' perception of professional identity significantly predicted their level of organizational commitment, and teachers' perception of professional identity significantly predicted their classroom management competence level. It was also observed effect of professional identity perception on classroom management competency did not mediate the effect of organizational commitment level and organizational commitment level on classroom management competency. Considering teachers' professional identity, it is important to make contribution formation of school

climate which enables teachers work cooperatively and enhances teachers' affective commitment to institution.

Keywords: Professional identity, organizational commitment, classroom management, exploratory mixed method, path analysis, thematic coding.



İçindekiler

	Sayfa No
ETİK BEYANI.....	i
ÖZGEÇMİŞ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İçindekiler.....	viii
Tablo Listesi	xiii
Şekil Listesi	xviii
BÖLÜM I:GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2.1. Öğretmenlerin mesleğe dair kimlik algısı nelerdir?	8
1.2.2. Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?.....	8
1.2.3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi değişkenine ait doğrudan etkiler anlamlı mıdır?	8
1.2.3.1. I.modele ilişkin denenceler	8
1.2.3.2. II.modele ilişkin denenceler	9
1.2.3.3. III.modele ilişkin denenceler	9
1.2.4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi değişkenine ait doğrudan ve dolaylı etkiler anlamlı mıdır?	9
1.2.6. IV. modele ilişkin denence	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	14
1.5. Araştırmanın Varsayımları	15
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar	16
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	17
2.1. Kimlik	17
2.2. Kimliklere İlişkin Öğrenme Modelleri	19
2.2.1. Sosyal gelişim kuramı ve sosyokültürel öğrenme	20

2.2.1.1. Yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development)	21
2.2.1.2. Öğretmenin yakınsal gelişim alanı (zone of proximal teacher development).....	22
2.2.2. Etkinlik teorisi ve durumsal öğrenme	24
2.2.2.1. Deneyim paylaşım topluluğu (community of practise).....	29
2.3. Mesleki Kimlik	37
2.3.1. Mesleki kimliği etkileyen faktörler.....	39
2.3.2. Deneyim ve kimlik ilişkisi	50
2.3.3. Katılım ve katılımın olmadığı durumlar ile kimliğin ilişkisi	52
2.3.4. Üyelik, roller ve beklentiler	53
2.4. Örgütsel Bağlılık.....	56
2.4.1. Duygusal bağlılık	57
2.4.2. Devam bağlılığı.....	58
2.4.3. Normatif bağlılık.....	60
2.5. Sınıf Yönetimi.....	62
2.5.1. Sınıf yönetimine farklı bakış açıları.....	63
2.5.1.1. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı	63
2.5.1.2. Çağdaş sınıf yönetimi modeli.....	65
2.5.1.3. Dinamik sınıf yönetimi modeli	67
2.5.1.4. Sınıf yönetiminde değişen perspektif.....	68
2.5.1.5. Ülkelerin sınıf yönetimi modeli	76
2.5.2. Sınıf yönetiminde disiplin modelleri	79
2.5.2.1. Skinner disiplin modeli	79
2.5.2.2. Kounin disiplin modeli.....	80
2.5.2.3. Ginott disiplin modeli.....	81
2.5.2.4. Canter disiplin modeli	82
2.5.2.5. Disipline farklı bakış açıları	84
2.5.2.6. Öğrenci yönelimli davranış yönetimi becerisi	86
2.5.3. Sınıf yönetimini etkileyen faktörler.....	88
2.5.3.1. Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etmenler	88
2.5.3.2. Sınıf yönetimini etkileyen diğer etmenler	91
2.6. Öğretmenlerde Mesleki Kimlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi	93
2.7. Öğretmenlerde Mesleki Kimlik Algısı ve Sınıf Yönetimi Yeterliği İlişkisi.....	98
2.8. Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık ve Sınıf Yönetimi İlişkisi	102

BÖLÜM III: YÖNTEM	105
3.1. Araştırmanın Modeli.....	105
3.1.1. Keşfedici karma yöntem araştırması.....	105
3.2. Evren ve Örneklem	106
3.2.1. Çalışmanın nitel desenine ait çalışma grubu seçimi	106
3.2.1. Çalışmanın nicel desenine ait örneklem seçimi	107
3.3. Veri Toplama Araçları	111
3.3.1. Mesleki kimlik algısı ölçeği (MKAÖ).....	111
3.3.1.1. Mesleki kimlik algısı ölçeği geliştirme süreci.....	111
3.3.2. Örgütsel bağlılık ölçeği (ÖBÖ).....	114
3.3.3. Sınıf yönetimi yeterlik ölçeği (SYYÖ).....	115
3.4. Verilerin Toplanması	116
3.4.1. Ölçeğin veri toplama aşamaları	116
3.4.2. Ölçeklere bağlı hipotezlerin test edilmesine ilişkin veri toplama aşamaları	119
3.5. Verilerin Çözümlemesi	119
3.5.1. Nitel ve nicel verilerin çözümlemesi	120
3.5.1.1. Mesleki kimlik algısı ölçeğinin geçerlik çalışmaları.....	123
3.5.1.2. Mesleki kimlik algısı ölçeğinin güvenirlik çalışmaları	125
3.5.1.3. Ölçeklerin ilişki ağlarına dair denencelerin yol analiz çalışmaları	126
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR	128
4.1. Mesleki Kimlik Algısına Dair Analiz Bulguları.....	128
4.1.1 Öğretmenlerin mesleki kimlik algısına dair görüşlerinin analizi.....	128
4.1.1.1. Eğitimsel ve öğretimsel etkileşim temasına ilişkin bulgular.....	129
4.1.1.2. Mesleki rol temasına ilişkin bulgular	130
4.1.1.3. Mesleki statü/saygınlık temasına ilişkin bulgular	131
4.1.1.4. Mesleki güdülenme temasına ilişkin bulgular.....	133
4.1.1.5. Deneyimsel Pedagoji temasına ilişkin bulgular	134
4.1.2. Mesleki kimlik algısı ölçeğinin geçerlik çalışması bulguları	136
4.1.3. Mesleki kimlik algısı ölçeğinin güvenirlik çalışması bulguları.....	165
4.2. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği Yanıtlarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Analiz Bulguları	169
4.2.1 Mesleki kimlik algısı ölçeği yanıtlarının çeşitli demografik değişkenlere göre analiz bulguları	170

4.2.1 Örgütsel bağlılık ölçeği yanıtlarının çeşitli demografik değişkenlere göre analiz bulguları	179
4.2.2 Sınıf yönetimi yeterlik ölçeği yanıtlarının çeşitli demografik değişkenlere göre analiz bulguları	185
4.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Değişkenine Ait Doğrudan Etkilerin Analizi.....	194
4.3.1. Model I: öğretmenlerin mesleki kimlik algısı değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılık değişkeni üzerine doğrudan etkisinin analizi (MKA ÖB)	194
4.3.2. Model II: öğretmenlerin mesleki kimlik algısı değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi değişkeni üzerine doğrudan etkisinin analizi	197
4.3.3. Model III: öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi değişkeni üzerine doğrudan etkisinin analizi	200
4.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Değişkenine Ait Doğrudan ve Dolaylı Etkilerin Yol Analizi.....	203
4.4.1. Model IV: öğretmenlerin mesleki kimlik algısının sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerine etkisinde onların örgütsel bağlılık düzeyinin aracılık rolü ...	203
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	204
5.1. Tartışma	204
5.1.1. Nitel verilere ilişkin tartışma	204
5.1.1.1. Eğitimsel ve öğretimsel etkileşim temasına ilişkin tartışma	204
5.1.1.2. Mesleki rol temasına ilişkin tartışma	206
5.1.1.3. Mesleki statü/saygınlık temasına ilişkin tartışma.....	208
5.1.1.4. Mesleki güdülenme temasına ilişkin tartışma	210
5.1.1.5. Deneyimsel Pedagoji temasına ilişkin tartışma.....	212
5.1.2. Nicel verilere ilişkin tartışma.....	214
5.1.2.1 Ölçekte geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin tartışma	214
5.1.2.2. Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı yanıtlarının çeşitli demografik değişkenler açısından analizine ilişkin tartışma.....	217
5.1.2.3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi yanıtlarının çeşitli demografik değişkenler açısından analizine ilişkin tartışma.....	219
5.1.2.4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi yanıtlarının çeşitli demografik değişkenler açısından analizine ilişkin tartışma	222

5.1.2.5. Model I: öğretmenlerin mesleki kimlik algısı değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılık değişkeni üzerine doğrudan etkisinin analizine ilişkin tartışma	226
5.1.2.6. Model II: öğretmenlerin mesleki kimlik algısı değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi değişkeni üzerine doğrudan etkisinin analizine ilişkin tartışma.....	231
5.1.2.7. Model III: öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi algısı değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerine doğrudan etkisinin analizine ilişkin tartışma.....	235
5.1.2.8. Model IV: öğretmenlerin mesleki kimlik algısının sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerine etkisinde onların örgütsel bağlılık düzeyinin aracılık rolü analizine ilişkin tartışma	237
5.3. Sonuç	239
5.3. Öneriler	246
Kaynakça	249
EKLER	303
Ek-1: Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği.....	303
Ek-2: Örgütsel Bağlılık Ölçeği	305
Ek-3: Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği.....	306
Ek-4: Görüşme Soruları (Öğretmenlerin Kimlik Algısı Ölçeği)	307
Ek-5: Anket ve Araştırma İzin Talebi.....	308

Tablo Listesi

Sayfa No

Tablo 2.1. Çeşitli Boyutları ile Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörlerin Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve Dâhilinde Öğretmenlerin Mesleki Kimliğine Etkilerini Konu Alan Araştırmalar	41
Tablo 3.1. İstanbul İlinin Farklı İlçelerindeki Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerin Öğretmenlerin Kariyer Evresine Göre Dağılımı	107
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	108
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	109
Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	109
Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kariyer Evresine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	110
Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	110
Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmen Lisesi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	110
Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Anne veya Baba Öğretmen Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	111
Tablo 3.10. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları için Cronbach Alpha Değerleri.....	114
Tablo 3.11. Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Ölçeği Alt Boyutları için Cronbach Alpha Değerleri....	116
Tablo 3.12. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerde İçerik Analiz Sonucu Oluşan Taslak Temalar	121
Tablo 3.56. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları ve Alt boyutlarına İlişkin Maddeler	126
Tablo 4.1. Paralel Analiz Öz Değer ve Başlangıç Öz değer Verileri.....	137
Tablo 4.2. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları.....	138
Tablo 4.3. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Birinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri	138
Tablo 4.4. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Birinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Ortak Varyans Değerleri	140
Tablo 4.5. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları.....	141
Tablo 4.6. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin İkinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri	141
Tablo 4.7. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin İkinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri	142
Tablo 4.8. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları.....	143
Tablo 4.9. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Üçüncü Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri	143

Tablo 4.10. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Üçüncü Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri.....	144
Tablo 4.11. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları.....	145
Tablo 4.12. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Dördüncü Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri.....	145
Tablo 4.13. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Dördüncü Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Ortak Varyans Değerleri.....	146
Tablo 4.14. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları.....	146
Tablo 4.15. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Beşinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri.....	147
Tablo 4.16. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Beşinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri.....	148
Tablo 4.17. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları.....	148
Tablo 4.18. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Altıncı Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri.....	149
Tablo 4.19. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Altıncı Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Ortak Varyans Değerleri.....	150
Tablo 4.20. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları.....	150
Tablo 4.21. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Yedinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri.....	151
Tablo 4.22. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Yedinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Ortak Varyans Değerleri.....	152
Tablo 4.23. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları.....	152
Tablo 4.24. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Altıncı Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri.....	153
Tablo 4.25. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Sekizinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri.....	154
Tablo 4.26. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları.....	154
Tablo 4.27. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Dokuzuncu Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri.....	155
Tablo 4.28. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Dokuzuncu Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri.....	156
Tablo 4.29. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları.....	156
Tablo 4.30. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Onuncu Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri.....	157
Tablo 4.31. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Dokuzuncu Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri.....	157
Tablo 4.32. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi Bulguları.....	158

Tablo 4.33. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin On Birinci Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri	158
Tablo 4.34. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin On Birinci Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri	159
Tablo 4.35. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları	159
Tablo 4.36. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin On İkinci Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri	160
Tablo 4.37. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin On ikinci Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri	161
Tablo 4.38. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin AVE ve CR Değerleri	163
Tablo 4.39. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeği Boyutlar Arası HTMT Korelasyon Oranları	164
Tablo 4.40. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayı Değerleri	165
Tablo 4.41. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları için Spearman-Brown Güvenirlik Katsayı Değerleri	165
Tablo 4.42. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları için Spearman-Brown Güvenirlik Katsayı Değerleri	166
Tablo 4.43. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri	167
Tablo 4.44. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon Değerleri	168
Tablo 4.45. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları ve Alt boyutlarına İlişkin Maddeler	169
Bu bölümde öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ölçeğine ilişkin yanıtların cinsiyet, branş, çocuk sahibi olup olmama, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu olup olmama ve anne veya babanın öğretmen olup olmaması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair analiz sonuçları gösterilmiştir.	170
Tablo 4.46. öğretmenlerin branş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanlarına ilişkin istatistiki bilgilerini göstermektedir.	170
Tablo 4.46. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarına İlişkin İstatistiki Bilgileri	170
Tablo 4.47. öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını göstermektedir.	170
Tablo 4.47. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları	171
Tablo 4.48. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analiz Sonuçları	172
Tablo 4.49. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları	173
Tablo 4.50. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Alt Boyut Puanlarının Kariyer Evresi Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	174

Tablo 4.51. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğine ait Mesleki Statü/Saygınlık Algısı Alt Boyut Puanlarının Kariyer Evresi Değişkenine Göre LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Analiz Sonuçları	175
Tablo 4.52. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğine Ait Mesleki Günü Algısı Alt Boyut Puanlarının Kariyer Evresi Değişkenine Göre LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Analiz Sonuçları	176
Tablo 4.53. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları	177
Tablo 4.54. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Öğretmen Lisesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları	178
Tablo 4.55. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Anne veya Baba Öğretmen Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları.....	179
Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ölçeğine ilişkin yanıtların cinsiyet, branş, çocuk sahibi olup olmama, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu olup olmama ve anne veya babanın öğretmen olup olmaması değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına dair analiz sonuçları gösterilmiştir.....	179
Tablo 4.56. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	180
Tablo 4.57. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	180
Tablo 4.58. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri	181
Tablo 4.59. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları	181
Tablo 4.60. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi	182
Tablo 4.61. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları	182
Tablo 4.62. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Alt Boyut Puanlarının Kariyer Evresi Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi	183
Tablo 4.63. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları	183
Tablo 4.64. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarının Öğretmen Lisesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları	184
Tablo 4.65. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarının Anne veya Baba Öğretmen Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları.....	184
Tablo 4.66. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Alt boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	185
Tablo 4.67. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	186

Tablo 4.68. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları	186
Tablo 4.69. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri	187
Tablo 4.70. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi	187
Tablo 4.71. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Ölçeğine ait İlişki Yönetimi Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Analiz Sonuçları	188
Tablo 4.72. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Ölçeğine ait Öğretimin Yönetimi Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Analiz Sonuçları.....	189
Tablo 4.73. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Ölçeğine ait Davranış Yönetimi Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Analiz Sonuçları	190
Tablo 4.74. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları.....	190
Tablo 4.75. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Alt Boyut Puanlarının Kariyer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	191
Tablo 4.76. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları	192
Tablo 4.77. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri Puanlarının Öğretmen Lisesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları.....	192
Tablo 4.78. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri Anne veya Baba Öğretmen Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları.....	193
Tablo 4.79. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Alt Boyutları ile Örgütsel Bağlılık Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları	196
Tablo 4.80. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları	199
Tablo 4.81. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları.....	202

Şekil Listesi

Sayfa No

Şekil 1.1. I. Model: Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı ve Örgütsel Bağlılık Düzeyi Yeterlik Düzeyi İlişki Modeli.....	6
Şekil 1.2. II. Model: Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi İlişki Modeli	6
Şekil 1.3. III. Model: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi İlişki Modeli	7
Şekil 1.4. IV. Model: Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı, Örgütsel Bağlılık Düzeyi ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi İlişki Modeli	7
Şekil 2.1. Vygotsky'nin Etkinlik Teorisi (Isssroff ve Scanlon, 2002, s.78).....	27
Şekil 2.2. Engeström Etkinlik Teorisi (Engeström, 1987, s.94).....	29
Şekil 2.3. Wenger'in Anahtar Cümlelerinin Çerçeve Analizi (Bannister, 2015).....	30
Şekil 2.4. Mockler (2011b, s.521) Tarafından Modellenen Mesleki Kimlik Alanları	38
Şekil 3.1. Keşfedici Karma Desen Ölçek Geliştirme Modeli (Creswell, 2006, S.76).....	105
Şekil 4.1. Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Temasına Ait Alt Temalar ve Alt Temalara Ait Frekanslar	129
Şekil 4.2. Mesleki Rol Temasına Ait Alt Temalar ve Alt Temalara Ait Frekanslar	131
Şekil 4.3. Mesleki Statü/Saygınlık Temasına Ait Alt Temalar ve Alt Temalara Ait Frekanslar	132
Şekil 4.4. Mesleki Güdülenme Temasına Ait Alt Temalar ve Alt Temalara Ait Frekanslar	133
Şekil 4.5. Deneyimsel Pedagoji Temasına Ait Alt Temalar ve Alt Temalara Ait Frekanslar	135
Şekil 4.6. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standardize Edilmiş Bulguları.....	163
Şekil 4.1. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanları Üzerine Doğrudan Etki Analizinin Standardize Edilmiş Yol Değerleri Şeması.....	194
Şekil 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Puanları Üzerine Doğrudan Etki Analizinin Standardize Edilmiş Yol Değerleri	198
Şekil 4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Puanları Üzerine Doğrudan Etki Analizinin Standardize Edilmiş Yol Değerler	201
Şekil 4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısının Onların Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Üzerinde Örgütsel Bağlılık Düzeyinin Aracılık Etkisi Değerleri	203

BÖLÜM I: GİRİŞ

Öğretmenler, okula ilk başladıkları yıllardan itibaren profesyonel meslek hayatlarını başarı ile sürdürmelerini ya da tam tersi bırakmalarını etkileyen birçok etmenlerin varlıkları ile yüz yüze gelirler. Bu etmenler arasında; kariyer yollarını belirleyen, mesleki açıdan kendileri, deneyimleri, sınıfları ve kendi kurumları hakkında bilgiler veren; kendi eğitim ve öğretim felsefeleri üzerine yeniden düşünmeye sevk eden öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, sınıf yönetimi yeterlikleri ve kuruma bağlılık gibi mesleki kariyerde önemli etkiye sahip konular bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları kapsamında; meslektaş etkileşimlerinin mesleki kimlik üzerinde etkili olduğu, özellikle öğretmenler arası bilgi paylaşımının onların birlikte üretebilecekleri çalışmalara yönlendirmesi açısından ve ortak uzlaşıya ulaşılabilmesi açısından önem taşıdığı ifade edilmektedir (Feiman-Nemser, 2001). Ayrıca, deneyimli öğretmenlerin mesleki açıdan geçmiş yaşantı deneyimlerini ve bilgilerini tüm yeni öğrenme durumlara aktardıkları belirtilmiştir (Lee ve Luft, 2008). Deneyimli öğretmenlerin tek taraflı bilgi paylaşımından ziyade, öğretmenliğe yeni başlayan kariyere giriş evresindeki deneyimsiz öğretmen (Bakıoğlu ve Korumaz, 2014) ve deneyimli öğretmenlerin projelerde yer almasının problemleri çözmede, karşılıklı kaygıları gidermede, öğrencileri daha iyi analiz etmede ve çeşitli riskler almada başarılı ekip çalışmaları yürüttükleri araştırmalarla kanıtlanmıştır (Freedman, 2001; Hord, 2009). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki adaptasyonu ve meslekte özgüven geliştirmesine yönelik çalışmalar, dünyada birçok gelişmiş ülkede karşılıklı etkileşime, paylaşım ve iş birliğine dayalı mentorluk programı dâhilinde yürütülmektedir. Değişen toplum ve gelişen teknoloji ile meslekteki değişimlere, müfredata uygun veya değişen bilimsel gerçekliklere uygun pedagojik öğretim becerilerini edinmek; inovative uygulamalara, yaşadığı çevredeki fiziki değişimlere ve toplumsal dinamiklere adaptasyonu gerçekleştirebilmek için öğretmen sosyokültürel etkileşime ihtiyaç duymaktadır (Bean, 2015). Ayrıca öğretmen, öğrencilerin demografik bilgileri haricindeki öğrencilerin diğer sosyolojik yapının analizi için okul içindeki ve çevresindeki bağlantılı her kominle etkileşime girmesi gerekmektedir (Ingersoll ve Smith, 2004). Bu etkileşimle sorunların kaynağı ve yapısı ortaya çıkarken genellikle çocukların aile yapısı hakkında daha fazla bilginin paylaşılmasına velilerle iletişim becerilerini artırarak okul iklimini ve okulda öğretmenlerin daha verimli çalışmasına katkı sunmaktadır (Epstein, 1995). Bulunduğu kurumla etkileşimin ve çevresel etkileşimin mesleki kimlik algısına etkisinin yanı sıra, öğretmenin mesleki statü algısının da öğretmenlerin arzuladıkları kimlikleri hakkında

bilgiler verdiği, sosyoekonomik açıdan bireysel ve toplumsal konumlarını belirginleştirdiği ifade edilmektedir (Fuller, Goodwyn, Francis-Brophy, 2013). Kimlik algısında öğretmenlerin geçmiş deneyim, yaşantılar, özellikle öğrenme biçimleri onların nasıl öğrendiği, geçmiş model öğretmenlerin etkileri ya da olumsuz örnek teşkil edebilecek öğretmen modelleri, öğretmenliği seçme hikâyeleri veya nedenleri, geçmiş öğretmenlik dışı iş deneyimleri veya ailevi etkiler öğretmenlerin kimlik algısında etkili olduğu belirtilmektedir (Chang-Kredl ve Kingsley, 2014). Bununla birlikte, mesleki rol algısının da öğretmenin mesleki imajı hakkında bilgi verme, sınıf içi ve dışındaki yaşantılarda veya öğrenme-öğretme süreçlerinde davranışsal özelliklerini yansıtmaya, pozisyonunu belirleme özellikleri açılarından mesleki kimlik algısının parçası olarak belirtilmektedir (Braga, 1972).

Öğretmenlerin mesleki rol algısı içerisinde aynı zamanda sınıfı yönetebilme rolü de önemli merkezi görev teşkil etmektedir (Samuelsson ve Samuelsson, 2017). Sınıf yönetebilme becerisi içerisinde kaynak, materyalleri ve sınıfı organize etme, kuralları ve prosedürleri seçme, öğrencilerin işlerini yönetebilme, öğretimi planlama ve öğretmeye rehberlik etme, öğrencilerin uygun görülen davranışlarını sağlama, öğretmenlik için iletişim becerisini oluşturma, sorunlu davranışları yönetme, öğrencilerin çalışmalarını yönetme, özel grupları yönetme gibi beceriler mevcuttur (Emmer, 1994).

Öğretmenlerin algıladıkları mesleki kimliklerinin dışında, bulundukları örgüt kültürünün etkisi dâhilinde o kuruma karşı duygusal, normatif, devam bağlılığı ya da bu özelliklerin farklı özellikteki birkaç bileşkeleri profesyonel meslek yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bulunduğu kurumun örgüt iklimine, kurumun dayanışma derecelerine, çevre koşullarına, öğrenci ile iletişimine, bireysel kariyer planlarına, yönetsel davranışlara gibi çoklu ve dinamik yapıdaki çevresel özelliklere göre değişkenlik göstererek öğretmenin kurumla ilişki düzeyi ile profesyonel algısı arasındaki ilişkilerin analizi merak edilmektedir. Bu konuda Burke ve Reitzes (1991, s.243) bağlılığı; bireyin kimlik düzenlemeleri ve bireyi etkileyen çevreden gelen sosyal düzenlemeler arasındaki uyumu belirleyen güçler, tahrikler veya baskıların tümü olarak ifade ederken bağlılık ve kimlik algısı arasındaki dengeyi değiştiren unsurların varlığına dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada da öğretmenin kimlik algısı, örgütsel bağlılık ve sınıf yönetimi yeterlikleri ayrı ayrı analiz edilirken bu kavramlar ilişki örüntüsü de analiz edilerek eğitim bilimleri çalışmalarına destek amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, okula uyum sağlama ve okul topluluğunun bir parçası olma süreçlerinde değişimler yaşarken öğrenci iletişimde ve örgütsel ilişkiler bağlamında da gerçek deneyimler ve ilişkiler sayesinde öğretmen kimliği oluşturmaya başlamaktadır (Lipka ve Brinthaup, 1999, s.144). Mesleğe yeni başlayan ve zamanla deneyim kazanan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine dair algılarını oluşturan veya değiştiren unsurların neler olduğu, gelecekte nasıl bir öğretmenliğin şekilleneceği mesleğin deneyimle ilişkisini ortaya çıkaran temel soruları oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleği seçme nedenleri ya da zamanla hangi koşulların etken olduğu, öğretmenlik rolleri çerçevesinde meslekteki önceliklerin, hedeflerin neler olduğu ve profesyonelliğin öğretmenlerde tanımını, onları neler etkilemekte olduğu kısacası mesleğin öğretmenler tarafından ne ifade ettiği sorgulanması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini yaşadığı bölgede veya genel olarak toplumda algılama biçimi veya toplumun öğretmenleri nasıl algıladığı, eğer olumsuz ise bu algıların öğretmende yarattığı muhtemel, ölçülebilen veya öğretmenlerce aktarılabilen etkileri analiz edilmesi gereken diğer önemli faktörlerdir. Öğretmenlikte kimliğin tanımı kadar mesleğin icra edildiği kurumun diğer öğretmen, öğrenci, idareci ve çalışanları ile etkileşimi sonrasında oluşan algının ne olduğu, okulun öğretmene sunduğu şartlar veya fırsatların öğretmenlerde oluşturduğu etkisi mesleki kimliğe etki edip etmediği, etkiliyor ise hangi düzeyde etki ettiği tanımlanmalıdır. Özellikle öğrenen örgütlerde iş birliğinin ve diğer öğretmenlerle etkileşimin öğretmenlerin mesleki kimliklerinde olumlu değişimlere yol açtığı belirtilmektedir (Harlow ve Cobb, 2014). Ayrıca yeni başlayan öğretmenin, öğrencinin ihtiyaç duyabileceği alanlarla ilgili yönlendirmeler yapmaya başladığını, öğrencinin geçmiş yaşantılarının farkındalığında uygun öğretim ve yaklaşımları etkileşim ile oluşturduğunu belirtirken bu bağlamda öğretme kimliğinde öğretmenin değişim yaşadığını ifade etmektedir (Proweller, Mitchener, 2004, s.1057). Bununla birlikte öğretmenlerin okul kültürünü uygularken hem bireysel kimliklerinin hem de kolektif kimliğin etkisinde kaldıklarını, zaman zaman reformların uygulanma aşamasında filtre görevi gördükleri ifade edilmektedir (Bower, Parsons, 2016, s.757). Öğrenci etkileşimi yanında toplumda öğretmene ilişkin statünün öğretmenin mesleki kimlik oluşumdaki rolünün dönemsel gelişmeler ve kültürel olgularla belirleyici

olabileceği de vurgulanmıştır (Hawkins, 1999, s.80). Bu sebeplerle öğretmenin mesleki kimlik algısında ekonomik, sosyal ve kültürel kimlik bileşenlerin açıkça dile getirilmesi, topluma yansıdığı düşünülen öğretmenlik mesleği statüsünün öğretmen tarafından ifade edilmesi, bu yansımanın öğretmenin mesleki kimlik algısında değişim yaratıp yaratmadığı öğretmen görüşleri ile aktarılması ve analiz edilmesi öğretmen yetiştirme politikaları için gereklidir.

Öğretmenin mesleki kimlik bileşenlerinin aynı zamanda öğretmenin çalıştığı okula duyduğu bağlılık ilişkisini direkt veya dolaylı olarak etkileyip etkilemediği, örgütsel faktörlerin yanı sıra mesleki kimlik faktörlerinin çalıştığı kurumda öğretmeni eğitim ve öğretime hazırlama sürecindeki kısıtlayıcı ya da destekleyici rolünün olup olmadığı diğer bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin mesleki kimliğini oluşturan unsurlar ile okula bağlılık bileşenleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin ve buna ek olarak ekonomik, ailevi, sistemsel şartların ve çeşitli demografik etkenlerin varlığını hesaba katarak araştırılmasının öğretmenin mesleğini icra etmesini olumlu ya da olumsuz etkileyen unsurların ortaya çıkarılması bakımından gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenin okul ile bağının nedenlerini yansıtmak, varsa nedenler arasında kimliğini oluşturan boyutların etkilerini ortaya çıkarmak öğretmenin örgütsel bağlılığını sadece örgütsel bağlılık ekseninde irdelememek bunun yanında mesleki kimlik boyutları ekseninde öğretmen kimliğinin ayrılma ya da devam etme durumlarında ne kadar etkili olduğunun da ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu nedenlerle öğretmenlerin mesleki kimliğine etki eden faktörlerin aynı zamanda onların okula olan bağlılıklarını etkileyip etkilemediği eğitim yöneticileri ve araştırmacılar tarafından öğretmenin mesleki gelişimini ve performansını değerlendirmek ve gerekli desteği sunmak açısından kıymetlidir. Fransson ve Frelin (2016) yüksek düzeydeki örgütsel bağlılığın kimlik ile ilişkili olduğunu, öğrenci, öğretmen, veli ve diğer gruplarla iletişimi önemseyen, yeni şeyler öğrenme ve mesleki gelişime önem veren, öğretmenin öğretme işini beklediği gibi gerçekleştirebilmeyi amaçlayan kimlik algısına sahip öğretmenlerin örgütlerine yüksek düzeyde bağlılık gösterdiğini belirtmektedir. Burada, kurumdan beklentilerin karşılanıp karşılanmadığı, kurumun öğretmende bıraktığı statü algısı, kurum vizyonunun ve misyonunun öğretmenin mesleki gelişimi ve amaçları ile ne kadar örtüştüğü de bağlılık düzeyinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Örgütlerine kendi bağlılığını ifade eden öğretmenler, kariyerlerine ulaşmada ya da mesleki tatmine ulaşmada okulun öncelikleriyle sosyal ve politik etkileri, mesleki zorluklarla gelen değişimleri, kişisel değerler ve inançları, eğitim politikacıları ve

eğitim yöneticileri ile iletişim biçimleri arasında bağ kuran öğretmenler olarak ifade edilmektedir (Day, Elliot ve Kington, 2005).

Örgüte bağlılık düzeyi ile öğretmenin bunu öğrencilere yansıtma biçimi de diğer bir merak edilen sorular arasında görülmektedir. Çünkü kuruma bağlılık hisseden ve kurumda zaman geçirmek isteyen öğretmenin sınıfla daha çok ilgilendiği, mesleklerine karşı daha heyecan duyan, kendilerini adanmış ve yaptıkları işlerden ilham alan öğretmenler olduğu belirtilmektedir (Kaur ve Ranu, 2017). Buradan öğretmenlerin kurumlarına bağlılık düzeyleri arttıkça sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öyleyse farklı bölge ve farklı koşullarda okula bağlılık ve sınıf yönetimi arasındaki ilişki ne kadar anlamlı ve geçerlidir? Öğrencilerin başarı düzeyinin öğretmenin bağlılığını etkilediği belirtilirken aynı zamanda öğretmenin düşük düzeydeki kuruma bağlılığı da öğretmenin sınıfta öğrencilerin hata yapmalarına daha az tahammül etmesine, öğrencilerle ilgili zorluklarda inisiyatif almamasına, sınıftaki zorluklarla uğraşmasına, planlamaya daha az önem vermesine, sınıfta endişeli olmasına neden olabilir mi? Bu etkilerin hangi koşullarda mevcut ve değerli sonuçları göstermekte olduğu, hangi okul yapısında ve hangi öğretmen kimliğinde belirgin özellikte olduğu eğitimde kalite açısından irdelenmesinde fayda olduğu görülmektedir. Destekleyici ve iş birliğine dayalı çalışma ortamında örgütsel durumların ve örgütsel işleyişin öğretmenin örgütsel bağlılığı ile etkileşime geçtiğini göstermesinin yanında öğretmenin öğrencilerle beraber öğrenimde yer alması, öğretimdeki öz yeterliği, okuldaki sosyal etkileşimi, kontrol etme hissi ve farklı aktiviteler oluşturabilmesi ve öğrencileri güdülemesi açılarından öğretmenin okula duyduğu bağlılığın sınıf yönetimine yansıdığı görülmektedir (Reyes, 1992). Bu ilişkilerin varlığı göz önünde bulundurulursa bu ilişki örüntülerinin çeşitli faktörler ve demografik değişkenler açısından incelenmesi neticesinde sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan farklı bölgelerdeki okullarda ne kadar anlamlı sonuçlar vermektedir? Öğretmenler kurumlarında çalışırken ne tür mesleki kimlikler taşımakta, hangi bağlılık düzeylerini ön plana çıkarmakta hangi kimlik bileşeni veya bileşenleri hangi bağlılık türlerini etkilemekte, öğretmenler hangi kimlik bileşenlerini sınıf yönetimlerine yansıttığını düşünmektedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı devlet okulunda çalışan farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ölçmek; tanımlayıcı istatistikî analizler olarak öğretmenlerin mesleki kimlik algısının, örgütsel bağlılık düzeyinin ve sınıf yönetimi

yeterlik düzeyinin ayrı ayrı çeşitli demografik değişkenlerle farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek; öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların örgütsel bağlılık düzeyini yordayıp yordamadığını analiz etmek; öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyini yordayıp yordamadığını analiz etmek; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyini yordayıp yordamadığını analiz etmek; öğretmenlerin mesleki kimlik algısının sınıf yönetimi yeterlik düzeyine etkisinde örgütsel bağlılık düzeyinin aracılık rolünü test etmektir. Bu örüntüleri incelemek için mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliğini kapsayan doğrudan ve dolaylı etkilerin yer aldığı modeller oluşturulmuş ve bu modeller yol analizi ile analiz edilmiştir. Buna ek olarak ilk üç model cinsiyet, branş, çocuk sahibi olma, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu ve anne veya baba öğretmen değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Şekil 1.1 öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ilişki modelini göstermektedir.



Şekil 1.1. I. Model: Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı ve Örgütsel Bağlılık Düzeyi Yeterlik Düzeyi İlişki Modeli

Şekil 1.1 öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ve örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişki yönünü göstermektedir. Bu model öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların örgütsel bağlılık düzeyini yordadığı varsayımını analiz eden modeli göstermektedir. Bu ilişki modelinde cinsiyet, branş, çocuk sahibi olma, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu ve anne veya baba öğretmen değişkenlerinin etkileri de analiz edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ilişki modeli oluşturulmuştur. Şekil 1.2 öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ilişki modelini göstermektedir.



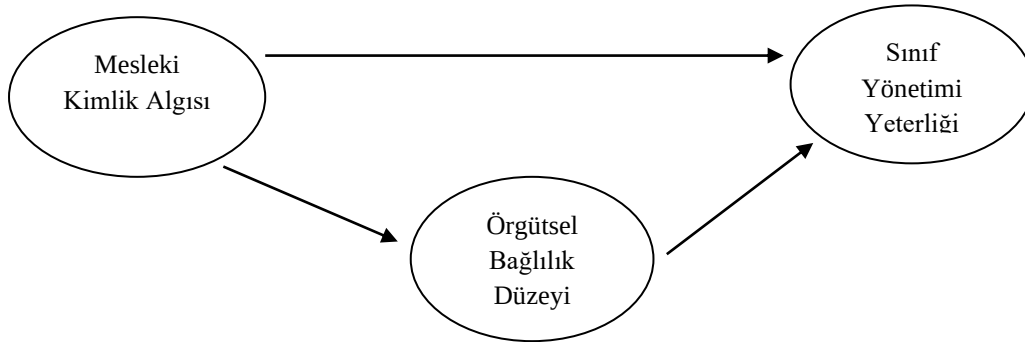
Şekil 1.2. II. Model: Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi İlişki Modeli

Şekil 1.2 öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi arasındaki ilişki yönünü göstermektedir. Bu model öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyini yordadığı varsayımını göstermektedir. Bu ilişki modelinde cinsiyet, branş, çocuk sahibi olma, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu ve anne veya baba öğretmen değişkenlerinin etkileri de analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ilişki modeli oluşturulmuştur. Şekil 1.3 öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ilişki modelini göstermektedir.



Şekil 1.3. III. Model: Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi İlişki Modeli

Şekil 1.3 öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi arasındaki ilişki yönünü göstermektedir. Bu model öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyini yordadığı varsayımını göstermektedir. Bu ilişki modelinde cinsiyet, branş, çocuk sahibi olma, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu ve anne veya baba öğretmen değişkenlerinin etkileri de analiz edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ilişki modeli oluşturulmuştur. Şekil 1.4 öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ilişki modelini göstermektedir.



Şekil 1.4. IV. Model: Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı, Örgütsel Bağlılık Düzeyi ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi İlişki Modeli

Şekil 1.4'te gösterilen modelde öğretmenlerin mesleki kimlik algısının sınıf yönetimi yeterliği etkisinde örgütsel bağlılık düzeyinin aracılık rolünün test edildiği modeli göstermektedir.

Araştırmada amaçlara uygun sorular ve denenceler oluşturulmuş ve ayrı başlıklar altında aktarılmıştır.

1.2.1. Öğretmenlerin mesleğe dair kimlik algısı nelerdir?

- Öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin algıları nelerdir?
- Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ölçeği geçerli ve güvenilir midir?

1.2.2. Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

- Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı cinsiyet, branş, çocuk sahibi olma, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu ve anne veya baba öğretmen değişkenleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi algısı cinsiyet, branş, çocuk sahibi olma, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu ve anne veya baba öğretmen değişkenleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi algısı cinsiyet, branş, çocuk sahibi olma, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu ve anne veya baba öğretmen değişkenleri bakımından farklılaşmakta mıdır?

1.2.3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi değişkenine ait doğrudan etkiler anlamlı mıdır?

Bu bölümde birinci, ikinci ve üçüncü modele ait denencelere yer verilmiştir.

1.2.3.1. I.modele ilişkin denenceler

- Kamu ortaokullarında görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki kimlik algıları onların örgütsel bağlılık düzeyini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

- Kamu ortaokullarında görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki kimlik algıları onların örgütsel bağlılık düzeyini cinsiyet, branş, çocuk sahibi olma, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu ve anne veya baba öğretmen değişkenleri açısından anlamlı düzeyde yordamaktadır.

1.2.3.2. II. modele ilişkin denenceler

- Kamu ortaokullarında görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki kimlik algıları onların sınıf yönetimi yeterliğini anlamlı düzeyde yordamaktadır.
- Kamu ortaokullarında görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki kimlik algıları onların sınıf yönetimi yeterliğini cinsiyet, branş, çocuk sahibi olma, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu ve anne veya baba öğretmen değişkenleri açısından anlamlı düzeyde yordamaktadır.

1.2.3.3. III. modele ilişkin denenceler

- Kamu ortaokullarında görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi onların sınıf yönetimi yeterliğini anlamlı düzeyde yordamaktadır.
- Kamu ortaokullarında görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi onların sınıf yönetimi yeterliğini cinsiyet, branş, çocuk sahibi olma, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu ve anne veya baba öğretmen değişkenleri açısından anlamlı düzeyde yordamaktadır.

1.2.4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi değişkenine ait doğrudan ve dolaylı etkiler anlamlı mıdır?

Bu bölümde dördüncü modele ait denencelere yer verilmiştir.

1.2.6. IV. modele ilişkin denence

- Kamu ortaokullarında görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerine etkisinde mesleki kimlik algısının aracılık etkisi vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Birçok OECD ülkeleri öğretmenin okula ve mesleğine yüksek derecede bağlılığını sürdürmeye oldukça önem vermektedir (OECD, 2011). Öğretmenin örgütsel bağlılığı öğrencinin başarısı ve öğretmenin mesleki kimliği bağlamında meslekten ayrılmasına neden olan unsurların belirlenmesi önem arz etmektedir (Dumay ve Galand, 2012). Öğretmenin dışarıdaki gerçeklerle yüz yüze geldiği ve farklı engellerle karşılaştığı araştırmalarca belirtilirken öğretmenin bu kargaşa durumunda eğitim öğretim yapabilmesi için ne yazık ki öğretmenlerin yeni yollar bulma arayışına girmesi gerektiği ve bu deneyimden pratik bilgilere dair öğretimle ilgili yeni fikirler üretmesi gerektiği gerçeği eğitimcilerce vurgulanmaktadır (Hargreaves, 1997). Mesleğe yeni başlayan deneyimsiz öğretmenler ilk yıllarında desteğe ihtiyaç duyarken bu desteğin karşılanması eğitim kurumları için her zaman artarak devam eden bir sorun teşkil etmektedir (Errington, Herrington, Kervinve Ferry, 2006). Yeni mesleğe başlayan öğretmenlerin bu iş birliğine ihtiyaç duymalarının başında sınıf yönetimi, zamanlama, planlama kabiliyeti (Freiberg, 2002); öğrenci davranışlarını anlama ve sorunlarla baş edebilme gelmektedir (Fantilli ve McDougall, 2009). Ülkemizin ortaokullarında, mesleğe yeni başlayan öğretmenler, her ne kadar adaylık eğitimi ile mesleğe başlasalar da öğretmen ihtiyacı nedeniyle mesleklerinin ilk günlerinde sınıf ile buluşmakta ve diğer deneyimli öğretmenlerle aynı sınıflara girmektedirler. Özellikle; mesleki bilgi ve donanımları ölçmeye yönelik standart uygulama yönergeleri ve özel sektörde uygulanan performans değerlendirme sistemlerinin okul sistemlerine entegreleri ile profesyonelleşme kavramı dış faktörlerde aranmaya başlanmış öğretmenin okul içi yaşantıları üzerinde durulmamıştır (Ünal, 2004). Okul yaşantıları ve çevresel faktörlerin okulu açık sistemlere dönüştürdüğü (Yalçinkaya, 2002), zaman zaman deneyimli öğretmenlerin desteği ile veya okul örgütleri ile yaptıkları paylaşımlarıyla mesleki kimlik değişimleri şekillenmekte sınıf içi deneyimlerle de etkilenmektedir. Lortie (1975; aktaran: Pace, 2014) öğretmenlerin kimliklerini, yaşadığı zamana göre planlayan, okulu değil kendi grubuna göre planlayan ve uygulayan ve kendini diğer öğretmen gruplarından uygulamalar konusunda ayrı tutan olarak sıralarken bu durumun öğretmen kimlikliğine olumsuz etkileri olduğunu ve sorunların çözümünde okulu bütün olarak ele almak gerektiğini aktarmaktadır. Lieberman (1990, s.90) özellikle öğretmenlerin sorunlarının kendi içinde çözüme kavuşmasına katkı sağlayacak yapı ve işbirlikçi ortam hazırlandığında, öğretmen kendini profesyonel olarak daha yetkin kabul edebildiğini, öğretmenin mesleğe ve kuruma bağlılıkta fırsatları

görebildiğini belirtmektedir. Bu tür profesyonel öğrenen toplulukların çalışabilecek ortam düzenlemelerine ihtiyaç duyulduğu ve bunların çalışmalarının etkili olduğu hatta gerekli olduğu çalışmalarla desteklenmektedir (Wallace ve Loudon, 1994). Öğretmenlerin takımca öğrenebilmelerini sağlayacak ortamlar, iletişim yolları oluşturmak yeni yüzyılın gereksinimleri arasında yer almaktadır. Ayrıca mentorluk uygulaması gibi deneyimli öğretmenler ile takım çalışması çeşitli faktörler (finansal kaynaklar, nitelikli deneyimli öğretmen ve zaman) nedeniyle etkili uygulanamamaktadır (Martin, 2006). Deneyimlerin, düşüncelerin ve karşılıklı fikir alışverişinin paylaşıldığı bir topluluğun içinde lider öncülüğünde öğretmenler arası iş birliğine dayalı çalışmalar desteklenerek öğrenen örgüt yapıları oluşturabilme, çözüm ve proje üretebilme, etkili iletişim kanallarını kullanarak bireysel yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların yürütebilme, fırsat eşitliği açısından öğrencilere bireyselleşebilme olanakları sunabilme, öğrencilerin motivasyonunda olumlu değişim yaratabilme, yirmi birinci yüzyıl teknolojik atılımlarla eğitimsel dönüşümlere ve yeniliklere katkı sunabilme tüm eğitim paydaşlarının eğitimde eşit olanaklara erişimine hizmet edebildiği araştırmalarla desteklenmiştir (Becker, 2006).

Her bireyin eğitime katılımı ve yeteneğini geliştirebilme fırsatları bir ülkenin kalkınmasında ve refah düzeyinin artmasında önemli beşerî sermaye yatırımı olarak kabul edilmektedir (Kirbitçioğlu, 1998). Yoksullaşmayı çözen önemli yatırımların başında beşerî sermayeye yapılan yatırım gelmektedir (Karataş, 2010). Eğitim olanaklarından eşit şartlarla yararlanan bireylerden oluşan toplum daha özgür ve bilimle yönünü çizen çağdaş toplumlardır. Her bireyin ilgi ve yeteneklerinin geliştirmesi bireylerin dolayısıyla toplumun mutluluk düzeyini arttırarak aynı zamanda verimliliği sağlayarak ekonomik kalkınmayı hızlandırmaktadır. Nitelikli eğitim bireyleri mutlu edebilen ve bireyler arasındaki eşitsizliği çözen yegâne kavramdır. Günümüz şartları göz önüne alındığında eğitime erişim olanaklarının coğrafi, bölgesel ve fiziki açıdan sorunların mevcut olduğu; benzer beceri ve yeteneğe sahip bireylerin kendini geliştirebilme olanaklarından eşit şekilde yararlanamadığı yadsınamaz gerçeklik olarak aktarılmaktadır. Bireysel yeteneklerin gelişimi ve bireye özgü eğitim için çeşitli çalışmalar yapıldığı bu yüzyılda, her bölgedeki bireylere eşit olanaklar yaratılması, eşit sosyal ve eğitimsel politikalar oluşturulması en önemli eşitliği sağlayıcı adımlar olarak görülmektedir. Sosyoekonomik faktörlerin bireyleri eğitimsel ve sosyal açıdan daha ayrıcalıklı kıldığı gibi tam tersine daha adaletsiz imkânlarla da sürüklediği çalışmalarla ortaya konulmuştur (Anderson, 2007; Boyum, 2014). Eğitim

Reformu Girişimi (2009) raporunda, sosyoekonomik durumla okul türünü gösteren tabloya göre; nitelikli okul diye nitelendirilen kaliteli eğitim olanağı sunan okullara nüfusun küçük bir grubunun girdiği; ortaöğretimde sosyoekonomik açıdan gelişmiş bölgedeki velilerin çocuklarının daha fazla başarı gösterdikleri; ilköğretimden ortaöğretime geçişte öğrenciler arasındaki sınıfsal ayrımın ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Buna ek olarak, raporda bu eşitsizliğin temel sorunlarının arasında sosyokültürel problemlerin varlığı belirtilirken sosyoekonomik açıdan düşük bölgede yaşayan çocukların nitelikli eğitim hakkına ulaşamadığı belirtilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009). Benzer olarak Sarier (2010) PISA sınavlarının sonuçlarına dayalı araştırmasında, sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenlerin öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı farklılık oluşturduğunu vurgulamıştır.

Eğitimde bireylerin kazanım durumlarını eşitleyebilmenin yolları var mıdır? Eğitimde farklı sosyoekonomik kurumlar, gelir dağılımındaki farklılıklara rağmen ortak amaç etrafında bilim üreten ve gelişen toplumlarda aynı amaca hizmet eden ulusal iş birlikleri hatta uluslararası iş birlikleri yapılandırmadan toplumun tümüyle gelişmesinden söz etmek mümkün değildir (Sevinç, 1996). Eğitimsel eşitliğe katkı sağlayan eğitimsel iş birlikleri vurgusu Krovetz ve Arriaza (2006, s.104) tarafından öğretmenler açısından eşitlik için iş birliği öğretmen topluluklarının oluşturulup öğrenme ve öğretme çerçevesinde ortak amaç etrafında paylaşım ve düzenlemelerin yapılması ile bağdaştırılmıştır.

Öğretmenler de bu sistemin parçası olduğundan, çocuklar için tüm bu eşitsizlik çıktıları aynı zamanda öğretmenlerin de baş etmesi gereken problemler olarak yansımaları olacaktır. Öğretmenlerin baş başa kaldığı bu zorlu koşulların öğretmenlerin kimliklerinde değişimi tetikleyip tetiklemediği, mesleki güdü ve motivasyonlarının değişip değişmediğini sorgulama ihtiyacını doğurmaktadır. Eşit olanakların oluşmadığı eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmeye çalışıldığı okullarda çalışan öğretmenlerin kimliklerinin tanımlanması, bu kimliği etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması ve varsa olası değişimlerin araştırılması eğitimde eşitlik probleminin çözümündeki önemli bir adımdır. Öğretmenlerin her türlü durumda hizmetlerini sağlıklı olarak sürdürmelerine onların mesleki problemlerinin tanımlanması, onların okulda kalmalarını etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması katkı sağlayacaktır. Özellikle öğretmenlerin mesleki kimliklerini olumsuz bir biçimde etkileyen faktörlerin sınıf yönetimine olası etkilerinin araştırılması veya bu etkilerin varlığının belirlenmesi gerekmektedir. Detaylı olarak öğretmenin mesleki

kimlik yansımalarının öğrencilerle olan iletişimlerine ne derece etki ettiği, öğrencilerin davranış sorunlarının çözümünü nasıl etkilediği, öğretimin gerçekleştirilmesinde öğrencinin sosyokültürel ve ekonomik açılardan kaynaklı unsurlarla birlikte sınıfta diğer tüm yönetsel unsurların yerine getirilmesini nasıl etkilemekte olduğunun ortaya çıkarılması eğitimde kalite ve verimlilik kavramları açısından yol gösterici özellik taşıyabilir. Bununla birlikte sınıfla iletişim içerisinde olan öğretmenin deneyimle beraber sınıf yönetimine yaklaşımının değişip değişmediğinin analizi, değişimin öğretmen rolü algısında etkili olup olmadığının analizi; öğretmenin algıladığı mesleki statü ve saygınlık ile sınıf yönetimindeki davranış ve beceri düzeyi arasındaki ilişkisinin analizi; geçmiş deneyimleri veya üniversiteden edindiği bilgi ve pratiğe yönelik deneyimlerinin sınıf yönetim becerilerinin temelini etkileyip etkilemediğinin veya etkiliyorsa etkilerin hangi boyutlarda olduğunun analizi, öğretmenin gerçek yaşantı örnekleri ile edindiği pedagojik yaklaşım ile sınıf yönetimi yeterliği ilişkisinin analizi hem öğretmen yetiştirme politikalarını hem de hizmet içi eğitim politikalarını etkin ve uygulamada verimli hale getirmede önem teşkil etmektedir.

Aynı zamanda farklı eğitim koşullarında okulun maddi kaynaklarının sınırlı olması, öğrenci velilerinin yeterince okul ile iletişimde olmaması, sınıfta farklı bölgelerden göç almış farklı kültürde öğrencilerin olması, olumsuz tutum ve davranışlara sahip yöneticilerle ya da olumlu geri dönüt alamadıkları kurum yöneticileri ile çalışan öğretmenlerin onların okullarına bağlılıklarını etkileyip etkilemediği de çeşitli örgütsel bağlılık boyutları ile incelenmesi gerekmektedir. Bu sayede öğretmenin örgütsel bağlılığını tehdit eden ya da arttıran boyutlar ve değişkenlerin niteliği ve düzeyi belirlenirken özellikle öğretmenin okullara içten ve duygusal bağlılığını arttırıcı birtakım adımların atılmasını sağlayan ve tüm öğretmenleri iş birliği ortamında bir arada çalışmaya yönlendiren lider yönetici yetiştirme programına önem verilmesine katkı sağlanabilir. Bununla birlikte bu araştırma İstanbul gibi nüfus yoğunluğunun fazla olduğu, farklı bölgelerden göç almış farklı etnik yapıya sahip öğretmenler için mesleki kimliğini farklı boyutları ile tanımlayabilecek ölçek geliştirilmesine katkı sağlayabilecektir. Buna ek olarak öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği gibi öğretmenin profesyonelleşmesine katkı sunan eğitim bilimlerinin üç önemli ayağının örüntü ağının incelenmesi öğretmenlerin kariyer evresi boyunca görev yaptıkları okullarda güçlenmelerine ve sınıf yönetiminde otonom kazanmalarına katkı sağlayacak araştırmaların yapılmasına teşvik edecektir. Son olarak bu araştırma öğretmen yetiştirme

programlarının oluşumunda öğretmenlerin okula ve milli eğitim politikalarına katacakları değerleri yüksek düzeye çıkarmasına ve gönüllü ortaklık ederek örgütün işleyişini yeniden yapılandırmasına ışık tutabilecek öğretmen görüş ve cevaplarının aktarımını yansıtacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada İstanbul ilinin dört farklı ilçesinde ortaokullarda görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği cinsiyet, branş, çocuk sahibi olup olmama, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu olup olmaması ve anne ya da babanın öğretmen olup olmaması değişkenleri ile analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi arasındaki ilişki örüntüleri de aynı düzenleyici değişkenleri bağlamında analiz edilmiştir.

Mesleki kimlik algısı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin maddeler her ne kadar öğretmenlerin görüşlerine ve alan yazın çerçevesine dayanarak çeşitli bilimsel süreçler takip edilip oluşturulmuş olsa da öğretmenlerin mesleki kimlik algısına ait görüşlerin farklılığı ve bireysel kimlik etkilerinin varlığı nedenleri bu ölçeğin öğretmenlerin genel mesleki algısını tam olarak yansıtmayabileceğini göstermektedir. Ancak bireysel kimliğin çok faktörlü yönü göz önüne alındığında bu ölçek belirli sınırlılıkta çok kültürlü ve kozmopolit kent olan İstanbul'un belirli ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin algısını yansıtmaktadır. Bu algılar öğretmenlerin daha farklı ve daha düzenli küçük yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin algılarını tam olarak yansıtamayabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca devletin ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin mesleğe dair kimlik algılarının özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarını yansıtmayabileceği unutulmamalıdır. Bunun yanı sıra ölçek geliştirme çalışması aşamasında görüşmelere verilen yanıtların zaman içerisinde farklılık gösterebileceği diğer bir sınırlılık olarak aktarılabilir. Buna ek olarak katılımcının sorulara yanıt verirken nesnel bir biçimde davranmayarak olumsuz ifadeleri sistemsel sorunlara olumlu ifadeleri ise bireysel özelliklerine atfetmiş olabileceği de gözden kaçırılmaması gereken unsurdur. Ayrıca görüşmelerin analizinde görev alan okuyucuların ve araştırmacının kodlamadaki bireysel önyargıları ve araştırmacının da devlet okullarında görev yapan bir öğretmen olduğu düşünüldüğünde kodlamalarda her ne kadar objektif olunmaya çalışılsa da kodlamalarda etki yaratmış olabilir. Bunun yanı sıra araştırmacının örnekleme ulaşılabilir olması açısından çalıştığı bölgeden yani İstanbul ili Avrupa yakasından seçmiş olması

araştırmanın sonuçlarını İstanbul ilinin Avrupa yakası ile sınırlamaktadır. Buna paralel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin İstanbul'da göç alan ve nüfusun yoğun olduğu bölgede öğretmenlik yapması araştırma sonuçları nüfusun yoğun olduğu ve göç alan il olan İstanbul ile sınırlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca örnekleme branşlara ait öğretmen sayısının eşit olmaması diğer bir sınırlılık olarak gösterilebilir. Bunun haricinde araştırmacının mesleki kimlik algısı için madde oluştururken hem Türkçe öğretmenleri hem araştırmacılar hem de rehberlik hizmetlerini yürüten öğretmenler tarafından incelenmesini sağlasa da öğretmenin mesleki kimliğine ait maddelerin doğrulayıcı faktör analizi sonrasında madde yükünün zayıf etkisinden dolayı bazı maddelerin atılmış olması araştırma için başka bir sınırlılıktır.

Mesleki kimlik algısı ölçeği, örgütsel bağlılık düzeyi ölçeğinin ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ölçeğinin uygulanması süreçlerinde ise ölçeğin daha küçük yerleşim yerlerinde farklı sonuçlar verebileceği göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ayrıca ölçeklerin uygulandığı zamanın 2018-2019 yılı olduğu araştırmanın o tarihler için sınırlı olduğu dikkate alınmalıdır. Son olarak bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterlik algısı üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolünün anlamlı olmadığı sonucu ile sınırlı olduğu ve benzer olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin onların sınıf yönetimi yeterlik algısı üzerindeki etkisinde mesleki kimlik algısının aracılık rolünün anlamlı olmadığı sonucu ile de sınırlı olduğu bilinmelidir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmadaki sayıtlılar şöyle sıralanmıştır:

- Öğretmenlerin görüşmelerde samimi yanıtlar verdiği, kendi düşüncelerini baskı altında olmadan aktardıkları varsayılmıştır.
- Örneklem göç alan ve yoğun nüfusun olduğu İstanbul ilini temsil edebilecek niteliktedir.
- Görüşmelerde seçilen katılımcıların evreni yansıttığı ölçüde olduğu varsayılmıştır.
- Mesleki kimlik algısı ölçeğinin geliştirme aşamasında yapılan görüşmelerde her katılımcıya aynı sorular sorulduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

Mesleki Kimlik: Mesleki kimlik öğretmen kimliği öğretim uzmanı, pedagoji uzmanı, didaktik uzmanı olarak tanımlanırken kimliğe etki eden faktörlere de yer verilerek okul kültürü ve iklimi etkisi, öğretmen deneyimi ve öğretmen biyografisi etkisi kimlik içerisinde incelenen alt boyutlar olmuştur (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004, s.121-126). Ayrıca öğretmen kimliğinin; kişisel, profesyonel ve durumsal faktörlerin etkisiyle ya da engelleyici etkenlerin varlığı ile şekillenerek olumlu ya da olumsuz algıların kimlik üzerinde zamanla değişkenlik gösterdiği, kimlikte kırılganlığın ve kararlılığın öğretmenin kariyeri boyunca yaşandığı ifade edilirken kimliğin tamamen içsel unsurlara ya da tamamen dışsal unsurlara bağlı olmadığı belirtilmektedir (Day, Sammons ve Stobart, 2007, s.122). Bununla birlikte meslek kimlik diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerde de çok boyutlu olup mesleğe direkt ya da dolaylı etki eden ve motivasyon, görev, öz yeterlik, mesleğe olan bağlılık şekli ve mesleğe dair sistemsel ve kariyer ilişkili gelecek algısı olarak farklı kategorilerde sıralanmıştır (Karaolis ve Philippou, 2019, s.409-412). Kimlik kavramı incelenirken deneyim paylaşım topluluğu içerisinde öğrenci ve öğretmen iletişim ve etkileşimi ile şekillenen deneyimsel pedagoji olarak da ele alınmıştır.

Örgütsel Bağlılık: Örgütsel bağlılığı birbirini bağlayan iki çalışma ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak üç farklı kategori ile ifade edildiğini belirleyen Allen ve Mayer (1990, s.13) bağlılığı bireyi organizasyona bağlayan psikolojik bağlar olarak belirtmektedir. Örgütler okullar düşünüldüğünde ise öğretmenlerin okula olan bağlılıkları üzerine Çetin (2005) örgütsel bağlılığı Türkçe' ye uyarlamış ve 18 maddelik her boyutun madde sayısında eşit dağılım gösterdiği okullarda örgütsel bağlılık düzeyini duygusal, devam ve normatif bağlılık olarak temel alan bir ölçek geliştirmiştir.

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ilişki yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi, fiziksel düzen yönetimi ve zaman yönetimi olarak farklı boyutlarda ele alınmıştır.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kimliğin genel tanımı, kimliklere ilişkin öğrenme modelleri, sosyal gelişim kuramı ve sosyokültürel öğrenme, etkinlik teorisi ve durumsal öğrenmeye ilişkin alan yazın kimliğin etkileşimine dair bilgileri hakkında genel bilgi ve bulguları aktarmaktadır. Kimliğin genel tanımından sonra öğretmenlerde mesleki kimlik kavramı, mesleki kimliğin etkileyen faktörler, deneyim, katılım ve topluluk içinde rollerle mesleki kimlik ilişkisi ele alınmıştır.

Mesleki kimlik ile ilgili alan yazından sonra örgütsel bağlılık araştırmada ele alındığı gibi duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutlarına dair alan yazın aktarılmıştır. Sınıf yönetimine dair araştırmalarda sınıf yönetimine yaklaşımlar, birtakım ülkelerdeki sınıf yönetimi modelleri, disiplin modelleri ve sınıf yönetimini etkileyen faktörler ele alınmıştır.

Araştırmanın kuramsal çerçevesi amaçlara uygun olarak mesleki kimlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi, mesleki kimlik ve sınıf yönetimi yeterliği ilişkisi ile örgütsel bağlılık ve sınıf yönetimi ilişkisi araştırmaları alan yazın bölümünde detaylı olarak aktarılmıştır.

2.1. Kimlik

Bu çalışmada kimlik, mesleki kimlik olarak ele alınmaktadır; ancak, öncelikle kimliğin bireyi tüm özellikleri ile yansıtan genel tanımının verilmesi gerekmektedir. Kimlik, Gomes (2000, s.80) tarafından kişinin dünya, başkaları ve kendi hakkındaki algılarının tümü olarak ifade edilmektedir. Stryker ve Burke (2000, s.286) kimlik teorilerinin tek bir kimlik tanımının ötesinde olduğunu iddia ederek kimliğin çok yönlü olduğunu ve gruplarla etkileşim içerisinde kimliklerin de rollerle farklılık kazandığına dikkat çekerken; toplumdaki önem hiyerarşisiyle ve oluşturulmuş düzenle kimliklerin “içselleştirilmiş rol beklentileri” olduğunu aktarmaktadır. Yazar aynı zamanda kimlik teorisinin mimarı olan Mead (1934; aktaran: Burke, 2000, s.286)’in bağlılığın kimliği şekillendirdiği ve kişilerin odağında belirgin olan şeylerin rollerin sergilenmesinde önemli yer tuttuğunu aktarmaktadır. Coffman, Putman, Adkisson, Kriner ve Monaghan (2016, s.34-35) kimliğin deneyim paylaşım topluluğu ile geliştiğini, farklı profesyonel topluluklar içinde kimliğin katılım ile tanındığını ve doğrulandığını belirtirken, bilginin uygulanmasından kaynaklanan zorlukların kimlik üzerinde oluşturduğu karmaşıklığın birey tarafından fark edilmesine ve bunun üzerine bireyin düşünmesine zemin hazırladığını ifade etmektedir.

Bu çalışmada, kimliğin tanımı ve topluluk içerisindeki paylaşım ve katılımın kimlikleri nasıl şekillendirdiğine de yer verilmiştir. Peki kimliklerde değişim olur mu? Mead, kimliğin roller, kişinin bulunduğu pozisyon ve kültürel birikiminle değiştiğini vurgularken Vygotsky dili kullanarak sosyal etkileşime geçen bireylerin duygu, motivasyon ve bilinç durumlarının onların kimlik değişimine yol açabileceğini ifade etmektedir (Holland ve Lachicotte, 2007, s.102). Yuan ve Burns (2016), deneyim paylaşım topluluğunda katılımcının kimlik oluşumunun, katılımcının anlamlandırma eyleminde aktif olarak yer alarak (mutual engagement), yeni deneyler yapmayı, geçmiş deneyim ve devam ettirilen deneyimlerle geleceğe yönelik deneyimlerin bağlantısını sağlayacak köprüler kurarak (imagination), deneyim paylaşım grup kimliğini kendi kimlikleri arasına yerleştirerek (alignment) gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Forde (2006, s.7) benzer olarak mesleki kimliğin başkalarıyla etkileşimlerimizi etkileyen, mesleki normlarla ve değerlerle şekillenen sosyalleşme üzerine kurulu olduğunu belirtirken özellikle profesyonelleşme kavramının 19.yüzyılda mühendis, doktor, mimarlar, iktisatçıların uzmanlık derecelerini ve deneyimlerini ifade eden bilgi, beceri ve mesleki donanım ile başladığını, bu kavramın bireylerde bilgi ve beceri sahibi olan, işinde uzman ve erdemli olan anlamında kullanıldığını belirtmektedir. Beijaard vd. (2004) mesleki kimliğin; deneyimlerin yorumlanması ve yeniden yorumlanması olarak devam eden süreç olduğunu, kimliğin tek boyutunun olmadığını aksine profesyonel kimliğin kişisel değerleri ile ilgili olduğunu, öğretmen kimliklerinin alt kimliklerden oluştuğunu ve bunların birbirleriyle çelişmeyen yapıda olduklarını, mesleki gelişimde aktif rol oynadığını belirtirken öğretmenin kendi veya başkaları ile ilgili her türlü açıklamasının ya da doğrulamasının mesleki kimliğin parçası olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca yazar, burada profesyonelleşme terimi için bağlamsal faktörlerin de dikkate alınması gerektiğine vurgu yaparken mesleki kimlik teriminin diğer öğretmenler, öğrenciler, veliler, politikacılar, araştırmacılar ve okulun diğer paydaşlarıyla bağlantılı olarak onların hikâyeleri ve mesleki bilgileri ile ilişkisini kapsayacak şekilde sorumluluklar, davranışlar ve tutumlar açısından da incelenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Benzer olarak Safran (2008) deneyimlerin ve devam eden deneyimlerin sonunda oluşan katılımın, kimlik oluşumunda etkili olduğuna ve bireyin kendini tanımladığına dikkat çekerek kimliğin sürekli olarak dış dünya ile etkileşim sonucu edinilen deneyimden etkilendiğini, bireyin kendinin ve deneyimlerinin birbirlerini bilgilendirerek değişime doğru ortak yol aldıklarını, kimliğin üyelikle beraber yeni anlamlandırma işlemleri geliştirerek oluştuğunu ifade etmektedir. Jawitz (2009) çalışan ilişkilerine çalışma ortamını dâhil ederek öğrenme ve kimliğin, sadece katılım ile başlayan

bir değişim ve yeniden oluşum süreci olmadığını belirtmiştir. Kimliğin alışma alanı ile şekillendiğine, topluluğun ortak tarihine ilişkin bazı kavramların n plana çıktığına, topluluktaki yeni üyelerle topluluktaki eski üyelerin bir araya geldiklerinde yeni üyelerin sürekli katılım gösterdiklerine ve topluluktaki çıkarlarını da düşündüklerine, yeni ve eski üyelerin zamanla yarışmacı rollere brndklerine dikkat çekmektedir. Akkerman ve Meijer (2011, s.315) kimliğin karakteristik özelliklerini; kimliğin çeşitliliği (multiplicity), deneyimlerin yorumlanması ve yeniden yorumlama süreci ile kimliğin devamlılığı (discontinuity-continuity), evre ile etkileşimle şekillenip değişebilen kimliğin sosyal doğası (social nature of identity) olarak belirtmektedir. Kimliğin eşitliliği, bireyin kendisini farklı durumlar için farklı benler yaratarak çoklu konuşmalar içine girmesi olarak tanımlanırken, bireyin farklı rolleri dile getirmesi onun kimliğini zamanla veya yeniden oluşturmasına, yeniden tartışmaya amasına ve özellikle öğretmenlerin çoklu epistemolojik görüşleri neden olduğu ifade edilmektedir. Kimliğin dinamik yapısı ve akışkanlığı ile birlikte, bireyin düşünce, inanç, tutum, duygu ve felsefesinde değişimlerin yaşandığı ve kimliğin farklı koşullar altında veya çoklu durumlarda farklılaştığı, bununla birlikte yeni deneyimlerin yorumlanmasında geçmiş deneyimlerin anlatılmasının ve yeniden yorumlanmasının kimlikteki çatışmaları çözebildiği ve kimliğin daha tutarlı hale gelerek kimliğin devamlılığının sağlandığı belirtilmektedir. Kimliğin sosyal yönü bağlamında, grup içi etkileşim ile bireylerin aidiyet hissinin ortaya çıktığına, sosyal evre ve bireyin kendi bilişsel yapısının ilişkisel yansımaları ile dinamik boyut kazandığına, bu dinamik boyutun bireyin kendi özsaygısını sürdürdüğüne ya da onu kazandırdığına, birey tarafından değerlendirmelerle olumlu veya olumsuz algılanabileceğine, bireyin bağlı olduğu grubun diğer gruplarla karşılaştırılarak pozitif gruplara ynelebileceğine dikkat çekilmektedir (Tajfel ve Turner, 2004, s.40-41). Wenger (1998, s.148) daha geniş bir bakış açıyla kimliği sosyal öğrenme teorisine dayalı yorumlayarak kişiye sosyal açıdan odaklanır; deneyim paylaşım topluluğu yanı sıra kişinin tanımlanmasına da önem verir; topluluğa katılıma bakarken içsel ve dışsal unsurların da etkisine veya dışardan etkiye de odaklanır; kimliğin anlamlandırma veya anlamlandıramama rolleri üzerinde durur.

2.2. Kimliklere İlişkin ğrenme Modelleri

Kimliklere ilişkin öğrenme modellerinde sosyogelişim kuramları ve sosyokültürel öğrenmeye dair teori ve araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca sosyokültürel öğrenme bağlamında etkinlik teorisi ve durumsal öğrenme hakkında alan yazın taranmıştır.

Sosyokültürel öğrenme modeli, etkinlik teorisi, durumsal öğrenme ve deneyim paylaşım topluluğu teorileri ile ilgili literatür taraması yapılmış ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Sosyal gelişim kuramı ve sosyokültürel öğrenme

Bireyin yaşantısında bilişsel faktörler dışında sosyal etkileşim ve kültürel olguların önemli bir yeri olduğu kişinin yaşam döngüsü içinde bu faktörlerin etkisinin hissedildiği bilinmektedir. Öğrenme süreçlerinde bilişsel öğelerin yanında sosyal ve kültürel öğelerin etkisi psikoloji alanının araştırma konularına dâhil olmuştur. Vygotsky (Andy Blunden ve Nate Schmolze, 2006, s.9) sosyal gelişim yaklaşımında; bireylerin kapalı biçimde öğrenmelerinin tam olarak gerçekleşmediğini, bilişsel psikoloji bireylerin doğal biçimde ve işbirlikçi çalışma ile öğrendiğini iddia etmektedir. Vygotsky (1930) *“Mind and Society”* kitabında, konuşmaların ve araçların kullanımının birbirinden bağımsız fakat birbirleriyle yakından ilişkili olduğunu ve konuşmanın bir etkinlik gerçekleştirmede kolaylaştırıcı ve geliştirici rolü olduğunu iddia etmektedir. Çocuklar üzerindeki gözlemler ve bilimsel saptamalarına yer vererek dilin çocuğun davranışını kontrol ettiğini belirtmektedir. Yazara göre, dil ve düşünce zaman içinde gelişir ve aralarındaki ilişki de gelişir. Vygotsky, sosyalleştirilmiş konuşmanın bir çocuğun kendi sorunlarını çözmesini sağladığını iletmektedir. Bununla birlikte, insanların çevre ve çevreyi kullanarak ilişkilerini etkilediğini, faaliyetleri kontrol etmek için davranışlarını değiştirdiğini savunur; yani insanlar işaretler kullanır ve bu yolla davranışları "kültürel temelli psikolojik süreç" ile değişir (s.6). Hafızanın çocuklar tarafından hatırlandığı gibi görünürken, yetişkinler tarafından düşünülmemekte olduğunu iddia etmektedir. Bellek, doğal hafıza ve kültürel ve sosyal etkileşimlerin oluşturduğu diğer bellek türleriyle çalışmaktadır. Kozulin (2003, s.18) teoriyi psikolojik araçlar ve arabulucu rolleri olarak iki temel kavram çerçevesinde tanımlamaktadır. Araştırmacı, arabulucu olarak semboller ve arabulucu olarak insan kavramlarını kullanırken Vygotsky'nin arabulucu olarak insan kavramı üzerine durduğunu ifade etmektedir. Cole, John steiner, Scribner, ve Souberman (1978) Vygotsky sonraki yeni yaklaşıma sahip araştırmacıların, özellikle Feuerstein'in, bulgularında okulda oldukça yapılandırılmış sınıf aktivitelerindeki araçlarda anlamların çocuk için açık olduğunu, karşılıklı etkileşim ve bireyin deney sonrası karakterin öğrenme ve bireyin bilişsel gelişiminde etkili olduğunu belirtmektedir (s.22). Crotty (2003, s.39) sosyal öğrenmenin bir boyutu olarak yapılandırmacılığın sosyal boyutunun yadsınamayacağını belirtmektedir. Yapılandırmacılığın (constructionism), bilgiyi anlamlandıran sosyal ve psikolojik faktörlerin rolüne bağlı olarak zayıf ya da güçlü versiyonlarının değişkenlik gösterdiği

sosyal ve psikolojik formları mevcut olduğu ifade edilmektedir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımında güçlü formlarında var olan yorumlamaların bilginin apolitik ve araştırmanın yapısına uzak olduğu önerisi kabul görülmemektedir, aksine bilgiyi şekillendirdiği ve anlamına açıklık ve yön kazandırdığı öne sürülmektedir (Schwandt, 2003, p. 308). Yoders (2014) sosyal yapılandırmacı teoremin varsayımlarını gerçeklik, bilgi ve öğrenme olarak belirtmektedir. Gerçeklik; beşerin aktiviteleriyle oluşturulan kişinin kendi deneyimlerinin bütünü olarak yansıtmaktadır. Burada, geçmiş bilgi ve deneyim kişinin kendi içsel yansıması olup kişinin kendi anlamını oluşturması dışsal öğelerle ilintili olduğu görülmektedir. Bilgi, sosyal ve kültürel olgularla beşerin anlamlı ürünü olduğu, beşerin birbiri ile ve yaşadığı çevre ile etkileşimle kendi anlamlarını yarattığı ortaya çıkmaktadır. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenmenin sosyal etkileşimin ürünü olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrenmenin yalnızca içsel kuvvetlerce ya da etkileşim içinde bulunmadan yalnız başına geliştirdiği davranışlar gelişimi olmadığı, aynı zamanda dış çevre ile etkileşim sonucu şekillenen davranışlar olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra bütüncül bir sistem içerisinde iş bölümü ve deneyim paylaşımı ile genişletilmiş öğrenmenin (expansive learning) gerçekleştiği; bu öğrenme ile sistem içerisindeki çelişiklere karşı yeni ortak uzlaşının yeniden oluşturularak yeni gelişimsel amaçların oluşturulduğu da ifade edilmektedir (Boreham ve Morgan, 2004). Morpew (2002) ise sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamının anahtar elementleri olarak; anlamlı deneyimler, geçmiş yaşantılar ve grup içinde etkileşim düzeyi olarak aktarmaktadır. Burada yapılandırmacı yaklaşım, bireylerin kendi deneyimleri, olgunlukları, çevre ile etkileşimleri özellikle diğer öğrenciler ve öğretmenlerle etkin etkileşimleri ile kendi öğrenmelerini yapılandıran, şekillendirdiğini ifade eden öğrenme felsefesidir (Rovai, 2004).

2.2.1.1. Yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development)

Vygotsky (1986, p.86) yakınsal gelişim alanını bir çocuğun gelişim alanındaki farklılıkları gözlemleyerek tasvir etmekte ve bireylerin gerçek potansiyellerinin sosyal etkileşimle ortaya çıkabileceğini iddia etmektedir. Vygotsky, Yakınsal Gelişim Alanını (YGA) veya yabancı literatürlerde Zone of Proximal Development (ZPD) olarak geçen teoriyi; bireyin var olan kendi zihinsel işlem süreçleriyle daha yetkin, yetenekli, çok yönlü düşünen bireylerle problem çözme süreçleri yoluyla potansiyel gelişim süreçleri arasındaki uzaklık olarak tanımlarken daha çok işbirlikçi çalışma ile bu potansiyelin ortaya çıkabileceğine dikkat çekmektedir (Lecusay, Rossen ve Cole, 2008). Engeström, (1978)

Vygotsky'nin bu kavramını; bireylerin birbiriyle öğrenmesinde bireyin var olan çalışabilme kapasitesi ile sergilediği performans arasındaki mesafeyi anlatan yaklaşımını “Yakınsal Gelişim Alanı (Zone Of Proximal Development)” olarak belirtmektedir. Bu alanın dinamik bir bölge olduğunu en alt limitten en üst limite doğru gelişimsel bir yapı oluşturduğu belirtilmektedir. Tuomi-Gröhn (2003) tarafından bu alan, öğrenme veya öğretmede var olan deneyimlerin karakteristik özelliği değil, oluşturulan veya yapılandırılan üst düzey aktiviteler veya deneyimler olarak nitelendirilmektedir. Vygotsky (1978, s.86; aktaran Fani ve Ghaemi, 2011), bir çocuğun sadece standart testlerle ölçülebilen bazı yetenek ve becerilerinin aslında gerçek gelişimi göstermediğini, çocukların öğrenebilme ve en önemlisi gelişebilme potansiyelini daha iyi değerlendiren ve bilişsel büyümenin çocuklarda nasıl meydana geldiğini kavramsallaştıran doğru bir ölçme modeline ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Ancak; bu kavram Vygotsky tarafından sadece çocuklar için kullanıldığından öğretmenlerin gelişim alanı ile ilgili çalışma daha sonraki yıllarda yapılmıştır. Kuusisari (2014) öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim kursunda öğrenme, öğretme ve profesyonel gelişme alanlarında öğretmen topluluklarındaki farklı grupların yeni bilgi ve deneyimler oluşturmalarını desteklemek amacıyla araştırma yapmıştır. Teoriye dayalı yeni öğretme fikirleri oluşturan başarılı işbirlikçi takımın yanındaki diğer işbirlikçi takımların gelişimini engelleyen faktörlerin yer aldığı çalışmada; idealizmin, konuşulan konularla ilgili soru işaretlerin artmasının, eleştirel düşünmenin yansıtılmasının fikir ve bilgi oluşumunda etkili olduğu iddia edilmektedir. Burada araştırmacı, sosyokültürel etkileşimle grup üyelerinin bilgiyi yeniden yapılandırmasını ve en önemlisi yeni bilgi oluşumundaki her bireyin rollerinin farkına varmasını vurgulamaktadır. Grup içi iş birliğinin getirdiği başarılı etkileşim ve onun sonucundaki profesyonel gelişim, öğretmenlerin tartışma ortamlarının etkililiği ile ilişkilendirilmektedir. Wass ve Golding (2014) araştırmalarında; YGA yaklaşımını öğretmenden sonra öğrencilerin öğrenme potansiyelleri ve transfer edebilme potansiyellerindeki gelişim olarak ele almaktadırlar. Burada, bilinen ya da ortaya koyulan yeteneklerinin dışında öğrencilerin potansiyel gelişim alanlarında daha farklı yönlerin ortaya çıkarıldığı iddia edilmektedir.

2.2.1.2. Öğretmenin yakınsal gelişim alanı (zone of proximal teacher development)

Bu yaklaşım Wardorf (2011, s.253) tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendi kendilerine bir başka profesyonel yardım almadan yaratabildiği veya yapabildiği alanlar ile daha deneyimli, yetenekli veya profesyonel uzmanlardan aldığı destek ile

gelişebildiği alanlar arasındaki mesafeyi anlatan yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Aslında araştırmacı, Vygotsky öğretme eylemi arasından sözel anlatım için; öğretmenin kelimeleri sadece sözel olarak aktarmaktan ve kavramları tekrar etmekten çok öteye gitmeyen öğretimin imkânsız ve boşa geçirilen zaman olarak ifade etmektedir. Araştırmacı, öğretmenler için de bu metaforu kullanarak öğretmenin gerçekleri yalnızca sözel anlatım ile anlayamayacağı bunu yaparken öğretmenin kendi kültürel araçlarını da kullanacağını belirtmektedir. Öğretmen; gerçekleri ve bilgileri kültürel araçlarla, sosyal çevresinde yaşadığı olaylarla birleştirerek yeniden yorumladığı ve yeni anlamlar oluşturduğu vurgulanmaktadır. Ancak Warford (2011, s.254), Vygotsky'nin bu yaklaşımını yetişkinler bağlamında incelemiş; yetişkinlerin sinir ağlarının çocuklara oranla esnekliğini zamanla kaybettiğine dikkat çekerek, bu nörolojik bulgular ve egonun varlığının öğrenme ve öğretme durumlarını karmaşıklığa dönüştürdüğünü ileri sürmektedir. Araştırmacı, öğretmenlerin gelişimini; biyolojik yatkınlık (phylogenesis), kültürel farklılaşmayı doğuran sosyokültürel tarih ve gelişimi sürekli kılan tarihsel, çevresel ve kültürel araçlarla etkileşim (ontogenesis) açılarından bütüncül olarak ele almaktadır (Warford, 2011, s.254). Araştırmacı; yakınsal gelişim alanlarını dört aşama olarak belirtmektedir.

Birinci aşama olarak varsayımları ve deneyimleri üzerine kendi kendilerine yansıtıcı düşünme ile gelişim olarak değerlendirilmiştir. İlk aşamada amaç, kendi geçmiş öğrenim biçim ve uygulamalara yolculuk ederek deneyimlerin yansımalarının öğrenmeye ve öğretmeye karşı kişinin örtük varsayımlarının veya inançlarının ortaya çıkarılması olarak belirtilmektedir. Bu yansıtmayı sağlayabilecek araçların ise tartışma, paylaşım, konu ile bağlantıları derinlemesine sağlayacak ve ortaya çıkaracak tamamlayıcı sorular ve kendi öğrenme otobiyografileri olarak yansıtılmaktadır. İkinci aşamada ise, paylaşılan deneyim, varsayımlar ve öğretim denemelerini otobiyografik hikayelendirme, günlük notlarla gerçek ortamda gözlemlenerek öğretmenlerin öğretimsel eylemleri iki biçimde değerlendirildiği belirtilmektedir: resmi formlar ve öğrenci-öğretmen etkileşimini ölçen ölçekleri. Üçüncü aşamada ise, öğretmen adayının öğretmeyi tekrarlayarak ve sistematikleştirerek otomatikleşmeye ve içselleştirmeye başladığı ve pedagojik bilgi ve öğretmenlik becerilerini yansıttığı belirtilmektedir. Burada, öğretmenlerin günlük yazmalarının önemine dikkat çekilerek yazmanın onların gerçek mesleğe ve öğretime karşı kişisel ve profesyonel inançlarını yansıttığı, bunların pratikle buluşmasının sonuçlarının öğretmen tarafından değerlendirildiği vurgulanmaktadır. Çatışmanın izlerinin görüldüğü teori ve pratik uygulaması sonrasındaki dördüncü aşamada, öğretmenin teorileri ile pratik

uygulamalarını değerlendirdiği, çatışmanın gelişime döndüğü öğretmenlerin öğretim felsefesinde teori ve işleyişte de uyumsuzluklar yaşadığı ifade edilmektedir.

Teori ve pratiğe dair öğretmen uyumsuzluğun aksine öğretmenlerin yakınsal gelişim alanında sadece gelişim gösterdiği iddia edilmektedir. Lempert-Shepel (1995, s.429) yakınsal gelişim alanı çerçevesinde öğrenmenin gelişimsel olduğunu iddia ederken öğretmenlerin profesyonel öğrenmelerinin bütün olarak bir anlamlandırma aktivitesini yansıttığını belirtirken öğretmenlere profesyonel eylem çerçevesinde kendi kültürel öz belirtilim (self-determination) durumlarındaki mesleki eylemlerini oluşturma ve anlamlandırma fırsatlarının verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yazar, tarihsel olarak gelişen bilincimiz hayal gücümüzü, kuramsal düşünme, analitik düşünme ve problem çözme gibi becerilerimizi yansıttığını ancak bu psikolojik etkinliklerin kültürel formlarda gizli olduğunu ve sosyal etkileşim veya aktiviteler yoluyla yeniden yapılandırılabilir ve içselleştirilebilir olduğunu ifade etmektedir (Lempert-Shepel, 1995, s.430).

2.2.2. Etkinlik teorisi ve durumsal öğrenme

Lave ve Wenger, düşünmeyi ve öğrenmeyi yeniden yorumlayarak öğrenmeyi ve düşünmeyi bireyin sosyal deneyimlemesi olarak aktarırken özellikle öğrenmeyi gerçek dünyada deneyim paylaşım topluluklarına artan katılım olarak belirtmektedir (Arnseth, 2008). Lave ve Wenger (1991, s.51) sosyal etkileşimle edinilen bilgi boyutunun ve ölçüsünün tahmin edilmeyecek kadar açık olduğunu; deneyimin sosyal katılımı ile değiştiğini ve öğrenmenin temel gereksinimi olduğunu belirtmekte; öğrenmeyi ise farklı deneyimler içinde farklı katılımlar sonucunda farklı yapıların varlığından haberdar olma veya farkında olma durumu olarak aktarmaktadır. Burada; roller, kimlikler, kurallar ve sosyal davranışların her gün var olduğunu ancak her farklı aktivitede bu kavramların da farklı özellikler gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, sosyal etkileşimle edinilen bilginin her aktivitede kişilerce farklı anlamlandırıldığını, yeniden üretilebildiğini veya değiştirildiğini, yalnızca belirli konuşmaların veya düşüncelerin yer almadığını, her aktivitede farklı yansımaların ortaya çıkacağını belirtmektedir. Bu durumu eğitime uyarlanmış şekli olarak; yeni göreve başlayan bir öğretmenin diğer deneyimli öğretmenlerin paylaştığı ve yeni başlayan öğretmenin henüz deneyimlemediği bir takım gelişimsel deneyimlerden haberdar olacağı veya yeni bilgilerle öğretmenlik uygulamalarında yeni bazı öğrenmeler gerçekleştireceği, hatta bazen teorik bilgilerini yeniden sorgulama becerisine

başlayabileceği, kendi farkındalığına uygun yöntemlere yöneleceği örneği verilebilmektedir.

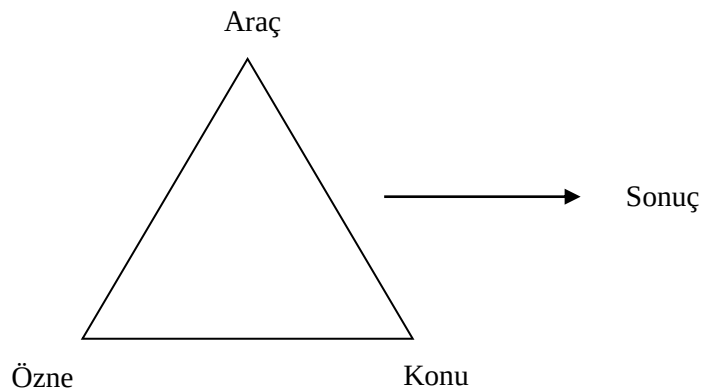
Durumsal öğrenme Vygostky tarafından ortaya atılan sosyal etkileşime dayalı öğrenme biçimi içerisinde yer alan ve öğrenmelerin günlük hayatta etkinliklerin, kültürün ve sözlere anlam kazandıran durumların içinde saklı olduğunu ve değişken olduğunu ileri sürmektedir. Burada asıl üzerinde durulan konunun eylem olduğu nitelendirilmiş ve bir bilginin her eylem için geçerli olamayacağı ve dolayısıyla bilgilerin gerçek dünyadaki eylemleri anlamlandıramayacağı ifade edilmiştir. Farklı yaklaşımlarda ise bilginin transferleri arasında negatif aktarım, pozitif aktarım veya fazla miktarda aktarım olabileceğini vurgularken pozitif aktarımların deneysel durumlarda olabileceği iddia edilmektedir (Anderson, Reder ve Simon, 1996). Durumsal öğrenmede dikkat çeken eğitim örneklerine bakıldığında; Carraher, Carraher ve Schliemann (1985) çalışan çocukların matematiksel dört işlem becerilerinde gözlemlediği araştırmasında çocukların derslerde çalıştıkları yerde sergiledikleri benzer matematik performanslarını yansıtmadıklarını gözlemlemiştir. Ayrıca, bilginin öğretim şekli ve materyallerin kullanılma şeklinin, ilginin, deneyimlemenin derecesi ve deneyimlemenin yansıtılma derecesinin her durumda değişiklik yaratacağı ve farklı durumlar için aynı bilginin transferleri bilginin gerçekliğinden bağımsız etki yaratacağı ifade edilmektedir (Lave, 1998). Diğer bir ifade ile farklı durumlar, olaylar, etkinlikler arasındaki aynı bilgi transferlerini işaret eden kesin somut delillerin olmadığı belirtilmiştir. Korthagen (2010)'a göre gerçeklik hakkında eleştirel bilinç oluşturmada bilginin transferinden ziyade aktif olarak toplulukta diyalog geliştirmek gerektiğini; özellikle, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretme işinin bilgi aktarma işi olmadığını deneyimlemesi ile bilgiyi yeniden şekillendirmesi için uygun deneyimlemeye yönelmesi gerekmektedir. McLellan (1996, s.7-15) durumsal öğrenmenin anahtar bileşenlerini şöyle sıralamıştır: yeni bir durumda bilgiye ulaşmada ve keşifte anlamlı yapı oluşturan hikâyeler, deneysel ve bilişsel yapılar arasındaki denge için model sunan yansımalar, çırak eğitimciler için bilginin sosyal olarak inşa edilmesini sağlayan bilişsel çıraklık deneyimlemeleri, durumsal öğrenmenin önkoşulu ve hazırlayıcı yapı olarak işbirlikçi yapı, öğrenmeyi yeniden formüle etme koşulları ve usta bilgileri olarak sunulan koçluk, öğrenmeyi uygulama aşamasında yeniden tasarlayan ve çoklu deneyimlemeler, öğrenme durumlarının, çabaların ve çalışmaların her aşamasını kaydeden, her durumun yeniden yorumlanması için gözlem fırsatı sunan teknolojik araçlar olarak açıklamaktadır. Özellikle hikâyeler insanların bir durumdan diğer duruma geçmesini

sağlayan hatıraları, uzun bellekte yer alan anıları ortaya çıkarmakta dolayısıyla diğer olaylarla bağlantı sağlamaktadır. Deneyimlerin hatırlama çabası var olan deneyimlerin hatırlanarak yeni durumların analiz edilmesini ve yeni durumlar için fikir oluşturmalarını sağlamaktadır. Her anlatılan hikâyenin, katılımcıların her birinin kendi geçmişinden izleri ortaya çıkarmakta, gerçek yaşantılarda karşılaşılabilecek durumlar hakkında ipuçları taşımakta, özellikle yeni katılan bireylerin gerçekçi çözümler üretmede daha fazla sorgulama ve problem çözme becerisi için bireylerin düşünsel becerilerini geliştirmekte, bireysel yansıtma ile bireyin kimliğine uygun becerilerini de ortaya çıkarmakta olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Lave ve Wenger (2001, s.29) yeni katılan bireylerin, meşru çevresel katılım (Legitimate Peripheral Participation) adı altında tanımladıkları yapıyı; topluluğa yeni katılan bireylerin topluluğa ait olabilmek için diğer bireylerle her türlü aktiviteler, kimlikler, gerçek yaşantı kesitleri hakkında konuşmalarının ve ait olabilmek çabalarının bütünü olarak ele almaktadırlar. Özellikle yeni katılan kavramı ile çıraklık ön plana çıkarılırken bilgi edinme becerilerine ve deneyimle öğrenme becerilerine, topluluğa katılımı öğrenmenin anlamının sosyokültürel deneyimlerle oluştuğuna vurgu yapılmaktadır.

Teoride deneyimlemeye katılmaya dikkat çekilirken özellikle gözlem yoluyla veya taklit yoluyla bilgi ediniminden bahsedilmemekte, bunun yerine deneyim edinme fırsatları ve deneyim aktarma fırsatları ile deneyim kültürü oluşturdukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, deneyim topluluklarında usta-çırak ilişkisi açıklanırken toplulukta kimin yer aldığı, topluluğun günlük yaşantısal örneklerinin bulunduğu, ustaların konuştuğu, çalıştığı, topluluk dışındaki bireylerle iletişimin olduğu, diğer öğrenenlerin neler edindiği ve diğer katılımcıların tam bir topluluk üyesi olabilmesi için neler sergilediği veya öğrendiği, topluluk içinde kademe veya çalışma yılı açısından deneyimli bireylerin hitap şeklinin nasıl olduğu, bu deneyimli ustaların diğerleri ile nasıl konuştuğu, işbirliğine karşı tavırlarının olup olmadığı bu toplulukların önemli değerlendirme soruları olmaktadır. Bu soruların bireye düşünsel ve ilişkisel düşünme becerileri getirdiği, bu eylemin çıktılarının ise anlamlı deneyimsel öğrenmenin çıktıları olduğu kabul edilmektedir (Hougaard, 2009).

1920 yıllarında, içlerinde Vygotsky gibi davranışçı yaklaşıma sahip teorisyenlerin de bulunduğu Rus araştırmacıların Kültürel – Tarihsel Etkinlik Teorisi için ciddi katkılar yaptıkları aktarılmaktadır (Bloomfield ve Nguyen, 2015). Ortaya atılan etkinlik (activity) terimi; bireysel odaklı ancak kültürel yapıdaki şekillenen fikirlerin ve eylemlerin çoksesli

olarak ifadesini, farklı düşüncelerin ve ideaların farklı varyasyonlarını bir araya getiren yapının öznesel etkileşimini betimlemektedir. Sistemlere olan katkısı nedeniyle yardımcı meta kuram olarak adlandırılmaktadır (Usluel ve Demiraslan, 2005). Etkinlik teorisinin tarihsel gelişiminden; üç farklı gelişimsel dönemden geçtiği, bu değişimin Vygotsky ile başladığı, Alexei Leont'ev ile öğrenmenin sosyal yönünü ve grupsal etkileşim sistemine vurgu yapıldığı, Engeström tarafından ise etkinlik teorisinin sistemsel araçlarla sosyal elementleri, sosyal sistemin boyutlarını, dinamiklerini, grubun kültürel uzlaşısı ve grup hareketlerini grafiklerle yansıtan bir modelleme ile çizildiği aktarılmaktadır (Nardi, 1996, s.38; Engeström, 2000). Vygotsky öğrenmeyi, anlamlandırmayı ve harekete geçiren unsuru yalnızca bireyin bilişsel işlemine bağlamamakta aynı zamanda bu durumun kültür ile bağlantılı olduğunu belirtmektedir (Russell, 1997). Etkinlik teorisinde, çevresel faktörlerin ve bilişsel faktörlerin beraber gelişimsel etki alanı yarattığı anlaşılmaktadır. Burada, Vygotsky etkinlik teorisinde; öğreneni nesne, etkinlik ya da görevi özne olarak kabul etmekte, özne ve nesne arasındaki ilişkiyi sağlayan, sonuç olarak materyallere, fikirlere deneyimsel tarihi arşive, uygulamalara, söylemlere dönüşmesini sağlayan, dil başta olmak üzere, onlar arasındaki bağ kurma işlevini gerçekleştiren unsurların ise araçlar olduğunu belirtmektedir (Roth and Lee, 2007, s.198-199). Teoride amacın bir sonuca ulaşmak olduğu ve bu sonucun bir düşünsel eylem olabileceği gibi, herhangi bir maddesel çıktıya kadar uzanan çeşitlikte her türlü gelişimsel sonuçlar olabileceği de anlaşılmaktadır. Etkinliklerin veya görevlerin benzerliğini ayıran faktörün, onların amaçları doğrultusundaki farklılıkların var olması olduğu anlaşılmaktadır. Vygotsky, teoriyi; öğrenen, görevler, araçlar arasındaki bağ ile açıklarken elementler arasındaki ilişkiyi üçgensel bir ilişki şekli ile ifade etmektedir (Issroff ve Scanlon, 2002, s.78). Bu üçgensel ilişkiyi ifade eden Vygotsky'nin etkinlik teorisi Şekil 2.1.'de gösterilmektedir.



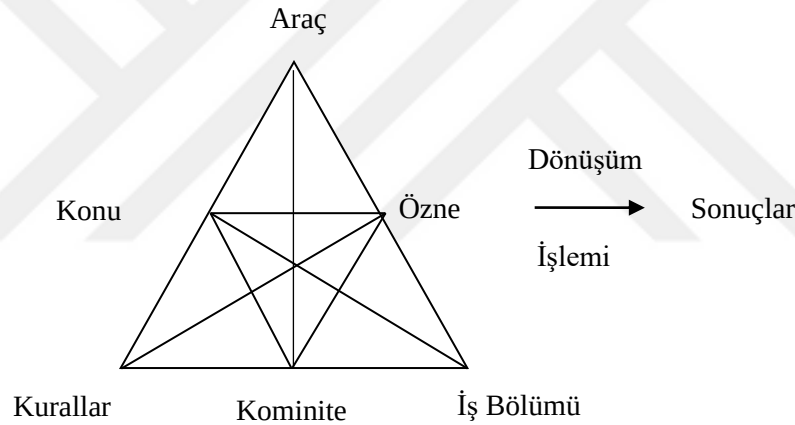
Şekil 2.1. Vygotsky'nin Etkinlik Teorisi (Issroff ve Scanlon, 2002, s.78)

Şekil 2.1’de gösterildiği üzere grup içinde amaç odaklı çalışmalarda, etkinlikler ve çeşitli araçların topluluğa katılan bireylerin motivasyonunu, amaçlarını, çevresine bakış açılarını ve çevrenin kendilerini olumlu yönde veya tersi yönünde etkileyebildiğini ve bireylerin anlamlandırma yolundaki dönüşümlerini ve sosyalleşmelerini değiştirebileceğini iddia etmektedir (Yamagata-Lync, 2010, s.21-23). Leontiev’in, etkinliklerde çevre ile bireyin topluluk içindeki etkileşiminin incelenmesi gerekliliğine vurgu yapması var olan teorinin eksik kısımlarının var olduğu sonucunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile, etkinliklerde hem bireyin hem de çevrenin etkilerinin değerlendirilmesinin gerekli olduğu yaklaşımı ve bu yaklaşımının bazen etkinliklerde gerçekleşen olayların, deneyimlerin değiştirebileceği gibi etkinliğin amacını da değiştirebileceği, yeni bir gelişim sürecini başlatabileceği vurgusu var olan teoriye önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Leontiev etkinlik teorisi; etkinlik, amaç odaklı eylemler ve işlemler olarak görselleştirerek üç etkenin bileşimi ve etkileşimi ile gerçekleşen bütüncül, işbirlikçi ve yüksek düzeyde, bilinçli eylem ile başlayan özneye göre değişebilen bilinçsiz veya rutin işlemlerle devam eden, aktiviteye dönüşen teori olarak yansıtmaktadır (Hasan ve Kazlauskas, 2014). Burada, nesne; yani amaç etrafında odaklanan özne, çeşitli araçları kullanarak eylem ve işlemleri gerçekleştirmektedir. Ayrıca, teoriye katkı olarak öğrenmenin sadece zihinsel işlem veya bireysel eylemler olmadığı, aynı zamanda grupsal etkileşimin dolayısıyla çevrenin de etkin ve ortaklaşa etkileşimlerin sonucu olarak öğrenmenin gerçekleştiği belirtilmiştir.

Nitekim Engeström (2005, s.20-24) üçgensel modelin içerisine grup dinamiğinin etkenlerini katarak topluluk içerisinde olması gereken iş bölümüne vurgu yapmakta, bireysel öğrenmenin ve yorumlamanın dışında, topluluk içerisindeki sosyal etkileşimin bireyin kendini ve dünyayı anlamlandırmada etkili olduğunu savunmaktadır. İş ve sonuç odaklı etkinlik teorisinin, bireyin doğumdan itibaren sistem içerisinde kendi gerçeklerini, deneyimlemelerini sorgulayacak ortam ve etkileşime geçmeden sistem ve ürün odaklı yapı içerisindeki güdüleyici ve fonksiyonel özelliğini keşfedememesine, bireyin kendi üretkenliğini sürekli kılacak düşünsel ve eylemsel deneyimlemelerini yaşamamasına vurgu yaparak bu teorinin ilk dikkat çeken eksikliğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşıma göre topluluk iletişimde, bireylerin seçtiği aracın zihinsel temsilini ve o aracın becerideki yansımaları kullandıkları, bu araçlarla, dille ve diğerleri ile etkileşim sonucunda bireylerin kimliklerini yansıtmaya olanağı buldukları, bireylerin kendi kimliklerini şekillendirdikleri belirtilmiştir (Engeström, Miettinen ve Punamäki, 1999, s.20).

Eklektik özelliğin görüldüğü bu yaklaşımda, topluluk üyelerinin bireysel öğrenme çabalarından ziyade birinin diğerinden öğrenmesine, diğerlerinin düşünceleri ve uygulamaları ile ilgili sorular sormasına, söylemler üzerine sorgulamalar yapmalarına, özellikle keskin başlangıçlar ve bitişler olmadan bireylerin bilinmeyen veya belirsiz düşünce ve yaklaşımlarına ilişkin kendi fikirlerini, söylemlerini yansıtmalarına vurgu yapılmaktadır. Burada, özellikle aktivite teorisinin diğer bir eksik yanı olarak en çok farklı kültürel yapıların ve sosyal sınıfların var olduğu gerçeğine de vurgu yapılarak ortaya konulmuş belirli zamanların bilinmeyişi açıklayacak yeterlilikte olmayacağına dikkat çekilmektedir. Zaman vurgusu ile belirli başlangıçların ve sonların olduğu sınırlamaların etkileşimi yüzeysel bilgi alışverişine indirgediği, etkinliğin bireyde değişimi yaratacak özellikte şekillenmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Şekil 2.2 Engeström (1987, s.94) etkinlik teorisini göstermektedir.



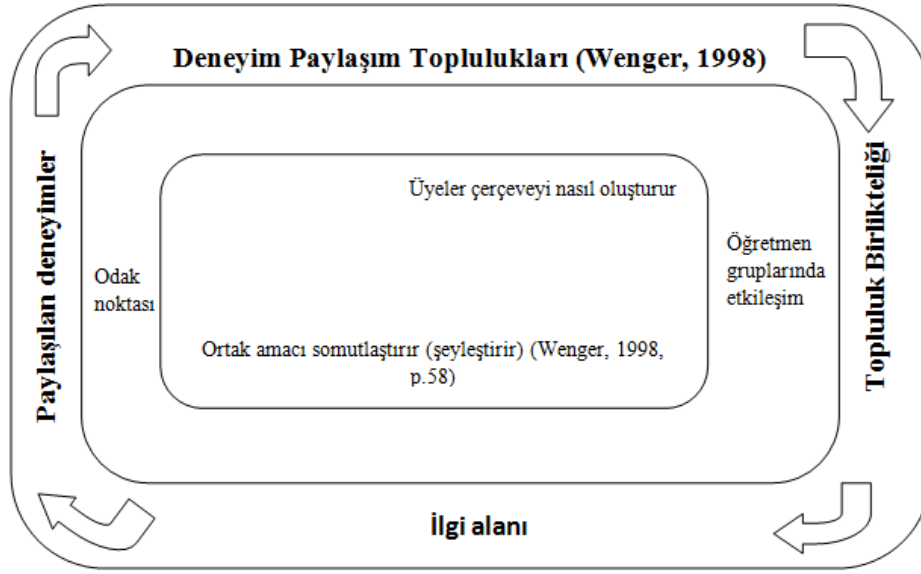
Şekil 2.2. Engeström Etkinlik Teorisi (Engeström, 1987, s.94)

Şekil 2.2 incelendiğinde, etkinlik teorisinin gelişimsel olarak araç, konu, özne dışında kominite içerisindeki iş bölümü ve kuralların üçgensel modelde bağlantılı olarak yer aldığı ve etkileşimin sonuçta değişiklik yapabileceği görülmektedir.

2.2.2.1. Deneyim paylaşım topluluğu (community of practise)

Dünya literatürüne ise 1991 yılında Lave ve Wenger tarafından sunulan bu teori daha sonra Wenger'in 1998 yılında deneyim paylaşım topluluğu olarak belirttiği bu yaklaşımda topluluğun anlamlı, amaçlı ve gerçekçi görevler için oluştuğu belirtilmektedir (MacPhail, Patton, Parker ve Tannehill, 2014). MacPhail vd. (2014), Wenger'in deneyim paylaşım topluluğunun boyutlarını üçe ayırarak ilgi alanı, topluluk ve deneyim olarak aktarmaktadır.

Bu teoride ilk olarak ilgi alanları paylaşarak ortak problemler veya ilgiler ortaya çıkarılarak topluluk birlikteliği oluşturulur. Böylelikle topluluk içindeki her birey ilgi alanına bağlılık göstererek diğer topluluklardan farklı olarak her bir üyenin paylaşılmış vizyonda birlik sağlamaları amaçlanır. Sonraki aşamada, tüm üyeler topluluk bilinci içinde ilgiye odaklanarak fikirlerini, bilgilerini paylaşarak tartışmalarda bulundukları, birbirlerine yardım ettikleri ve aktivelerle ilgilenmektedirler. Bu sayede deneyim ile öğretmenlerin birbirlerinden öğrendikleri, terimler veya durumlar için anlamsal kimlikler oluşturmaya başladıkları ve grup ilişkilerini kurmaya başladıkları aktarılmıştır (Li, Grimshaw, Nielsen, Judd, Coyte ve Graham, 2009). Bannister (2015) ise sosyal öğrenmede ortak aktivitede buluşmasını öğrencilerin öğrenme sorunlarıyla ortak bahsedebilme ve öğrencilere başarısızlıklar karşısında onları güdüleme konusu ile ilişkilendirerek sosyal öğrenmeyi ortak konularda buluşan deneyim paylaşım toplulukları olarak ifade etmiştir. Şekil 2.3, Bannister (2015) Wenger'in anahtar cümlelerinin çerçeve analizi ile göstermektedir.



Şekil 2.3. Wenger'in Anahtar Cümlelerinin Çerçeve Analizi (Bannister, 2015)

Şekil 2.3. incelendiğinde, anlamda ortak uzlaşının öncelikle gruba katılım ile gerçekleştiği ve ortak aktiviteler etrafında deneyimlerdeki problemlerin topluluk birlikteliği ile somutlaştırmaya olanak sağladığı görülmektedir. Mckey (2014) deneyim paylaşım topluluklarında anlamlandırma kavramı üzerinde durarak bu topluluklarda, günlük olaylara ilişkin olay ve durumlar için formal veya informal olarak katılımı beraber öğretmenler geçmiş yaşanmış örneklerini veya deneyimlerini paylaşarak, kurum kültürüne uygun anlamlandırmada öğretmenlerin müzakere içerisinde olduklarını belirtmektedir.

Burada anlamlandırma, öğretmenlerin okul yaşantısındaki durumlarla ilgili yeni mesajları nasıl fark ettikleri, geçmiş deneyim ve dünya görüşlerini harmanlayarak, yeni anlamları nasıl ortaklaşa oluşturdukları kastedilmektedir (Coburn, 2001). Bunun yanı sıra, paylaşılan deneyimler; ortak ilgi ve bunun sonucunda ortak değer, uzak görüşlülük etrafında uzlaş ve sorgulama ile yeniden anlamlandırmaya olanak sağlayarak sorunlara beraberce yeni çözümler üretildiği belirtilmektedir. Bu çözümlerin genelde öğretimsel olduğu belirtilse de sorunlarla ilgili deneyimler ve farklı çözüm yolları arayışları kurumsal yapıya özgü yeni anlamlandırmada etkili olabileceği ihtimalini de kuvvetlendirmektedir. McKey (2014) aynı zamanda öğretmenlerin okulda deneyim paylaşım topluluklarına katılımının ve deneyim paylaşımlarının okulda öğrenmeyi kolaylaştırdığını aktarmaktadır. Yoon ve Armour (2017) Güney Kore’de belli bir bölgedeki okullardan beden eğitimi dersi öğretmenlerini bir araya getirerek oluşturdukları öğretmen deneyim paylaşım topluluğundaki deneyim ve öğrenme pedagojisi bilgilerinin paylaşımının öğretmenlerin pedagoji gelişimlerine ve öğrencilerin karakter gelişimine etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın deseni gömülü teoriye dayalı durum çalışması oluştururken sekiz ortaokul beden eğitimi öğretmeni, kırk bir öğrenci ve alanında uzman profesör katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenciler kendilerinden beklenen hem davranış hem de bilişsel açıdan karakter eğitimini tanımlayarak ulusal milli eğitimin belirlediği karakter eğitimi kazanım beklentilerinin üzerine çıkarak beklenen kazanımlardan daha fazla bilgi sahibi oldukları aktarılmıştır. Bununla birlikte bulguların, öğrencilerin öğrendikleri kazanımları gerçek yaşama aktardıkları, öğrenmeyi transfer edebildikleri araştırmadaki gözlem ve görüşmeler desteği ile ortaya konulmuştur. Ayrıca, çalışmanın uygulanmadan önce öğrencilerin karakter eğitimine negatif bir bakış açısına sahip oldukları, uygulama sonrasında pozitif tutum gösterdikleri belirtilmektedir. Wenger (2011) deneyim paylaşım topluluğunun önemli özelliklerini paylaşılan ilgi alanı, topluluk olabilme ve deneyim paylaşımı olarak sıralarken özellikle deneyim paylaşım kısmında yer alan konuşmalarla hikâyeler ve farklı durumların paylaşılan ortak repertuar oluşumuna yol açtığına dikkat çekmektedir. Bu topluluklarda düzenli katılımı öğretmenlerin diğer öğretmenlerle etkileşime geçtikleri ve bu sayede sorunlara farklı çözümler oluşturabildikleri veya işbirlikçi yöntemle ortak çözüm yolları oluşturulabildikleri görülmüştür. Araştırmacılar, birçok araştırmada öğrencilerin davranış sorunları ve akademik başarısızlıkları gibi sorunların giderilmesinde okulun veliler ile iletişimine dikkat çekmektedirler (Olweus, 1997). Lewis, Romi, Qui ve Katz (2005) *“Teachers’ classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel”* adlı çalışmalarında üç farklı kültürdeki öğretmenlerin farklı disiplin uygulama biçimlerinin

öğrencilerin istenmeyen davranışları üzerindeki etkililiğini analiz etmişler; istenmeyen davranışların öğretmenlerin agresif tutumlarından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrenme ve profesyonel öğrenme toplulukları olarak etkileşimlerinin etkileri ayrıca Louie (2015) tarafından da incelenmiştir. Araştırmacı, 2012-2013 akademik yılları içerisinde eşitliğe dayalı matematik öğretiminin sağlanmasında matematik öğretmenlerinin profesyonel mesleki etkileşiminin ve konuşmalarının etkilerini incelemiş öğretmenlerin tepkilerini ve açıklamalarını etnografik çalışma ile analiz etmiştir. Araştırmanın örneklemini, Geometri Takımı'nı oluşturan 5 daimi öğretmen ve 5 ara ara katılan (sporadic) öğretmen ve Union Lisesi'ndeki diğer tüm matematik öğretmenin oluşturduğu belirtilmiştir. Araştırmacı, 18 adet Geometry Takım ile 11 adet diğer tüm matematik öğretmeni ile görüşüğünü aktarmıştır. Analizi için ATLAS programı ile kodlama yaparak içerik analizi yapıldığı ifade edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen topluluklarındaki paylaşım ortamı, onların söylemleri çocukların matematiksel yeteneklerinin eşit dağılımda olmadığı söyleminin yerini; öğrencilerin oldukça farklı şekilde matematiksel yeteneklerinin olduğu sadece yeteneklerine ulaşmada farklı yolların var olduğunu anlamaya başladıkları ifade edilmiştir. Buna ek olarak çalışmada, öğretmenlerin öğretimsel kararlar almadaki kendi kişisel stilleri ve öncelikleri matematiksel yetenek kavramına bakışı ve değerlendirmesini yeniden şekillendirdiği bulgusu aktarılmıştır. Clarke ve Clarke (2009) ilkökul ve ortaokuldaki öğretmenlerin ve üç üniversite temsilcileriyle dışardan ve içerden okul gelişimini desteklemek, öğretmenlerin profesyonel öğrenmesine katkı sağlamak amacıyla deneyim paylaşım topluluğu oluşturarak aynı zamanda iki eğitim kurumunun ortak çalışmasını sağlamışlardır. Bu toplulukta Avustralya'daki okullarda çalışan öğretmenlerle ve üniversitedeki akademisyenin öğrenmenin anlamı, tanımı, öğretmenlerle ortak ilgi alanları konusunda fikirlerin paylaşımıyla öğretmenin profesyonel öğrenme planlamasının gelişimi üzerine bireysel ve toplulukça deneyimlerin paylaşımı yapılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin deneyim paylaşımının yanı sıra, akademisyenlerin fikir ve bilgi paylaşımları yaparak öğretmenlerin kendi planlamalarına katkı sunmak ve bu planların gerçekleşmesi süresinde tartışma ortamı yaratmak için akademisyenlerin okulu ziyaretleri olumlu destekler sağladığı aktarılmıştır. En önemli desteğin onların ortak dilde buluşup ortak hedefe ulaşmada akademik bilgi paylaşımı olduğu da belirtilmiştir. Ayrıca, topluluktaki paylaşım ve fikir alışverişleri, topluluktaki öğretmenlerin deneyimlerini isteyerek ve motive edecek şekilde devam ettirmeye yönelttiği de ifade edilmiştir. Topluluğun verimli olarak çalışabilmesi destekleyici ilişkilerin varlığına ve istekli katılımına bağlı olduğu da vurgulanmıştır.

Bununla birlikte ortak bir dilin oluşturulmasının önemi ve paylaşımların yeni fikirleri ortaya çıkardığı gerçeği de katılımcılar tarafından anlaşıldığı da aktarılmıştır.

Ülkemizde de bu deneyim paylaşım toplulukları okullarda uygulanmış ve sonuçları araştırmalarla belirtilmiştir. Çimen ve Karaboğa (2015) araştırmalarında devlet okullarında çalışan öğretmenlerde kıdeme göre disiplin kavramının farklılaştığı, öğrencilere karşı farklı disiplin yaklaşımları sergiledikleri belirtmişlerdir. Avramidis, Bayliss ve Burden (2000), İngiltere’ de aday öğretmenlerin normal okullarda özel ilgiye muhtaç (kaynaştırma) öğrencilere karşı tutumlarını incelemiş aday öğretmenlerin teoride ve uygulamadaki algılarını analiz etmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 135 aday öğretmen oluşturduğu çalışmadaki verilerin anket yoluyla elde edildiği ifade edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin ilgiye muhtaç özel öğrencilerin normal okullardaki entegrasyonuna genel olarak olumlu baktığı ifade edilmiştir. Ancak; pratikte, bu tür öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul gelişimi ve sürekli öğrenen okullar yaratmak eğitim olanakları ve sosyal dengeler göz önünde bulundurulduğunda zorlaşmaktadır. Okul toplumla yaşayan ve değişebilen aynı zamanda dış etkenler ve olaylarla kaotik ortamlara dönüşebilen açık sistemlerdir. Okulu her türlü problemlere karşı mücadele etmede dinamik ve üretken haline dönüştürebilen etmenlerden biri okulun tüm katılımcılarının dayanışmasını sağlayan iş birliğe dayalı çalışma kültürünü dayalı okul iklimi yaratmaktır. Lieberman (1986) okul kominitesi ve liderlerin beraber çalışmalarının sadece problem çözmede daha fazla kaynak ve fikir üretmeyeceğini aynı zamanda okuldaki tüm katılımcıların profesyonel gelişimini arttıracak karşılıklı güven ve desteği de beraberinde oluşturacağını ifade etmektedir.

Huffman ve Jacobson (2003) okul topluluğunun (school community) özelliklerini şöyle ifade etmektedir:

- Diyalog kurabilme kapasitesi olan,
- Üyelerin etkin rol almasıyla deneyim ve fikirlerin paylaşarak ortak değer yaratan,
- Her bir üyenin katkılarının ve söz alma fırsatlarının olduğu,
- Üyeleri arasındaki etkileşimin ve dayanışmanın devamlılığı olan ve her bir üyenin geçmiş deneyimleri ile şimdiki deneyimleri arasında bağlantı kurabildiği,
- Sadece üyelerin değil aynı zamanda ortak bir vizyonu paylaşan diğer paydaş desteğinin olduğu,

- Etik, ortak değerleri olan ve ortak prensipleri olan demokratik örgütler olduğu belirtilmiştir.

Edmonds (1979) etkili okul kriterlerini; yüksek beklenti, öğretimsel liderlik, okul iklimi, öğretimsel odaklanma, etkili ölçme değerlendirme, okul çalışanlarının ortak amaç etrafında iş birliğine dayalı yapılanmasını sıralarken; ortak amaç etrafında okul çalışanları ve ailenin ortak çalışmasının mecburi olduğunu iletmektedir. Friend ve Cook's (1992) eğitimde ortak amaç etrafında en az iki grup veya kişinin bir konu üzerinde kişisel özveri ile uğraşması olarak tanımlanmıştır. Öğretmenin özellikle gönüllü olmasını vurgulayan bu tanım, kişisel seçimle başkasının yönlendirmesi veya liderlik etmesine dayalı olmadan açık olarak öğretmenin diğer eğitimsel paydaşları ile birlikte düşünme ve deneyimlemesini ön planda tutmaktadır. Ayrıca, diğer bir ifade ise çıktıların eşit olarak değer gördüğü bir yapı ile öğretmenin adil grup yapılanması olarak tanımlanabilmesini içermiştir; çünkü her bireyin katkısı ve birey olarak doğasının etkileri farklı ve özel kabul edildiği ve özellikle bu algının öğretmenler tarafından işbirlikçi olarak paylaşım yapmaya değer birlikteliği olumlu ya da olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Yeni yüzyılda birçok okulun öğrenen topluluklara dönüşmesinin nedeni müfredat gelişiminin ve reforma dayalı yapılanmanın hızını ve niteliğini arttırmak olduğu vurgulanmıştır. Birçok okul reformunun öğretmenin topluluklarca tartışılıp içselleştirilmesi zorunlu ihtiyaç olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Bununla birlikte, Little'nin vurguladığı etkili okul yapılanmasının derecesinin okulda işbirlikçi yapıların ne kadar etkin çalıştığı ile ilgili olduğunu belirtmesi okulların belirli yapılanma içinde olmasını gerektirmiştir (Friend ve Cook's, 1992). Bu tür okullarda, ilk olarak öğretmenler arası deneyim gruplarının etkin çalıştığı, ikinci olarak her bir öğretmenin diğer öğretmenleri gözlemlediğini ve onlara geri dönütler verdiği, üçüncü olarak öğretmen topluluklarının beraberce plan, değerlendirme ve öğretimsel hazırlıklar araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Barab, MaKinster, Scheckler (2004) tarafından benzer olarak öğrenen öğretmen toplulukları; kalıcı, değer, inanç setleri, bilgi dönüşümleri ve deneyimlerin paylaşıldığı sosyal ağ ve karşılıklı girişim alanı olarak adlandırılırken, karşılıklı faydaya dayalı ilişkilerde bilgilerle donatılan, katılımcı ve bireysel kimliklerin geliştirildiği topluluğu profesyonel öğrenen topluluk olarak tanımlamaktadırlar. DuFour, Eaker ve DuFour (2005) profesyonel öğretmen topluluğunun amaçlarının öğretmenlerden tarafından; öğrencilerin ne öğrenmek istediklerini anlaşılması, öğrencilerin gerekli beceri ve bilgileri edinip edinemediklerinin anlaşılması, öğrencilerin var olan bilgi ve becerilerinin daha da zenginleştirilmesi ve geliştirilmesinin ortaya

çıkarılması olarak ifade etmektedirler. Kidder (1998) özellikle on yıllar boyu süregelen öğretmenin zorunlu izolasyonundan bahsederken öğretmenin sınıf içinde yalnız olduğu gerçeğinin de yıllardır değişmediğini gözlemlerle vurgulamaktadır. Newmann (1996) bireysel yalnızlık ve sonrasında ortaya çıkabilecek bireysel profesyonelleşmenin kurumun sürdürülebilir okul gelişimine katkısı olmadığını vurgularken, topluluk dâhilinde tüm okulu kapsayan öğrenen toplulukların etkinliği, etkili iletişim becerisinin ve ortak amaç etrafındaki kararlı tutumlarının tüm okul başarısının yanı sıra öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin önünü açabilecek toplayıcı unsura dönüştüğünü belirtmektedir. Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin yalnız olarak kurslarda veya hizmet içi eğitimlerden edindikleri bilgileri transfer edebilme yeteneklerinin kısıtlı olduğu belirtilirken, belirli bir amaç doğrultusunda sınıflarda veya gerçek yaşam alanlarında (okul dışı veya okul içerisindeki tüm birimler) yaparak yaşayarak öğrenen öğretmenlerin gerçek yaşam deneyimlerini ve zorlukları durumlarla veya olaylarla ilgi kurarak farklı sonuçları paylaştığında gerçek öğrenme potansiyellerini keşfettikleri ifade edilmektedir. Padilla (2004) okul içerisinde seçilen ortak çalışma grubu ile işbirlikçi çalışabilen bir komite ile bütün üyeleri temsile edebilen yapıyla değişim ve gelişimin başladığını ve bu şekilde oluşturulan profesyonel öğrenen takımların, okul gelişimi için önemli kararları alabilmekte olduğunu ileri sürmektedir. Futrell (2011) liderliği ele alırken; değişimi eğitimsel eşitlik, eğitimsel bağlılık ve eğitimsel mükemmelliyetçilik sorunlarına çözümler üretebilen topluluklarda değişimler olarak tanımlamaktadır. Krovetz ve Arriaza (2006)' a göre okul, paylaşımsal liderliği kurarak öğrenme ve öğretmede öğrencilerin öğrenme kapasitesini geliştirebilmekte ve yeni işbirlikçi liderleri ortaya çıkarabilmektedir. Bu işbirlikçi liderlerle, öğretmenler güçlendirilerek yaratıcı ve yetenekli işbirlikçi oluşumlar geliştirebilir. Senge ve Lambert'in ifade ettiği gibi okulda sadece öğrenciler değil, aynı zamanda yöneticiler ve öğretmenler için öğrenme gereksinimi oluşturmak ve eylemler düzenlemek sürekli öğrenen okullara dönüşüm açısından gerekli olduğu vurgulanmıştır (Krovetz ve Arriaza, 2006). Bodilly (2011) okullarda işbirlikçi liderin etkin lider olabilmesi için güvene dayalı ilişkiler oluşturabilmesi, işbirliğin amacına ve vizyonuna uygun etkili iletişim kurabilmesi, işbirlikçi kararların alınabilmesi için ortam oluşturabilmesi, takım üyelerini harekete geçirebilmesi ve kararları yansıtabilmeleri için ortam sağlayabilmesi gerekmektedir. Raelin (2003) modeli olarak bilinen işbirlikçi liderlikte dört çeşit özelliği şöyle aktarmaktadır:

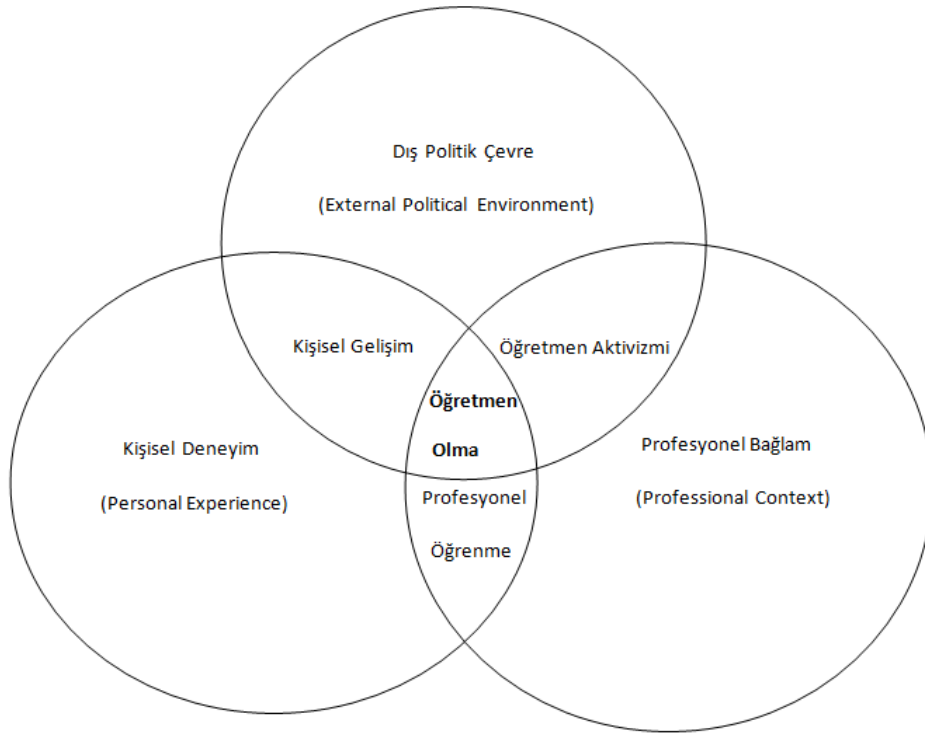
- İşbirlikçi
- Uyumlu ve eşgüdümlü
- Bir arada tutucu
- Yön verici

Bu modelde kararlar bütün takım bireyleri ile alınır ve kararlarda bütün çalışanlar söz sahibi olduğundan takımda, kurallar ve amaçlara bağlılık ve kenetlenme gözlemlenmektedir. Padilla (2004), lider öncülüğünde bir okulda öğretmenlerden oluşan etkin işbirlikçi zümre toplulukları ve proje grupları ile “birleşik çalışma (union work)” olarak nitelendirdiği işbirlikçi çalışma yaratıldığını aktarmaktadır (s.217). Bu çalışma grubu ile öğrenciler için daha demokratik, öğretmenler için daha tutkulu, daha doyumsal daha sürdürülebilir işler ortaya çıkarıldığı iletmektedir. Bununla birlikte, örgütteki her bir üyenin o örgüte ve mesleğe adanmışlık ve tutkularının pekiştiği ve yeni liderler yaratmada etkin olduğu belirtilmektedir. Cohen ve Lotan (2014) çalışma raporlarında, işbirlikçi öğrenmede düşük düzeydeki öğrencilerin diğer düzeylerdeki öğrencilere göre aktivitelere daha az katıldıklarını iddia etmektedir. Bu düşük düzeydeki öğrencilere ancak gerekli akademik kaynaklar sağlandığında heterojen bir sınıfla veya grupta aynı ortamda bulunmanın faydalarından yararlanabilmektedir. Grup için ortak olarak üretilecek bir konu ya da çalışma üzerinde düşük veya yüksek düzeydeki öğrencilerin rolleri ortak amaca hizmet edecek; aktif katılımı yardım mekanizması harekete geçecektir. Bununla birlikte, her düzeydeki öğrenci kendi düşünce, çalışma veya katkısını sunup kendi öğrenme davranışını somutlaştırma ve sergileme fırsatını ortaya çıkarmış olacak ve etkin katılım sağlanacaktır. Sherman vd. (2011) iletişim ve katılımı; duyguları paylaşmak, çevrimiçi ortamların avantajlarını kullanabilmek, öğretmenler arası iletişimi sağlayarak kapalılık ve izolasyonu engellemek, fikirleri açıkça belirtebilmek için etkileşim kurmak olarak nitelendirmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin kendilerini ifade edebilmeleri ve duygularını paylaşarak etkili iletişim yollarını kullanabilmeleri için programlar ve araçlar kullandıklarını aktarmaktadırlar.

Öğretmenlerin birlikte çalışmaları, karşılıklı ortak uzlaşıya varmak ve ortak problemlere çözüm aramak açısından önem teşkil etmektedir. Bu bilinçle öğrenen kurum olarak okulu, zaman ve mekâna bağlı kalmadan günün büyük bölümünde düşünmeye, yaratıcı çözümler üretmeye, paylaşmaya açık hale getirmenin örnekleri sosyal ortamlardaki paylaşımlarla artık ispatlanmıştır.

2.3. Mesleki Kimlik

Mesleki kimlik, bu çalışmada öğretmenlik mesleğine dair kimlik olarak ele alınmaktadır. Mesleki kimliği, Kelchtermans (2009, s.261) kimlik kelimesini belirli bir zaman diliminde “kendini anlama”, deneyimlerin bireydeki anlamlandırma işleminin ve onun birey üzerindeki etkisinin devam eden süreci olarak tanımlarken kimliğin; kendini anlama, öz eleştiri yapma, öz saygı, iş tatmini, görev algısı ve gelecek vizyonu olarak beş bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000, s.751) öğretmenlerin mesleki kimliği oluşturanın yollarını; öğretmen kendini öğretim alanındaki uzmanı olarak, pedagoji alanındaki uzmanı olarak, kendini uzman bir öğretici olarak görmesi yoluyla olduğunu, bunun yanında; sınıfın çevresi ve okulun kültürünün, öğretmenliği deneyimlemesiyle ilgili yeni ve deneyimli öğretmenlerin varlığının ve öğretmenlerin kişisel yaşam deneyimlerinin de öğretmenlik kimliğini etkileyen faktörler olduğunu ifade etmektedir. Kimliğin sosyal etkileşimle şekillenip değiştiğine vurgu yapan Mockler ve Sachs (2011a, s.125) mesleki kimliği tanımlarken; değişen ve çoklu yapıya sahip olan, karmaşık şartlar ve koşullarda oluşan ve bireyin öyküleme ile oluşturabildiği yapı olarak ifade ederken kimliğin kavramsallaşmasının bireyin toplum içindeki yerini, toplumla ortak noktasını ya da tam tersi toplumdan farklı olan yönlerini, dinamik, değişen, tanımlanamayan veya belirlenemeyen ve çoklu doğal yapısını belirlediğini ifade etmektedir. Mockler (2011b, s.520) öğretmenin mesleki kimliğini kişisel deneyim, profesyonel bağlam ve dış politik çevre olarak modellemeye; mesleki kimliğin yansıtıcı özelliğe sahip, dinamik olarak değişime açık olduğunu, modeldeki her üç alandaki değişim bağlamsal katalizörlere ve durumlara bağlı olarak önemli ve güçlü etkilere sahip olduğunu, her üç alanının ortak kesişim alanı olarak profesyonel anlamda bir öğretmen olma kimliğini yansıttığını belirtmektedir. Şekil 2.4 Mockler (2011b, s.521) tarafından modellenen mesleki kimlik alanlarını göstermektedir.



Şekil 2.4. Mockler (2011b, s.521) Tarafından Modellenen Mesleki Kimlik Alanları

Şekil 2.4 incelendiğinde, modelde; üç alanın farklı olduğu kadar birbirlerini etkiledikleri ve üçünün ortak alan olarak öğretmen olmada buluştukları görülmektedir. Öğretmenin kişisel deneyim alanı içerisinde; kümülatif kültür bileşimi, cinsiyeti, geçmişi veya var olan toplum içindeki yeri belirtirken özellikle sınıf içindeki deneyimi ise bu kapsamın en önemli parçası olduğu belirtilmektedir. Profesyonel bağlama bakıldığında; kariyer geçmişleri, erken kariyer evresinden diğer tüm kariyer evresini kapsayan gelişim ve öğrenme deneyimleri, çalıştıkları sistem ve okul bağlamı açısından diğer profesyonelleşmeyi etkileyen bireysel tüm mesleki özellikleri kapsadığı ifade edilmektedir. Dış politik çevrenin etkisinin tanımı ise hükümetin eğitim politikası, merkezi eğitim sistemi ve öğretimi idare eden kurumun ideolojik yaklaşımı, diğer tüm çevrenin eğitime bakışı, davranışları, söylemleri, anlama biçimlerini kapsamaktadır. Tran ve Nguyen (2015) öğretmenin mesleki kimliğini açıklayan bu üç alanlı modeli, kişisel deneyimlerin yorumlanması ve hikayelendirilmesi olarak içsel, mesleki deneyimlerini politik ve sosyokültürel açıdan etkilerle dışsal olarak özetlerken mesleki kimliğin çok yönlü ve karmaşık ilişkili yapısına dikkat çekmektedir. Mockler ve Groundwater-Smith (2015) özellikle deneyimlerin kimlik oluşumundaki rolüne dikkat çekerek bir veya diğer tüm alanlar çerçevesinde deneyimlerin mesleki kimliği önemli ölçüde şekillendirdiğini, hatta bazı durumlarda yeni kimliklerin oluşumunda etkili olduğunu, deneyimin dışındaki hizmet

içi eğitimlerin ve seminerlerin çok az sayıda mesleki gelişime katalizör görevi teşkil ettiğini, en önemlisi öğretmenin kendi okul deneyimlemesine sorgulayıcı bakmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Mockler (2012, s.42) öğretmenin mesleki kimlik oluşumu ile ilgili yaptığı çalışmasında, kimlikte profesyonel bağlam, kişisel deneyim ve dış politik çevre etkileşimi ile ortaya çıkan “kimlik çapalarının”; öğretmenin konu alanı veya disiplin, okur-yazarlık, eşitlik, liderlik konuları olduğunu aktarırken mesleki öğrenmeyi mesleki kimlik açısından inceleyerek öğretmen olma ve oluşum gibi kelimeler kullanmaktadır. Johnson, Birkeland ve Peske (2005, s.26) Vygotsky’nin ve Mead’in vurguladığı değişimin okullarda öğrencilerle, öğretmenlerle, yöneticilerle ve okulun diğer paydaş unsurlarıyla etkileşimleriyle gerçekleşirken öğretmenlerin bilgi birikimlerinin ve kültürel geçmişlerinin öğrencilerle etkileşimle deneyime dönüşmesinin onların öğretme eyleminde beklentilerinin çeşitlenmesine yol açtığını iddia etmektedir. Chambers (2002, s. 212) benzer olarak öğretmenlerin, yıllar boyu edindiği öğretimsel deneyimler ve farklı çevre (okul değişikliği, öğrenci değişikliği vb) etkileşimleri ile kendileri ve öğrencileri için farklı bakış açılarına sahip olmaya başladıklarını; ilk kariyer evrelerinden farklı bir kariyer döngüsü içinde olduklarını; bununla birlikte yeni etkileşimlerle yeni kimlikler edindiklerini vurgulamaktadır.

2.3.1. Mesleki kimliği etkileyen faktörler

Öğretmenlik mesleğinde sosyal, çevresel ve bireysel faktörlerin varlığı ve bu faktörlerin öğretmenin mesleki kimliğini etkileyip etkilemediği merak konusudur. Kompf (1996,s.78) öğretmenin mesleki kimliğini tarihsel, psikolojik, sosyolojik ve kültürel açıdan inceleyerek bireyin kendisi, öğrencileri ve diğer öğretmenlerle sosyal etkileşimlerin, çocukluk yıllarından yola çıkarak verdiği öğretmen örneklerinden de belirttiği üzere geçmişte ve mevcut durumda yaşananların kimliği yeniden şekillendirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca Kompf (1996) sistemin ve toplumun öğretmenden beklediği rollerin ve öğretmenin kendi rolü ya da rollerinin kültürel ve tarihsel açıdan öğretmenin kimliğini etkilediğini, kadın ve erkeğin toplumdaki rolünün mesleki kimliği de yansıdığını, kadın öğretmen rollerinin toplumda daha fazla yer almasıyla erkek yöneticilerin ortaya çıktığını ifade etmektedir. Cardelle-Elawar, Irwin, Sanz de Acedo-Lizarraga (2007, s.570) öğretmenlik kimliğini etkileyen ana unsurlardan motivasyonu ele alarak motivasyonu üst biliş, özdenetim ve öz yeterlik boyutlarıyla incelemiştir. Day, Sammons, Stobart, Kington ve Gu (2007, s.103) ise öğretmenlerin kimlik gelişiminin kişisel, profesyonel ve durumsal

ya da sosyal kimlik olarak üç boyutta incelemiş öğretmenlerde mesleki kimliği etkileyen unsurların aile, öğrenciler ve yöneticiler ile olan ilişkisi ile değiştiğini, öğretmenlerdeki kimlik değişiminin deneyim, yaş, cinsiyet gibi demografik etkenlerle birlikte tamamen içsel olarak parçalanmış veya içsel olarak sabit olmayan biçimde devam eden bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte kimlikte olumlu ve olumsuz duygu değişimlerin yaşandığını, öğretmenlerin kimliği okuldaki etkileşimlerden etkilendiği bu etkinin öğretmene destek ya da tam tersi stres olarak yansıdığı belirtilmiştir (Day, Sammons, Stobart, Kington ve Gu, 2007).

Bu araştırmada birçok alan yazın taraması desteği ile öğretmenlerin mesleki kimliği kişisel, profesyonel ve sosyal çevre koşullarına da bağlı olarak durumsal faktörler açısından incelenmiş bu incelemeler başlıklar halinde kavramsal çerçeveye dönüştürülmüştür. Bu çerçevenin başlıkları: eğitimsel ve öğretimsel etkileşim, mesleki rol, mesleki statü-saygınlık, mesleki güdülenme ve deneyimsel pedagoji olarak belirlenmiştir. Tablo 2.1 çeşitli boyutları ile öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerin kuramsal ve kavramsal çerçeve dâhilinde öğretmenlerin mesleki kimliğine etkilerini konu alan araştırmaları göstermektedir.

Tablo 2.1. Çeşitli Boyutları ile Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörlerin Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve Dâhilinde Öğretmenlerin Mesleki Kimliğine Etkilerini Konu Alan Araştırmalar

Kavramlar	Araştırmacı/Araştırmacılar	Araştırma Konu Alanı
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim	Hong, Greene ve Lowery (2017)	Ortaokul matematik öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumlarını çoklu kimlik veya tek kimlik, sosyal veya bireysel, kimliğin devamlı veya süreklilik açılarından incelemiştir.
	Marsh (2002)	Öğretmen adayların gruplar halinde sosyokültürel ve öğrenci merkezli konuşmaların kimlik değişimi üzerine etkilerini incelemiştir.
	Mockler (2011b)	Kişisel deneyim (personal experience), profesyonel bağlam (professional context) ve dış politik çevre (external political environment) faktörlerinin kimlik üzerine etkilerini incelemiştir.
	Finson (2001)	Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendi imajlarının öğrencilerle etkileşim halinde oluşan imajlarıyla bağdaştırmadığını ifade etmiştir.
	Han (2017)	Güney Kore'deki İngilizce öğretmenlerinin sosyolojik ve psikolojik çerçeveden mesleki kimliklerin dinamiklerini ve kimlik algılarını incelemiştir.
	Girgin ve Şahin (2019)	Nitel çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen unsurların iş kültürü, mesleki normlar ve meslektaş ilişkiler olduğunu bulmuşlardır.
	Carlyon (2018)	Deneyim, pedagoji, öğrenci-veli ve diğer öğretmenlerle etkileşimin kimlik üzerine etkilerini araştırmıştır.
	Yazan (2017)	Öğretmen topluluğu içerisinde paylaşımların öğretimsel inançlarına ve öğretimsel deneyimlerine etkilerini incelemiştir.
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim	Feille (2016)	öğrenme ortamında fen öğretimini başarıyla gerçekleştiren öğretmenlerin mesleki yaşam öykülerinin anlatımlarını incelemiştir.

Kavramlar	Araştırmacı/Araştırmacılar	Araştırma Konu Alanı
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim	Wang ve Du (2014)	Öğretmenlerin öğretmen olarak rolleri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri hakkındaki inançlarının önceki deneyimleri, geçmişleri ve içinde bulundukları mevcut sosyal ve kültürel bağlamları açısından incelemiştir.
	Madden ve Wiebe (2015)	Öğretmenin kendi kimliğini tanımlaması, öğretmen kimliğinin araştırmacı tarafından görüşlerini ve öğretmen kimliğinin öğrenci tarafından görüşlerini analiz etmiştir.
	Castañeda (2014)	Öğretmenlerin mesleki kimliklerini nasıl oluşturduklarını, bu oluşumda deneyimin ve inanç sisteminin etkilerini analiz etmiştir.
	Sezgin, Kaymak ve Doğan (2020)	İdareci ve öğretmenlerin kolektif işbirliğine yönelik tutumlarını analiz etmiştir.
Mesleki Rol	Leijen, Linde ve Kivestu (2014)	Keman öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarını öğretim uzmanı, pedagoji uzmanı, uzman eğitici rolleri açısından analiz etmek.
	Farrell (2011)	Kanada’da ikinci dil olarak İngilizce öğretmenliği yapan üç öğretmenle yapılan grup görüşmelerinin mesleki rol kimlikleri analiz edilmiştir.
	Karabay (2016)	Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik kimliğine ilişkin görüşlerini metafor analizi yoluyla incelemiştir.
	Jermolajeva ve Silchenkova (2017)	Yükseköğretimde çalışan öğretmenlerin mesleki kimlik bileşeni olarak mesleki roller açısından Riga ve Smolensk örneklemi üzerinden karşılaştırmalı analizini yapmıştır.
	Thomas ve Beauchamp (2011)	Öğretmenlerin mesleki kimliklerini geliştirme yolları ile ilgili metaforları incelemek. Araştırmada metaforlar: öğrencileri desteklemek, geliştirmek ve korumak; çok yönlülük, zorluk, zor ama imkânsız değil olarak ifade edilmiştir.

Kavramlar	Araştırmacı/Araştırmacılar	Araştırma Konu Alanı
Mesleki Rol	Berger ve Le Van (2018)	Öğretmenin pedagojik inançlarıyla, mesleki kimlik bileşenleri arasındaki ilişkinin analizini yapmış kimlik bileşenlerinin çok boyutlu olarak alan öğretme, öğretici, pedagojik uzman, öğretmen olma motivasyonu, öz-yeterlik inançları, sorumluluk duygusu, öğretime bağlılık ve uzmanlık algısı olarak ifade etmiştir.
	Ezer, Gilat ve Sagee (2010)	Öğretmenlikte motivasyonun, öğretmen rolünün, öğretme ve öğrenmeye dair inanç ve düşünce sisteminin, öğretmenin rollerinin, öğretmen eğitim bileşenlerinin kimlik üzerine etkilerini analiz etmiş öğretmenlerin mesleği amaç ve görev duygusu sağlama, kendini gerçekleştirme ve hayat boyu gelişim olarak algıladıklarını ifade etmiştir.
	Erickson ve Pinnegar (2017)	Deneyimli öğretmenlerin öğretmen kimliği ve deneyim için öğrenme ve öğretmeye dair kendi rolleri, varsayımları, görevleri ve yükümlülükleri hakkındaki algıladıkları metaforları incelemiş, dört deneyimli öğretmenin metaforlarında sorumluluk, besleme, ilgilenme ve öğretmen öğrenci öğrenmesi şeklinde dört ana temada söylemler aktardıklarını belirtmiştir.
	Assen, Koops, Meijers, Otting ve Poell (2018)	Öğretmenler arası deneyim konuşmaların onların mesleki kimliklerindeki değişime etkilerini incelemiştir.
Mesleki Rol	Varghese, Morgan, Johnston, ve Johnson (2005)	Öğretmenlerde kimliğin çok yönlü, dinamik, sosyal, etkileşimle şekillenen ve karşılıklı etki ile devam eden, söylem ve etkenliğe bağlı olarak kendi imajı ve diğer öğretmen imajları ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.
	Sugrue (1997)	Öğretmen adaylarının öğretme ve öğretme kimliği konusundaki kuramlarını ayrıntılı bir şekilde analiz etmiş ve öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine etkilerini değerlendirmiştir.

Kavramlar	Araştırmacı/Araştırmacılar	Araştırma Konu Alanı
Mesleki Rol	Xiong ve Xiong (2017)	Çin'in farklı bölgelerindeki İngilizce öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını analiz etmiş araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının ana bileşenini alan ve pedagoji uzmanlığı olduğunu ifade etmiştir.
	Voinea ve Pălăşan (2014)	Romanya'da deneyimli ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendi mesleki rolleri hakkındaki algılarını belirlemiş öğretmenlerin klasik mesleki imaja bağlı kaldıkları ve kendi roller ve yükümlülüklerin farkında olan öğretmenlerin öğrencilerle ortak öğrenen modeli benimsediklerini belirtmiştir.
Mesleki Statü/Saygınlık	Hargreaves ve diğerleri (2007)	2003-2006 yıllarında İngiltere' de içerden ve dışardan öğretmenlik üzerine sosyal statüleri algılarını analiz etmek için yapılan projenin bir parçası olarak İngiltere'de öğretmenlerin sosyal statü algılarını analiz etmiştir.
	Fuller, Goodwyn ve Francis-Brophy (2013)	Öğretmenlerin gelişmiş mesleki kimlik algısı, saygısı ve statüsünün öğretmenlerin uzmanlıklarının ve becerilerinin dışsal ve objektif olarak tanınması ile güçlü şekilde ilişkili olduğunu ifade etmiştir.
	Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş (2010)	Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörleri araştırmıştır.
Mesleki Statü/Saygınlık	Doğan (2005)	Öğretmen adaylarının mesleği tercih etme nedenlerini ve meslekle ilgili düşüncelerini belirlemiş öğretmenlik mesleğinde özveri anlayışının önemli olduğunu mesleğin toplumdaki algısının yetersiz olumsuz algılandığı belirtmiştir.
	Hall ve McGinity (2015)	İngiltere'deki neoliberal eğitim politikaların öğretmenin profesyonel kimliğine etkilerini incelemiştir.
	Hryniewicz (2016)	Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin statülerinin kimlik üzerine etkilerini incelemiştir.

Kavramlar	Araştırmacı/Araştırmacılar	Araştırma Konu Alanı
Mesleki Statü/Saygınlık	Akkerman ve Meijer (2011)	Öğretmenlerin kimliği çeşitli faktörler açısından incelemiş çoklu, süreksiz, sosyal açıdan çoklu, bireysel ve süreklilik olduğunu belirtmiştir.
	Day, Kington, Stobart ve Sammons (2006)	Öğretmen kimliğini bireysel ve sosyal yapı ilişkisi çerçevesinde incelemiş kişisel, profesyonel, öğretmen-öğrenci-okul ekseninde odaklandığını ifade etmiştir.
	Vujicic, Boneta ve Ivkovic (2015a)	Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile sosyal statü kavramları arasındaki ilişkiyi teorik ve ampirik olarak analiz etmiştir.
	Yang (2015, s.83-86)	Çin’de kariyere giriş evresindeki iki müzik öğretmenin mesleki kimlik algısını incelediği araştırmasında öğretmenlerin sınıfta öncelikli kimliğinin müzisyen olduğunu müzisyenlikten sonra öğretmenliğin geldiğini, idealist ve realist öğretmen kimlikleri arasındaki farkların ise öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci disiplini, düşük maaş ve okulun statüsünün etkili olduğunu, içsel motivasyonun dışsal motivasyona kıyasla öğretmenlerde gerçekleri kabul etmede daha etkili olduğunu ifade etmiştir.
Mesleki Güdülenme	Hsu, Reis ve Monarrez (2017)	Öğretmenlerin geçmişteki öğrenme deneyimleri onların öğretme felsefelerini büyük oranda etkilediği ifade etmiştir.
	Eick ve Reed (2002)	Kişisel hikâyelerinin sorgulamaya dayalı yaklaşımın kimliklerin oluşumu üzerine etkilerini incelemiş araştırmanın sonucunda sorgulayıcı deneyimlerin ve rol model öğretmenlerin sorgulayıcı öğretmen kimliğinin oluşumuna etki ettiğini belirtmiştir.
	Barkhuizen (2016)	Yeni Zelanda’da dokuz yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenin kişisel hikâyeleme yöntemi ile öğretmen adayı olduğu zamanda gelecek öğretmenlik hayali ve sonrasında öğretmenlik deneyimini ve çoklu kimliğin deneyimle ilişkisini analiz etmiştir.

Kavramlar	Araştırmacı/Araştırmacılar	Araştırma Konu Alanı
Mesleki Güdülenme	Fajardo Castañeda (2014)	Öğretmen adayların mesleği seçme nedenlerinin ekonomik faktör olarak aktarmıştır
	Köse ve Uzun (2020)	Öğretmenlerin mesleğe adapte olamama kendisine mesleki yükümlülükleri yerine getirmesini engelleyen unsur olarak maddi kazanımın olduğunu belirtmiştir.
	Flores ve Day (2005)	Okul kültürü ve liderlik bağlamında öğretmenlerin kişisel ve mesleki hikâyelerini incelemiştir.
	Arvaja (2016)	Kişisel hikâyelendirmenin ve otobiyografinin kimlik oluşumu ve mesleği anlamlandırma üzerine etkilerini incelemiş öğretmenin kendini farklı kimliklerde yorumladığını, değerlendirdiğini, çalışma ortamı mesleki kimliğini yeniden değerlendirmesine yol açtığını, geçmişteki kimliği ile var olan ve deneyimle yeniden şekillenen kimliğini seslendirdiğini ifade etmiştir.
	Davin, Chavoshan ve Donato (2018)	Öğretmenin öğrenciliği dönemindeki bireysel hikayesinin onun öğretimsel deneyimlerine etkilerini incelemiştir.
	Cardelle-Elawar, Irwin, Sanz de Acedo-Lizarraga (2007)	Hizmet içi eğitime devam eden öğretmenlerin kendilerini ve öğretmen olmalarındaki motivasyonlarını öğretmenin geçmiş bireysel hikayelerini kullanarak analiz etmiştir.
	Boz ve Boz (2008)	Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarındaki kimya veya matematik öğretmenlerinden olumlu olarak etkilendiklerini, iki öğretmenin babasının öğretmen olması nedeniyle öğretmenliği seçtiğini belirtmiştir.
	Öntaş, Atmaca ve Kaya (2017)	Öğretmenin adaylarının deneyim ve mesleki güdülenme arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir.

Kavramlar	Araştırmacı/Araştırmacılar	Araştırma Konu Alanı
Mesleki Güdülenme	Trent (2017)	Hong Kong da meslekten ayrılan beş deneyimli İngilizce öğretmen mesleki kimlik oluşumunu şekillendiren söylemleri analiz etmiş çalışma sonunda bireysel başarı olarak öğretme söyleminde adayın kimliğini bireysel hikayesi ile ilişkilendirerek var olan durumla mücadele ve değişim (challenge status quo and change) söylemlerini aktardığını ifade etmiştir.
	Maclure (1993, s.313-320)	Öğretmenler saygınlığın azaldığını, ödüllendirilmediklerini ve emeklerinin karşılığını alamadıklarını belirtmiştir.
	Thomas ve Mockler (2018)	Önceki başarılar, üniversite öğrenimi süresince öğretmenliğe hazırlık düzeyleri, daha önceki öğretilme biçimleri, TFA tarafından belirlenen etkili öğrenme yöntemlerinin kimlik üzerine etkileri araştırılmıştır.
Deneyim ve Pedagoji	Sutherland, Howard ve Markauskaite (2010)	Deneyimli öğretmen adayların deneyimlerini yorumlamalarının ve yeniden yorumlamalarının (kendilerini seslendirmelerinin) öz imajlarına etkilerini incelemiş araştırmanın sonucunda mesleğe başlayacak olan aday öğretmenlerin mesleki okumalar ve tartışmalar içerisinde bilişsel boyuttan daha çok boyuta geçtiklerini ve profesyonel bağlamda gelecek öğretmenliklerini de değerlendirdiklerini ifade etmiştir.
	Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000)	Öğretmenin mesleki imajını ve bu imajın nasıl oluştuğunu anlamak için deneyimli öğretmenlerin ilk mesleğe başladığı dönem ile şimdiki mesleki kimlik algılarını ve mesleki kimlik algılarını etkileyen faktörleri incelemiş öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında mesleğe ilk başladıkları yıllara göre alan uzmanlığından öğretici ve pedagojik uzmanlığına geçiş yaptıklarını ifade etmiştir.

Kavramlar	Araştırmacı/Araştırmacılar	Araştırma Konu Alanı
Deneyim ve Pedagoji	Beijaard (1995)	Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını, geçmiş deneyimler ve olaylar ile ilişkisini incelemiş araştırmının sonunda öğretmenlerin mesleki kimliklerinin (öz imajının) deneyimler, ilişkili çevresi ve olaylarla değiştiğini ifade etmiştir.
	Ruohotie-Lyhty (2013)	Mesleğe yeni başlayan iki öğretmenin deneyimlerini yeniden yorumlamalarının mesleki kimliklerini ifade etmelerine etkilerini incelemiştir.
	Raman ve Yiğitoğlu (2017)	Mesleğinin erken kariyer evresindeki İngilizce öğretmenlerin sınıf uygulamalarında kimlik konumlama deneyimlerini analiz etmiş araştırma sonucunda kimlik konumlamasında dil öğrenme deneyimlerinin ve gördüğü eğitim programlarının etkili olduğunu ifade etmiştir.
	Go ve Kang (2015)	Çocuk gelişiminde fen eğitimi dersi alan mesleğe yeni başlayacak aday öğretmenlerin öz imajlarını incelemiştir.
	Bullough (1997)	Öğretmenin deneyimlerinin ve inanç sisteminin kimlik üzerine etkilerini incelemiştir.
	Ivanova ve Skara-Mincane (2016)	Deneyimin ve yansıtıcı aktivitelerin öğretmen adayların mesleki kimliklerini etkilerini analiz etmiştir.
	Amdam (2017)	Medya öğretmenlerinin mesleki imajlarının, konumlarının ve yorumlayıcı bilgi birikimlerinin medya eğitiminde eğitim uygulamalarını nasıl bilgilendirdiğini araştırmıştır
	Wagoner (2011)	Mesleki kimliğin değişken ve zamanla bireysel deneyimlerle değiştiğini, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının zamanla değiştiğini ancak bağlılıklarının zamanla sabit olduğunu belirtmiştir.

Kavramlar	Araştırmacı/Araştırmacılar	Araştırma Konu Alanı
Deneyim ve Pedagoji	Villegas, Varona ve Gutiérrez (2020)	Öğretmenlerin topluluk içerisinde paylaşımlarından öğrendiğini, zorluklarla mücadelede birbirlerine destek olduğunu ve onlardan etkilendiğini belirtmiştir
	Vuori (2015)	Öğretmenlerin deneyimleri ve pedagojik bilgileri mesleki kimliklerindeki çatışmaların çözümüne etkilerini, öğretmen eğitim programının mesleki kimlik üzerine etkilerini, birey kimliğin mesleki kimliği üzerine etkilerini incelemiştir.
	Burgess (2006)	Aborjin kökenli öğretmenlerin kültürel bilgilerinin ve gerçek deneyimlerinin onların pedagoji yaklaşımlarına etkilerini incelemiştir.
	Noguera ve McCluskey (2017)	Öğretmenlerin kimlikleri açısından değişimleri ve zorlukları kendi deneyim yoluyla müzakere etmeyi öğrendiklerini, öğretmenlerin kimliklerinin öğrenci etkileşimi ile geliştiğini ve öğrenci etkileşimi etrafında döndüğünü belirtmiştir.
	Vujicic, Boneta ve Ivkovic (2015b)	Öğretmen ve öğrencinin yer aldığı eylem araştırmada mesleğe adım atacak olan öğretmen adaylarının uyguladığı eğitim ve sonrasında öz değerlendirme buluşmalarının onların pedagoji yaklaşımlarını değerlendirdiklerini ve yüksek derecede kendilerini eleştirdiklerini ifade edilmiştir.
	Beauchamp ve Thomas (2011)	Öğretmenlerin stajyer öğretmenlik dönemi ile ilk öğretmenlik deneyimi ile arasındaki kimlik değişimini okul deneyimleriyle ve bu geçiş içinde kendi kimlik gelişimini ve öğretmenlik mesleği hakkında öğrenmelerini analiz etmiştir.
	Losano, Fiorentini ve Villarreal (2018)	Öğretmenlerin okul iklimi ve kültürünü deneyimlemesinin ve üniversitede edindiği eğitimin öğretmen kimliği üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen faktörler araştırmaların taranması neticesinde: mesleki rol, öğretimsel ve eğitimsel etkileşim, deneyim ve pedagoji, mesleki güdülenme ve mesleki statü-saygınlık başlıkları çerçevesinde incelenmiştir.

2.3.2. Deneyim ve kimlik ilişkisi

Burada deneyim ve kimlik ilişkisi; bireyin deneyimlerinin birikimi olarak kendi hikâyelendirmeleri ve bireyi etkileyen çeşitli psikolojik etmenlerle bireyin sosyokültürel birikimi ve diğer deneyim paylaşım toplulukları içerisindeki aktivitelerinin etkileşimiyle şekillenen ya da yeniden oluşturulan kimlik olarak incelenmektedir (Enyedy, Goldberg ve Welsh, 2006). Nitekim bireyin çok farklı topluluk kimlikleri sergilediği, bunu her toplulukta farklı deneyimler ve yeterlilik duygusu için sergilediği belirtilirken, bu deneyimlerle yeniden bireyin kendini yorumladığı, diğer topluluk kimliklerini yeni bir anlam aramada ve bir kimlikte topladığı ifade edilmektedir. Wenger (2008, s.163) bireylerin katılımı ile bireyin kendini deneyimlediğini ve her bir bireyin diğerleri üzerindeki yansımalarının topluluktaki bireyleri etkilediğini belirtirken kimliğin kategorilerle, davranışlarla, rollerle, etiketlerle ifade edilemeyecek kadar karmaşık ve çok yönlü olduğunu ifade etmektedir. Wenger (2008) kimliğin devam eden bir süreç içerisinde oluştuğunu ve oluşmaya devam ettiğini, kimliğin sosyal çevre ile sürekli şekillendiğini, her topluluk içerisinde farklı kimliklerin oluştuğunu, topluluklara katılım ile çoklu kimliklerin oluştuğunu ve kimliklerin kendi içinde çatışma içerisinde olmadığını belirtmektedir. Buradan kimliğe hem yerel hem de küresel bağlamda etki eden çeşitli olayların, durumların, konuların olduğunu bu nedenle kimliğin hem yerel hem de küresel karakteristik özellikte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Kimlikteki temporal hafızaya dikkat çeken Wenger, kimliklerin geçmiş ile gelecek arasında sürekli bir etkileşimde olduğu aynı zamanda şimdiyi şekillendirdiğine vurgu yapmaktadır (Davis, 2006). Gezinme ile bireyin uğraşı sırasında her bir farklı deneyimin ve diğerlerinin farklı bakış açısının, deneyimlerinden gezinmelerinin kimliğin gelişiminde etkili olduğu söylenebilmektedir. Bir katılımcının işine ya da dünyaya olan bakış açısının diğer bireylerle bağlantısı olmadığının düşünülmesinin yanlış olduğu; yani, yalnızca bireylerin kendi deneyimlerini etkileyen olayların olmadığının, bunun diğer bireylerin anlam sorgulamalarında onların kimliklerini geliştirebilecek şekilde olabileceğini iddia etmektedir. Topluluk bireylerinden birinin katılımında ifade ettiği olaylar, bakış açısı, diğer bazı bireylerin kimliklerinin merkezine

odaklı bir gezinmeye yol açabileceği ve yeni katılımcılar için yeni bir tarih oluşturabileceği ifade edilmektedir (Buysse, 2003). Topluluk içerisinde, anlamlandırma deneyimi esnasında katılım yoluyla kendimizi deneyimleyerek kim olduğumuzu tanımladığımız gibi topluluk da bizi katılımcı olarak belirginleştirirken kimliğimizi de ortaya çıkarabilmekte olduğunu belirtmektedir (Ferah, Kartal, Doğan, Çakmakçı, Serhat ve Yalaki, 2018).

Gezinmelerde, katılım ve kimliklerin yansıtılması ile topluluk içerisindeki bazı bireylerin bazı deneyimlemeyi kendine örnek aldıkları ve gelecekteki deneyimleme felsefesine etki edeceği anlaşılmaktadır. Bu sayede meslekte yeni ya da topluluğa yeni katılanların motivasyonunda değişim, deneyim repertuarından, deneyimleme arşivinden, ya da tarihi arşivden çok fazla birikimi kendi kimliklerin oluşumunda kullanacaklardır. Ayrıca, toplulukta sosyalleşme imkânı bulacakları, deneyimli üyelerden farklı durumlar için de farklı deneyim örnekleri dinleyecekleri ve etkileşime geçecekleri söylenebilmektedir. Farklı deneyim gezinmelerinde, anlamı ve kimlikleri yeniden yorumlamayı ve anlamda birleşmeyi sağlayabilecek materyallerin, soruların, anekdotların, söylemlerin farkına varmakta olduklarına işaret edilmektedir. Hatta bazı durumlarda toplulukta uzun süre var olan bireylerin geçmiş deneyim paylaşımları, diğer katılımcılardan bazılarının geleceğini şekillendiren ve onu kendi deneyimlerine uyarlayan bir yol oluşturabileceği vurgulanmaktadır (Wenger, 2000). Sonuç olarak deneyimle öğrenmenin kimliğin belirlenmesine ve netleşmesi üzerine uzlaşılmasına yol açtığı, kimliğin ise geçmiş ve geleceği şimdiki zamanda bir araya getirdiği ve yeni katılanlarla, uzun süre toplulukta var olan bireylerin kendilerini tarihsel deneyimlerinde bulmalarını sağlayabildiği, bireylerin katılımı kimliğin üretimine katkılar sağladığı ifade edilmektedir.

Kimliklerde geçmiş veya şimdiki olayların öğretmenlerin duygularını etkilediği bilinmektedir. Öğretilen konular ile pedagojik becerileri arasında ilişkiden, öğretmenlik rolü ile öğrenciler arasındaki etkileşimden ve öğretmenin öğretim esnasında kendine özgü rollerinde duygusal deneyimlerinin etkileri olduğu görülmektedir (Deng, Zhu, Li, Xu, Rutter ve Rivera, 2018). Wenger, bireylerin bağlı bulundukları her topluluklarda farklı davranarak farklı bakış açıları geliştirdiğini, bireylerin kimliklerindeki farklı yönlerini ortaya çıkardığını ve her bir farklı kimlik arasında da etkilenme olabileceğini belirtmektedir (Morley, 2016). Burada, farklı deneyimler veya farklı uğraşlar bireyselleşmesinin farklı formlarını yansıttığı benzer durumlar için de farklı hesap verebilme ve savunma politikasının da oluşabilmekte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bununla birlikte, farklı kimliklerini yansıtan bireyler farklı kimlikler arasındaki bağları veya birbirleri ile etkileşimleri her zaman göstermeyebilir veya yansıtamayabilir, ancak bir etki bırakmaktadır. Sonuç olarak, farklı kimliklerin arasında ilk bakışta bağlantı olmadığı düşünülse de birbirlerini etkiledikleri ve birbirlerinde bazı değişimler yaratabilecekleri gözden kaçırılmaması gerekmektedir.

2.3.3. Katılım ve katılımın olmadığı durumlar ile kimliğin ilişkisi

Öğretmenin mesleki kimlik gelişiminin sürekli devam ettiği, mesleki kimlik oluşumunun dinamik bir süreç içerisinde çevre ile etkileşim ile sürekli bilgilendirildiği, olduğu ve yeniden yapılanarak yeniden olduğu belirtilmektedir (Franzak, 2002, s.259). Buradan kimliğin sürekli kendini yenileyen ve sürekli oluşan bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Kimlik oluşumunda katılımın etkileşimi oluşturan bir öge olmakla beraber, Hildreth ve Kimble (2002) Wenger'in katılım ifadesini, topluluk için uğraşın ötesinde kendi kimlik gelişiminin de yeniden şekillendiği ya da olduğu önemli bir faktör olarak ele aldığını belirtmektedir. Norton (2001, s.161) katılım veya katılımın olmadığı durumlarda ikisinin birlikte kimliklerin yeniden oluşmasını sağladığını, tamamen katılım olmadan, o gruba ait hissetmeden veya çok az katılımcısı olarak bile kimliklerin topluluk içinde şekillendiğini belirtmektedir. Handley, Sturdy, Fincham ve Clark (2006) deneyim ve katılım tanımlamasını eleştirerek katılım yoluyla deneyim ve kimlik gelişiminin oluştuğuna, Wenger'in aksine katılımı deneyimin farklı tanımlamalara ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekerek katılım ile deneyim arasındaki farkın yeterince ortaya konmadığına işaret etmektedir. Ayrıca, deneyimlemenin olduğu durumda katılımın nedenlerinin açıklanması gerektiğine, deneyimi tanımlamadaki güçlüğe, deneyimdeki uğraşının belli bir amaca uygun olup olmadığının tartışılmasına, deneyim mi yoksa kimliklerin paylaşıldığı anlamlı aktiviteler mi olduğunun açıkça belirtilmesine gereklilik duyulmaktadır. Bununla birlikte, anlamlı aktivitelerin tartışılıp paylaşıldığı durumlarda gözleyen ve anlatıcının farklı yorumlar yapabileceğine ve farklı anlamlar oluşturabileceğine vurgu yapmaktadırlar. Farnsworth, Kleanthous ve Wenger-Trayner (2016, s.145) anlamda buluşmayı diğerlerinin gözünde bireyin nasıl olduğu, bireyin toplulukta yeterliliğini belirlediği, bireyi eylemsel ve düşünsel aktivitelerle sevk eden etkilerin bir arada olduğu anlam ve yorumlama olarak aktarmaktadır. Diğer bir ifade ile anlamda buluşmak sosyal deneyimler yaşayan bireylerin anlamı yaşadığı durumlara göre veya tarihine göre yeniden yönlendiren, yok sayan, yeniden yorumlayan veya yeniden

uyarlayarak onaylayan ve bununla yeni anlamlar üretmesi olarak ifade edilmektedir. Ayrıca anlamda birleşme olarak adlandırılan; olgunun sürekli etkileşimi, alış-verişi, tarihsel dinamik, kavramsal olarak üretkenliği yansıtan işlemlerin bütünü olarak iletilmektedir. Anlamın bu konuda yorum ve dinamik yapıyla harekete geçme, hareketi yorumlama, yapma, düşünme, anlama, cevap verme süreçlerinin tümü olarak yansıtılmaktadır. Anlamın tarihsel ve dinamik bileşenlerden etkilenecek değişen ve değişime direnen yapıda olduğu ifade edilmiştir (Anderson, 1996). Bilginin, somut bilgi olarak var olmasının gerçekliği kadar bilginin değiştiği, geliştiği ve kendini yenilediği bir dinamizmi de içinde barındırdığı, somut bilginin fiziksel ve sosyal çevre ile temasında; fikir alış-verişi için bir araya gelme ve bu bağlamda iletişime geçmenin yeni deneyimler oluşturduğu bilinmektedir (Polin, 2010, s.175). Katılım; yapma, konuşma, düşünme, hissetme ve ait olma olarak karmaşık bir süreci yansıttığı, kısaca bireylerin birbirlerini karşılıklı olarak fark etme olasılığı olarak ifade etmektedir. Anlamı şekillendiren yapının oluşması ve anlamın şekillenmesi için karşılıklı uzlaşa dayalı farkındalığın oluşması kimliğin oluşmasına bağlı olduğu vurgulanmıştır. Katılımın, karşılıklı farkındalık yarattığı, kominite içinde biri diğerinin birer parçası gibi davranarak katılım kimliği oluşturduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle, somutlaştırmanın sadece bir anlam birlikteliği değil, bireyde sonuç ve işlem döngüsünden oluşan ve bireyin objelerle denemeler sonucunda farklı anlam deneyimlerini elde edebileceği anlamlar bütünü olduğu ifade edilmektedir (Binder, 1996, s.101-102). Burada bireylerin konular, hikâyeler, kavramlar, objeler, aktiviteler, deneyimlerden zaman ve mekânın etkileri ile ürettiği sınırsız ve farklı türlerde anlamlandırmaların olduğu anlaşılmaktadır.

2.3.4. Üyelik, roller ve beklentiler

Deneyim ve kimlik ilişkisinden anlaşıldığı üzere; öğretmenlik mesleği deneyim, sosyal etkileşim ve öğrencilerle olan iletişim ile şekillenmektedir. Passmore ve Hart (2019, s.192-193) idealist kimlik sahibi öğretmenleri tanımladığı araştırmasında, bir öğretmenin mesleğinde kendini iyi olarak görebilmesi için öncelikle insanlarla olan sorunları dürüstçe çözümlemesi, velilerle iyi iletişim kurabilmesi, öğrencilerin öğrenmesi ve öğrenmeye değer vermesi, öğrencinin ihtiyaçlarına öncelik vermesi gerekmekte ve öğretmenlik mesleğinden farklı bir mesleğe karşı ilgisi olmaması gerekmektedir. Buchanan (2015, s.707-709) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kimlik oluşumunu ve hesap verebilirlik söylemlerini tanımladığı araştırmasında öğretmenlerin daha önceki kariyer deneyimlerinin,

kişisel hikâyelerin ve kariyer geçmişlerinin kimlik gelişimlerini biçimlendiren ana unsur olduğunu, öğretmenin mesleki kimliğinin okul kültürü ile bağdaşmaması durumunda öğretmenin okula ait olmadığı duygusu hissettiğini, öğretmenlerin bağlılıklarının değiştiğini ve öğretmenin mesleki kimliğinde çatışma yarattığını ifade etmektedir. Wenger, deneyim paylaşım topluluğunda deneyimin boyutlarına ilişkin (2008, s.73) topluluğun yapısına göre farklı boyutların oluşabileceğini belirtmektedir. İlk boyut olarak, “ortak ilgi” (mutual engagement) terimini ifade ederken topluluk üyelerinin her birinin bir diğerinin yaptığı ve paylaştığı ile ilgili davranması ve alakadar olması olarak aktarmaktadır. Toplulukta ne oluyor sorusuna verilen yanıtta topluluğa aitlik duygusu hissedebilme ve olanlarla ilgili yorum yapabilme yetisi ile iş birliği sağlayabilme olarak tanımlanmaktadır. Topluluktaki herhangi bir bilgi paylaşımına değer verme veya arkadaşlık ilişkilerine yanıt verebilme, toplulukta konuşulan konuları hatırlayabilme ortak ilgiye geçiş olarak belirtilmektedir. Her gün aynı iş yerinde çalışanların farklı düşünceye sahip olması, farklı yaşta olmaları, farklı inançta olmaları, farklı düşünceleri onların ortak bir konuda konuşmalarına, fikir alışverişi içinde olmalarına, çalışma alanları ile ilgili dolaylı veya direkt yönlendirme potansiyelleri olmalarına engel olmadığı ve bunu başarabildikleri takdirde topluluk üyesi olabildikleri ifade edilmektedir. Bir arada çalışmanın benzerlikleri ortaya koyacağı gibi farklılıkları da belirginleştirebileceği ve farklılık yaratabileceği vurgulanmaktadır. Ortak ilgi etrafında çalışma ile farklı düşünce ve kimliklerin kendi içinde kilitlenmeden birbirine bağlandığı ancak; her biri kendi kimliklerini korudukları belirtilmektedir. Bununla birlikte, ortak ilgi ile çalışma, topluluk içinde üyelerin bilgi alışverişinde birbirini tamamlayıcı biçimde topluluğun yaşamasına katkı sağladığı, birinin bildiği ve bilmediği konuların bireyleri rahatsız etmeden ortaya çıkmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir. Benzer olarak, Girgin ve Şahin (2019, s.400) yaptıkları çalışmada öğretmen kimliğine etki eden faktörlerin arasında, iş kültürü ve mesleki normlar dışında, öğretmenler arası etkileşimin öğretmenin kimliğini etkileyen önemli unsurlar olduğunu, öğretimsel etkileşimlerin ve öğretmenin bireysel amaçlarının kimliğin yapılandırılmasında etkin olduğunu belirtmektedir. Wenger (2008) bir kominitede deneyimin karşılıklı ortak ilgi, ortak girişim, paylaşılan repertuar şeklinde üç özelliği olduğunu vurgulamaktadır.

Karşılıklı ortak ilgi alanı etrafında toplanan bireylerden oluşan kominitenin; sadece birbirini kişisel olarak tanıyan bireylerden oluşmadığı, bu oluşum için coğrafi yakınlığın ise gerekli olmadığı yakın yerlerde veya aynı yerde çalışan bireylerin daha yoğun ilişki içinde olmalarının avantaj sağladığı iletilmektedir. Bir kominteye veya topluluğa üye

olmanın sosyal olarak aktif olmadığı veya bu açıdan değerlendirilmemesi gerektiği deneyim paylaşım topluluklarının etkin yönünü sergilediği belirtilmektedir. Ortak ilgiyi, deneyim paylaşım topluluğuna dönüştüren ve bir kominite olgusu yaratan ögenin “çalışma” olduğu ifade edilirken özellikle koordinasyonun ve dolayısıyla sürekli bir ilginin gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Diğer bir ifade edilen konu ise ortak ilginin homojen yapıdaki topluluklarda yer almadığı aynı zamanda heterojen yapıdaki farklı görüşlerin, farklı yaş gruplarının ve farklı deneyime sahip bireylerin yer aldığı topluluklarda daha etkin tartışmaların ve fikirlerin ifade edildiği belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, topluluk üyelerinin daha derin anlamlar oluşturabilmesine fırsat sağladığı, bireylerin farklılıkları açıklarken daha fazla açıklamalar yaptığı ve bireylerin farklı durumlardan örnekler verdiği aktarılmaktadır. Deneyim paylaşım topluluklarında farklılıklardan doğan bir arada olma özelliğinin daha baskın görüldüğü; anlaşmazlık, gerilim ve uyuşmazlıkların olduğu bu kominitelerin daha fazla kurumsal bir kültür yarattıkları ifade edilmektedir. Yarış, anlaşmazlık ve çelişkiler bu katılımın veya deneyimin parçası olarak nitelendirilmektedir. Bu özellikler kominitedeki bireyleri bir arada tutan yolların karmaşık ve çeşitli olduğunu belirtilmektedir. Gerçek hayatta da ortak girişim içinde bulunan topluluk bireyleri arasında karşılıklı ilişkilerin genel olarak karmaşık, güç, rekabet, tatmin, başarı, başarısızlık, arzu, çıkar, yardımseverlik, otorite, direnç, şikâyet, sıkılma, güven, şüphe gibi olgularla örülü olduğu vurgulanmıştır (Wenger, 2008, s.77).

Deneyimin ikinci boyutu olarak ortak bir çalışma alanı etrafında ortak bir girişimin var olması belirtilmektedir. Bu ortak ilgi alt boyutlarında; çalışma sonuçlarının yansıması, ortak amaçların saptanması boyutları ifade edilmektedir. Birçok üyenin veya topluluk bireyinin aynı fikre sahip olması topluluğun ortak amaç etrafında toplanmasına engel teşkil etmeyeceği belirtilirken en verimli fikir alışverişinin yaşandığı ve ortak komite olarak kararlaştırılan konuda uzlaşıldığı ikinci boyut olarak aktarılmıştır. Bu boyutta; hangi konuların önemli olduğu hangilerinin olmadığı, hangi konulara önem verilmesi gerektiği hangilerine gerekmediği, hangi öğelerin tartışılmaya değer hangilerinin değer olmadığı, hangi yaklaşımın hangi sonuçlar doğurabileceği hesaba katılarak şeffaflığın ortaya çıktığı ve bu fikirlerin, düşüncelerin, inançların, değerlerin bu boyutta karşılıklı olarak sergilendiği ifade edilmektedir. Wenger, bu ortak girişimdeki tanımını daha sonra zaman içerisinde belli bir alanda yeterlilik konusunda uzlaşma ve sorgulama olarak değiştirerek takım ile deneyim paylaşım topluluklarının farkının daha net anlaşılmasını sağlamıştır (Farnsworth ve Wenger, 2016).

Değerlerin, fikirlerin, inançların, hikâyelerin paylaşılıp ortak amaç belirlenme aşamasından sonra anlamda birleşmenin başladığı paylaşılan repertuar boyutuna geçiş yapıldığı belirtilmektedir. Bir topluluğun repertuarı ise kelimelerden, hayattan, hikâyelerden sembollerden, topluluğun var ettiği kavramlardan, birtakım hareketlerden oluştuğu ve bu repertuarda her bir üyenin dünyayı tanımlamada kullandığı anlamlı cümlelerin, topluluk üyeliklerini ve kendi kimliklerini yansıttıkları söylemlerin yer aldığı ifade edilmektedir. Bu deneyim evresinde, farklı elementlerin anlamlarında yeniden bir anlaşma, araçları üretme ve uyarlama, olayları yeniden hatırlama ve yeniden tanımlama, eskilerini kabul etme veya tamamen değiştirme veya yeniden yorumlama, yeni terimler ortaya çıkarma, rutinin dışına çıkma yaşandığı ve öğrenmenin başladığı belirtilmektedir (Wenger, 2008, s.91).

2.4. Örgütsel Bağlılık

Bağlılık (commitment), Meriam-Webster sözlüğünde; anlaşma veya gelecekte bir iş yapmak üzere sözleşme, taahhüt verme olarak tanımlanmaktadır. Doğan (2013, s.67) örgütsel bağlılığı tanımlarken farklı yaklaşımlara dikkat çekerek duygusal açıdan, maliyetle ilintili olarak, zorunlu ya da manevi açıdan sorumluluk olarak başlıklar içinde belirtmiştir. Yücel ve Koçak (2014) örgütsel bağlılığın örgüt kültürü ile ilişkisini araştırarak örgüt kültürün etkisine dikkat çekmektedir. Ayrıca, yazarlar; kendini değersiz hisseden ve sonuç odaklı topluluk üyelerinde bağlılığın devam bağlılığı olduğunu belirtmektedir. Çetin (2004, s.99) kurumda yer alan çalışanların örgüt bağlılığını “yaş, cinsiyet, deneyim, örgütsel adalet, güven, iş tatmini, rol belirliliği, rol çatışması, yapılan işin önemi, güvenli özerklik, karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma, alınan destek, iş güvenliği, tanınma, yabancılaşma, medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar, çaresizlik, iş saatleri, ödüller, terfi olanakları, ücret, tanımlama, diğer çalışanlar, liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları, çalışanlara gösterilen ilgi ve rutinlik” gibi nedenlerin etkilediğini aktarmaktadır. Park (2005) öğretmende bağlılığın iki önemli nedeni olduğunu belirtmektedir: öğretmenin çeşitli zorluklarla mücadele içten gelen bir güce ihtiyaç duyması, ikinci olarak değişim için dıştan gelen ve işbirlikli çalışma ve sürekli dayanışma ile yakalanabilen eğitimde daha iyi standartları yakalama gücüne ihtiyaç duymasıdır. Benzer olarak Razak, Darmawan ve Keeves (2009) öğretmenlerin reformlarla gelişen ve değişen kaynak ve diğer destek hizmetlerini almada sıkıntılar yaşadığını belirtmektedir. Bu zorlukların aşılmasında ve eğitimde kalitenin artırılmasında adanmış öğretmenlerin grup

içi veya gruplar arası etkileşimlerle bilgi ve becerilere değerler yüklemesi önemlidir. McInerney, Ganotice, King, Marsh ve Morin (2015, s.20) Hong Kong'taki farklı bölgelerde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile ayrılma niyetleri arasındaki ilişki ağını yapısal eşitlik modeli ile analiz etmiş, öğretmenlerin mesleğe duygusal bağlılığın diğer bağlılıklara göre yüksek düzeyde olduğunu, mesleğe duygusal bağlılığın öğretmenlerin ayrılma veya mesleğe bağlılıklarında etkili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kurumdan ayrılma niyetlerinin öğretmenlik mesleğinden ayrılma niyetlerinden daha fazla ve anlamlı olduğu vurgulanırken yüksek düzeyde normatif bağlılığın öğretmenlerce ifade edildiği belirtilmiştir. Ayrıca sağlıklı bir örgütte bulunması gereken özellikler arasında bağlılık ve sadakat geldiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada da örgütsel bağlılık üç boyutta incelenmiştir. Bu üç boyut, Meyer ve Allen (1991, s.79) topluluklarda bağlılık üzerine çalışmaları sonucunda kategorize ettikleri boyutlar olup bu boyutları: devam bağlılığı, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık olarak sınıflandırmışlardır. Üç boyutun da üyelerde bazı derecelerde görüldüğü, üç boyutun kendi içinde ilişkili olduğu ve bulunduğu topluluğa kişiliklerinin doğası gereği bağlanma derecelerini yansıttığı görülmektedir (Boehman, 2006).

2.4.1. Duygusal bağlılık

Duygusal bağlılık, Meyer and Allen's (1991, s.67) tarafından topluluk içerisinde doyum, topluluk üyesi hissetme, davranış ve ifade biçimi, diğer üyeleri değerlendirme, topluluktan ayrılma, üyelerin topluluk içindeki performansını belirleyen boyut olarak ifade edilmektedir. Wilson (2017) öğretmenler için oluşturulan bir toplulukta, topluluk içerisindeki bireysel farklılığın ön planda olduğunu, öğretmenlerin kendi öğrencilerine, işine, arkadaşlarına, yöneticilerine sevgi ve duygularını yansıtabildiği ve iş etiği açısından olumlu geri dönütlerini alabildiği ya da hissedebildiği durumda topluluk içerisinde bu bağlılığını devam ettirdiğini belirtmektedir. Durna ve Eren (2005, s.218) yaşı ilerleyen, evli olan ve kurumundan memnun olarak çalışmasına devam eden ve kendi amaçları ile kurumun amaçları benzeşen çalışanların duygusal bağlılıklarının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Shore ve Wayne (1993) çalışan davranışlarının nedenlerini en belirleyici olarak ortaya koyan faktörlerden birinin duygusal ve devam bağlılığı olduğu, örgütsel üyeliğin devam bağlılığı ile negatif bir ilişki sergilediğini ve algılanan örgütsel destekle duygusal bağlılığın ise pozitif ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Balay (2000, s.20) örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde olan çalışanların örgütte kalma nedenlerinin bireysel

ihtiyaçlarından kaynaklanmadığını onların o örgüt kültüründe devam etme isteklerinden dolayı örgütte kalmayı seçtiklerini belirtmektedir.

Öğretmenin kuruma olan aidiyet duygusunun ön planda duygusal bağıllık türünün öğretmen isteyerek kurumu seçtiği veya devam etmek istediği anlaşılmaktadır. Bu durumda duygusal bağıllığın öğretmenin okulda iletişim becerisi ile ilişkisi ve öğretmende yaş, cinsiyete göre duygusal bağıllığın farklılaşp farklılaşmadığı merak konusu olmuştur. Kiral (2020) araştırmasında duygusal bağıllık ve iletişim arasında düşük ama pozitif bir ilişki olduğunu, kadınların erkeklere göre yüksek düzeyde duygusal bağıllık gösterdiğini ve üçüncü kariyer evresine sahip öğretmenlerin daha fazla duygusal bağıllık gösterdiğini ifade etmiştir. Burada öğretmenin iletişim ve diğer alanlarda güçlendirilmesinin bağıllığını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Widodo ve Gunawan (2020) benzer olarak araştırmasında sorumluluk verilmesi, işlerine değer verilmesi ve iletişim gibi konularda öğretmen güçlendirmenin örgütsel bağıllık ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin güçlendirmenin bağıllıkla ilişkisi dışında yöneticilerin tutum ve davranışlarının bağıllık ilişkisi diğer önemli konu olmuştur. Samancıoğlu, Bağlibel ve Erwin (2020) araştırmasında liderlik stili ile öğretmenin bağıllığının ilişkili olduğunu dağıtımcı liderliğin öğretmenlerin bağıllığını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Buna ek olarak Pelenk (2020) araştırmasında destekleyici liderlik yaklaşımının öğretmenlerin bağıllığının onların iş doyumunu üzerinde etkisinde aracı rolü olduğunu belirtmektedir. Benzer olarak Koşar ve Pehlivan (2020) araştırmasında yöneticilerin okul işleyişinde kullandıkları stratejilerin öğretmenlerin örgütsel bağıllığı ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtmektedir. Yöneticilerin etkin liderlik rolleri ve okul ikliminin özellikle iletişim ve değer verme üzerine kurulu bir yapısı olduğunda öğretmenin bağıllığını güçlendiren etmenler olduğu görülürken aynı zamanda onun bağıllığını da arttırdığı vurgulanmıştır.

2.4.2. Devam bağıllığı

Üyesi olunan bir toplulukta devam bağıllığı, Greer ve Deokar (2013) tarafından üyeye göre değiştirilemeyen unsurların ya da değiştirilmesi zor olan unsurların farkındalık durumunda ortaya çıktığı iddia edilmektedir. Zhang, Su ve Zhou (2013) ise üyelerin fayda sağlayacağı alanlar ile ilgili inançları ve bu faydaların başka yerde sunulamayacağı inançlarının varlığı üyeleri bulunduğu topluluğa bağladığını ve bunun devam bağıllığını sağladığını belirtmektedir. Topluluk üyelerinin daha rasyonel biçimdeki bağıllığı olarak

ifade edilirken devamlılığın temellerinin maddi kazanımlar üzerinde olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca, Meyer, Irving, ve Allen (1998, s. 48) çalışmalarında iş yerinde topluluğa yeni giren bireylerden deneyimlerini rahatça sergileyenlerin yani iş yerinde konfor alanı hisseden çalışanların topluluğa karşı duydukları devam bağlılığının yüksek olduğunu ya da tam tersi işinde güven duygusu hissetmeyen çalışanların devam bağlılığının düşük olduğunu belirtmektedir. Erdogan ve Cavli (2019) araştırmasında özellikle büyük şehirlerde çalışan öğretmenlerin kırsal kesimde ya da küçük yerlerde çalışan öğretmenlere göre devam bağlılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Demografik değişkenler açısından devam bağlılığın öğretmenlerde farklılaşıp farklılaşmadığını araştıran Karakuş ve Aslan (2009, s.434) özellikle yaş ve tecrübe arttıkça öğretmenlerde devam bağlılığın artan yaşam maliyetleri nedeniyle arttığını bunun yalnız başına örgütte sağlıklı bir bağlanma modeli olmadığını ifade etmektedir.

Genevičiūtė-Janonienė ve Endriulaitienė (2014) farklı olarak devam bağlılığın olumsuz yönlerini ele alarak, devam bağlılığının değişime direnç gösterme, sinizm ve duygusal açıdan tükenmişlik yaşatabileceğine dair bulguları araştırmasında iletmektedir. Bunun yanı sıra, devam bağlılığı haricinde duygusal bağlılığın, üyelerin mesleki açıdan öz yeterliklerini arttırdığı, mesleki tükenmişlik duygusunda ve kendini soyutlama davranışında azalmalar olduğu da ifade edilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin devam bağlılığı çeşitli değişkenler açısından analizi çeşitli araştırmalara konu edinmiştir. Tümkaya ve Ulum (2019) 2009-2017 yılları arasında öğretmenlerin devam ve diğer bağlılık düzeylerinin cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını sorguladığı tarama çalışmasında öğretmenlerin bağlılık düzeyinin bu değişkenler açısından farklılaşmadığını ifade etmektedir. Ülbeği ve Yalçın (2016) araştırmasında öğretmenlerin devam bağlılığı da dâhil olmak üzere diğer tüm alt boyutları ile iş doyumu arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu, devam bağlılığı ile iş doyumu arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Kurban ve Tok (2019) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının kıdem, cinsiyet ve okulda bulunma süresi ile ilişkili olmadığını, karar almada rasyonel düşünen öğretmenlerin devam bağlılığı da dahil tüm bağlılık alt boyutlarda bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini, eleştirel düşünme ile devam bağlılığı arasında bir ilişkinin olmadığını belirtmektedir.

Yönetici rolünün öğretmenlerin devam bağlılığı üzerindeki rolü araştırılan diğer etken olmuştur. Özdemir ve Arık (2018) araştırmasında öğretmenlerin destekleyici müdür tutum

ve davranışlarının öğretmenlerin devam ve normatif bağlılığı üzerinde etkili olduğu ve bu etkide öğretmenin çok çalışan öğretmen olması ilişkiyi arttıran bir durum olduğunu ancak diğer engelleyici yönetim stili sahibi müdürlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılık üzerinde etkisinde çok çalışmanın etkisinin bulunmadığını belirtmiştir. Balçık ve Ordu (2019) yaptığı araştırmasında psikolojik güçlendirmenin devam bağlılığı, normatif ve duygusal bağlılığı arttırdığını, öğretmenlerde görev algısının en yüksek düzeyde hissedildiğini, öğretmenlerde bürokrasinin hakim olduğu kültür boyutunun ise oldukça düşük düzeyde olduğunu ifade etmiştir. McInerney, Ganotice, King, Marsh ve Morin (2015) araştırma yaptığı iki okulda öğretmenlerin devam bağlılığının oldukça düşük düzeyde olduğunu ve bu okullardaki öğretmenlerin okuldan ayrılmaya daha yakın olduğunu belirtmiştir. Ancak Uslu ve Beycioğlu (2013) araştırmasında öğretmenlerin liderliği yöneticileriyle paylaşabildiği bir kültürde yönetici stili ile öğretmenlerin devam bağlılığı arasında ilişkinin olmadığını, devam bağlılığının öğretmenlerde düşük düzeyde olduğunu, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının cismaniyet ile farklılaşmadığını, eğitim seviyesinin, branşın ve meslekte geçirdiği sürenin öğretmenlerin bağlılık düzeylerinde farklılık yaratmadığını, okulda geçirdiği sürenin bağlılık düzeyini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bu araştırmalar göz önüne alındığında yönetici rolü veya öğretmenin kişisel durumları devam bağlılığını arttıran veya azaltan unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.4.3. Normatif bağlılık

Normatif bağlılığı Lau (2011) sadakat hissi ya da bulunduğu örgüte karşı ahlaki zorunluluk hissi olarak tanımlarken sosyalleşmenin önemine vurgu yaparak iletişimin güçlü olduğu kurumlarda çalışanın yüksek normatif bağlılık gösterebileceğini ifade etmektedir. Allen ve Meyer (1997, s.61) bulunduğu topluluk, aile ya da örgütün neye değer verdiği, neyin o oluşum için önemli olduğunu ve o örgütün katılımcıdan ne beklediğini normatif bağlılığın açıkladığını ve katılımcı ile örgüt, kurum veya topluluk arasında bir psikolojik bir kontrat ile inançların karşılıklı değişim ilişkisine dönüştüğünü belirtmektedirler. Meyer ve Parfyonova (2010) normatif bağlılığı, iki doğası olan iş ahlakı ve kendini bulunduğu örgüte borçlu hissetme, farklı durumlarda, farklı liderlik davranışlarında, örgütsel desteğin gücüne göre değişen yapıda olduğuna dikkat çekerken psikolojik kontrat olarak adlandırılan topluluk üyeleri arasındaki karşılıklı inanç değişimlerinin de normatif bağlılığı etkileyebildiğini belirtmiştir. Çalışanların kendilerini örgütte kalmakta zorunlu hissettiği bu bağlılık modelinde, çalışanın kurumdan ayrılacağını

düşündüğü takdirde diğer çalışanları terk ettiği hissine kapılacağı, aileden edindiği toplumsallaşma yetisine bağlı olarak kendisine yüklenen rollerle kurumda sosyal ortamdan uzaklaşmış hissi oluşacağı ve kurumun kendisini geliştirme imkanlarından ve diğer yatırım olanaklarından feragat hissi çalışanı yükümlü olarak işyerinde tutmakta olduğu belirtilmiştir (Bakan, s.101-102). Öğretmenlerin bağlılık düzeyi ile ilgili araştırmalar yapılmış ve çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir.

Yılmaz ve Kılıç (2017) öğretmenlerin iş doyumu ile bağlılık düzeyi arasındaki ilişki analizinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ile iş doyumu arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu, öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyi ile iş doyumu arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu, öğretmenlerin devam bağlılık düzeyi ile iş doyumu arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu, kadın öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyinin daha yüksek olduğunu ancak cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin bağlılık düzeyinin normatif bağlılık bağlamında farklılaşmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini demografik değişkenler açısından araştıran Gül ve Erdener (2018) araştırmanı sonunda öğretmenlerin normatif bağlılığın branş düzeyinde farklılaştığını, cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından farklılaşmadığını belirtmektedir. Benzer olarak Memişoğlu ve Kalay (2017) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini çeşitli değişkenler açısından analizi sonunda öğretmenlerin düşük düzeyde bağlılık gösterdiğini, örgütsel bağlılık düzeyinin motivasyon ile ilişkili olduğunu, yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem ve öğrenim durumu açısından normatif bağlılık düzeyinin farklılaşmadığını belirtmektedir. Aycan, Görün ve Tabuk (2012) araştırmasında bağlılık düzeyinin tüm alt boyutlarının cinsiyet, yaş ve kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığını, öğretmenlerin en çok duygusal bağlılık gösterdiğini ifade etmiştir. Benzer olarak Çakmakçı ve Çetin araştırmasında diğer bağlılık türleri arasından öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyinin düşük olduğunu ifade etmiştir.

Yönetici davranış ve tutumlarının ve normatif bağlılık arasındaki ilişkiye yer veren araştırmalar yapılmıştır. Işık ve Çetin (2020) araştırmasında lider davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini etkilediğini, etik olarak ahlaki kurallara önem veren ve uygulayan liderlerin öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılığını olumlu yönde etkilediğini ve bağlılık alt boyutları içinde en çok normatif bağlılığı arttırdığını, etik liderin karar vermedeki tutum ve davranışlarının öğretmenlerin normatif bağlılığını etkilediğini ifade etmiştir. Bir diğer araştırmada Alev ve Taş (2020) yönetici ve çalışanlar arasındaki

etkileşimin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırdığını, aynı şekilde bu etkileşim ile öğretmenin tükenmişlik düzeyi arasında negatif yöde bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. buna ek olarak öğretmenlerin diğer öğretmenlerle etkileşiminin onların bağlılığı üzerinde etkilerinin ortaya çıkarılması yöneticilerin dikkat etmesi gereken bir diğer konu olmaktadır. Durus ve Cemaloğlu (2019) araştırmasında öğretmenlerin diğer öğretmen arkadaşları ile olan iletişimleri öğretmenin okula olan normatif bağlılığını orta düzeyde etkilediği duygusal bağlılığını ise yüksek düzeyde etkilediğini, işyerinde öğretmeni olumsuz etkileyen yıldırma durumlarında arkadaş etkileşimlerinin bağlılık düzeylerini etkilediği belirtilmektedir. Bu hususlar göz önüne alınarak öğretmenlerin bağlılığını arttıracak eğitim politikalarının gözden geçirilmesi gerektiği ve okul ikliminin olumlu iklim ortamına dönüştürülmesi gerektiği görülmektedir.

2.5. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi farklı boyutlarla ele alınan yönetimin disiplinle ilişkili olduğu makalelerin öne çıktığı eğitimin sınıfla ilişkilendiği bir alandır. Sınıf yönetimini farklı boyutlarla ele alan araştırmacılar yaşadığı dönemlerin teorilerini ve onların teknik ve yöntemlerini farklı modellerle ileri sürmüşlerdir. Yirminci yüzyılın başlarında Bagley ile tanıtılan sınıf yönetimi ayrı bir kavram yerine okulu bütüncül olarak ele alan anlayışa sahipken yirminci yüzyılın ortalarında Brown tarafından ilerlemeci yaklaşım çerçevesinde öğrenci odaklı öğretmenin olumlu davranış geliştirmesine odaklı yaklaşımların karması olarak sunulmuştur (Evertson, Weinstein, 2013, s.22-23). Bu anlayışı öğretmen yönelimli ve başarı odaklı yaklaşımlar olarak öğretmenin öğrenmeyi maksimum düzeyde tutmasını sağlayan planlanmış uygulamaların ve öğrencinin rahatsız edici davranışlarını minimum seviyede tutan tekniklerin yer aldığı öğretimsel yönetim amaçlanmıştır (Emmer ve Stough, 2010, s.104). Sınıf yönetimi araştırmalarında öğretmenlerin karşılaştığı problemlere karşı tutum ve davranışlar araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Morris-Rothschild ve Brassard (2006) Amerika’da büyük çoğunluğun kadın olduğu 283 öğretmen arasında yaptığı araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliği ve çatışma yönetim tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, öğretmenin sınıf yönetimi yeterliğinin onların hem kendi hem de öğrencileri ile ilgili konularda çatışma yönetiminin zorlama, uzlaşma ve uyma stilleri ile ilişkili olduğu; yüksek sınıf yönetimi yeterliğine sahip ve daha kıdemli öğretmenlerin bu üç stilleri kullandıkları ve aynı zamanda kaçınma stilini benimsediklerini

ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, araştırmada mesleğini yerine getirirken ederken yüksek kaygı taşıyan öğretmenlerin uyum stilini kullanmadıkları da ifade edilmiştir.

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımının sınıf yönetimini güç, liderlik, kontrol ve otorite kavramlarıyla doğrudan ilgili olarak yansıtmasının ardından ortaya çıkan yeni sınıf yönetimi yaklaşımında öğrenci sorumluluğunun artırılmasına vurgu yapılarak öğretmen merkezli bir anlayıştan öğrenci merkezli bir anlayışa doğru geçiş yapılmıştır (Goodman, 2008, s.146-149). Özellikle sınıf yönetiminde otonomi yani bireyin kendi düşünce ve inancına uygun olarak kendi kendine karar verebilmesi geleneksel yöntemde sadece öğretmene sorumluluk yüklerken öğrenciyi merkez alan yeni yaklaşımlarda otonomi hem öğretmen hem de öğrenci için kullanılan, öğrencinin kendi yeteneklerine olan inancını arttırabilmesine yardımcı olan ve öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştığı problem ve durumları çözebilmelerine katkı sağlayan kavramdır (Williams, 2008, s.13-16). Martin, Ying ve Mayall (2006, s.9) araştırmasında sınıf yönetimini öğretimsel yönetim, insan yönetimi ve davranış yönetimi ile ilişkilendirerek üç boyutta ele almıştır. Geleneksel ve çağdaş sınıf yönetim modelleri gibi sınıf yönetimine dair birçok farklı yaklaşım ileri sürülmüştür.

2.5.1. Sınıf yönetimine farklı bakış açıları

Sınıf yönetimine farklı yaklaşım biçimlerinde, öğretmeni ön plana alan yaklaşım geleneksel sınıf yönetimi olarak araştırmalara konu edinmiştir. Öğretmen otoritesi, otoritenin sosyal ve kültürel etkileşimle oluşumu ile kurumsal faktörler ve öğretmen otoritesinin kaynağı bu anlayışta sorgulanmıştır. Özellikle ilk zamanlarda, 1960 yıllarda, sınıf yönetimini sınıfta sınırlandırarak öğretmeni sınıfta otoriter lider, olarak yansıtırken çağdaş yaklaşımdan etkilenecek öğretmeni sosyal bir varlık olduğunu vurgulamış otoritenin farklı yapılarını öğretmen odaklı tanımlamışlardır. Bu otoriteyi tanımlarken öğretmenin öğrencilerle olumlu anlamda bir otorite kurduğunu, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini ön planda tutacak ve bu konularda ilerleyecek bir otoritenin kurulumuna işaret etmektedir (Pace ve Hemmings, 2006).

2.5.1.1. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı

Tarihte, 19. yüzyılın ilk çeyreğinde, geleneksel sınıf yönetimi kuramcıları öğrencinin rasyonel düşünemediğini, bu yüzden de davranışlarının kontrol edilmesi gerektiğini, davranışlarının toplumun yaşam düzenine uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini ve çeşitli

teknik ve yöntemlerle manipüle edilmesinin gerektiğini, yine çeşitli yöntemlerle cezalandırmanın olması gerektiğini, bu yöntemlerin içerisinde gerektiğinde fiziksel şiddete de başvurulması gerektiğini belirtmişlerdir (Scarlett, Ponte ve Singh, 2008, s. 40-42). Ondokuzuncu yüzyılın ortalarında ve sonrasındaki sanayi devrimi ile başlayan endüstrileşme döneminde sınıf yönetimi yaklaşımının öğretmen yönelimli, dini öğretilerden esinlenmiş ahlaki değerlere bağlı olarak şekillendiği belirtilmektedir (Butcher, 1995). Bu dönemde öğrencilerin sıralara oturma biçimlerinin ve cezalandırma yöntemlerinin ceza-ödül sistemine dayalı bürokratik disiplin modelinin ve öğretmen sevgisine dayalı sevgiye dayalı disiplin modelinin benimsendiği ifade edilmektedir (Butcher, 1995, s.165-173). Her iki disiplin yaklaşımı modeli de öğretmeni merkez alan, dönemin şartlarına ve ahlaki kurallarına göre şekil alan ya da etki altında kalan bir geleneksel sınıf yönetimi modeli olduğu görülmektedir. Ayrıca, bürokratik disiplin modelinde din merkezlerinin benimsediği ve uyguladığı disiplin modelleri kullanılırken sevgiye dayalı disiplin modelinde ise daha yumuşak ve fiziksel cezadan kaçınan ama başka cezalandırma metotlarını öneren bir model kullanılmıştır. Günümüzde de geleneksel sınıf yönetimi modelinin etkin bir yönetim modeli olduğu ve bunun uygulanması gerektiği farklı eğitimciler ve hatta veliler tarafından düşünülmektedir. Öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin sadece belirli bir modelle işlemediği, geleneksel yaklaşımın bile gerektirdiği biçimde öğretmeni merkez alan yaklaşımın özellikle İtalya'nın Floransa kentinin kırsal kesim okullarındaki öğrenci aileleri tarafından benimsendiği ve dolayısıyla da öğrencilerin bu beklenti içerisinde başarıyı içsel motivasyonla yakalamaya çalıştıkları hatta öğretmenlerin onları eleştirmelerine rağmen öğrencilerin başarıya odaklandıkları belirtilmektedir (Matus, 2001, s.55-56). Başka bir çalışmada ise öğrencilerle yapılan dikkat çalışmalarının geleneksel sınıf yönetimini benimseyen sınıfların yönetiminde etkili olup olmadığı çalışılmış, araştırma sonunda da yapılan dikkat çalışmalarının geleneksel sınıf yönetimini güçlendiren özellikte olduğu bulunmuştur (Casson ve Wilson, 2017, s.243-250). Martin, Ying ve Mayall (2006, s.9) araştırmasında sınıf yönetimini öğretimsel yönetim, insan yönetimi ve davranış yönetimi ile ilişkilendirerek üç boyutta ele almıştır. Bu araştırmalardan da anlaşılacağı üzere, geleneksel sınıf yönetiminin günlük hayatta kullanımı mevcut olup çeşitli okullarda tercih edilen etkili bir yol olarak görülmektedir. Buna ek olarak, Bozpolat, Usta ve Uğurlu (2016, s.1160-1168) üniversite öğrencileri ve öğretim görevlileri ile yaptığı nitel araştırmasında ders esnasında kullanılan sınıf yönetim modelinin sıklığını ve türünü analiz etmiş, bu araştırma sonucunda hem öğretim elemanı hem de öğrencilerin sınıf yönetimi modellerinden geleneksel ve çağdaş sınıf yönetimi

modellerini bildiklerini, öğretim elemanlarının kendileri çağdaş sınıf yönetimi modeline uygun olarak ders anlattıklarını ifade etmiş, öğrencilerin ise öğretim elemanlarını geleneksel sınıf yönetim modeli sergilediğini belirtmişlerdir. Öğretmen merkezli öğretimin her zaman çağdaş bir sınıf yönetimi modeli olmadığını ileri süren Şentürk ve Oral (2008, s.11) sınıflardaki öğretmen merkezli anlayışın yerini öğrenci merkezli yeni sınıf yönetimi alması gerektiğini belirtmektedirler. Buna benzer olarak, Jennings (1997, s. 77-80) öğretmen merkezli ve öğretmenin yönlendiren olduğu geleneksel yaklaşımın 1980'lerden sonra öğrencilerin farklı ihtiyaçları ve eğitimde kalite arayışları neticesinde etkili bir sınıf yönetimi olmadığını ve beklentilere cevap veremediğini belirtirken öğrencilerin davranışlarına odaklanmak yerine öğrencilerin işbirlikli ortamlarda çalışmasını sağlayacak, sınıfta öğrenci-öğrenci ve öğrenci öğretmen ilişkisini ön plana alacak, öğrencinin kendi yönelimli öğrenmesine destek olacak, öğrencinin kendi motivasyon kaynağını kendisinin bulabileceği ve otoritenin tamamen öğretmende olmadığı yeni nesillere uygun modellerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Günümüzde, öğretmen merkezli geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımının aksine, bilgisayar destekli öğretimlerde öğrencinin yapma ve uygulama esasına dayalı öğrenciyi merkez alan uygulamalı uzaktan eğitim modeli kullanılmaktadır. Schnak (2001, s.22) geleneksel sınıf yönetiminin yeniçağla birlikte gelişen bilgisayar tabanlı öğretimde dönüşüme girmesi gerektiğini savunarak, uzaktan eğitim modelinde öğrencinin aktif öğrenen bireyler olmasına dikkat çekmektedir.

2.5.1.2. Çağdaş sınıf yönetimi modeli

Sınıf yönetim modelleri bulunduğu döneme ve çeşitli akademik çalışmalara bağlı olarak farklı yaklaşımlar veya uygulamalarla değişimler göstermiştir. Balyer (2018, s.33-39) sınıf yönetimi modelini geleneksel ve çağdaş adı altında inceleyerek geleneksel sınıf yönetimi modelini tepkisel ve önleyici olarak önlemsel, öğrencinin akademik ve diğer fizyolojik açıdan gelişmesine dayalı olarak gelişimsel ve diğer tüm modelleri kapsayıcı olarak bütünsel sınıf yönetimi modelleri şeklinde incelemektedir. Geleneksel sınıf yönetim modeli olarak tepkisel sınıf yönetimi, öğrencinin istenmeyen davranış modelini ortadan kaldıracak şekilde oluşan tepkisel davranış ve yaklaşımları konu alırken açık, anlaşılır ve sürekli tepkinin sonucunda oluşan etkinin davranışı söndüreceği anlaşılmaktadır. Önlemsel sınıf yönetimi modelinde ise davranış oluşmadan önce öğretmen tarafından fark edilip ya da öngörülemeyen olumsuz davranışların oluşmasını engellemek amaçlı deneyimlerle katı

kuralların uygulanması olarak yansıtılmaktadır. Çağdaş sınıf yönetim modeli kapsamında gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımında ise, öğrencinin fiziksel, duyuşsal ve bilişsel açıdan gelişimlerini destekleyecek şekilde öğrenci merkezli onların isteklerinin ön plana alındığı, öğretmenin müdahaleden kaçındığı bir davranış ve yaklaşım biçiminden söz edildiği anlaşılmaktadır. Bütünsel sınıf yönetimi modelinde ise, öğretmenin daha çok duruma bağlı olarak diğer gelişimsel davranış ve yaklaşımları göz önünde bulundurursak uygun davranış modeli sergilerken aynı zamanda gerektiğinde geleneksel yaklaşımla gerektiğinde tepkisel davranışlar da sergileyebildiği ifade edilmektedir (Balyer, 2018, s.38).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında, öğretmenin rolünün güvenilir olması, insan sevgisi ve öğretmenlik yapılan yaş grubuna ait sevginin olması, öğrencilerin farklılıklarını gözetip onların farklı kültür veya sosyoekonomik çevreden gelebileceği bilincinde olması, öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilmesi ve öğretmenin ayrımcılık yapmadan buna uygun davranması, her öğrencinin eşit eğitim olanakları ile eğitime dâhil edilmesi gerektiğinin farkında olması, evrensel insan hakları ve demokratik yaklaşımları benimseyerek hem örnek olması hem de her öğrenciye hissettirmesi, cezalandırma yerine onların gelişimsel süreçlerini destekleyen uygulamaları yapması, öğrencilerle iyi bir iletişime sahip olması, değişen koşullara ayak uydurması, öğrencilere değer vermesi, adil davranması, evrensel çocuk haklarını sınıf içinde ve dışında uygulaması, disiplin uygulama ve teorilerde değişen koşulları araştırması ve kendi öğretmenliği için değerlendirip uygun görülenleri uygulaması gerekmektedir (Aytekin, 2006, s.94-103). Öğretmenin ayrıca öğrencilerle etkileşimi, mesleğinin ilk yıllarında oluşu ya da sınıf için deneyimsel olarak oluşturduğu pedagojiye bakışı ve yaklaşımı da öğretmenin sınıfta geleneksel, çağdaş ya da diğer yaklaşımları benimseyip benimsememesine etki eden bir diğer faktördür. Özellikle ilk yılını çalışan öğretmenler ya da stajyer öğretmenlerde sınıf yönetiminde çeşitli sorunlar görülmekte ve bu onların en önemli sorunu olarak yansımaktadır (Akmal, Razali, Ningsih ve Rosdiana, 2019, s.119-120). İlk yılını çalışan öğretmenlerin öğrencilerin rahatsız edici davranışlarına karşı tutum ve davranışlarında tutarlı olmamaları onların sınıfta ders işleyişlerini bozan hatta meslekten ayrılma noktasına kadar getiren bir disiplin uygulama problemi olarak belirtilmektedir (Crow, 1991, s.13). Değişen sınıf yönetimi perspektifinde, sınıfta gücün etkili iletişimle olduğu belirtilirken hem kariyerinin ilk yılında hem de diğer tüm kariyer basamaklarında yer alan öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi için öğrencilerini tanıyarak her öğrenciye farklı yaklaşımı benimsenmesi, sınıfta öğrencilere uygun alanlar oluşturması gerektiği belirtilmektedir.

2.5.1.3. *Dinamik sınıf yönetimi modeli*

Dinamik öğrenme modeline uygun olarak dizayn edilmiş sınıflar için ortaya atılan bir modeldir. Geleneksel yaklaşımın tersine durumsal öğrenme modeline uygun, sınıfta öğretmeni öğrenmenin bir parçası olarak gören diyalog ve işbirliğin yoğun biçimde kullanıldığı, otonominin sadece öğretmende değil öğrencilerle beraber tüm sınıfta olduğu model olmakla beraber karmaşık problemin çözümü için üst biliş beceresinin kullanıldığı dinamik modeldir (Wilson ve Ryder, 1996, s.801-802). Dinamik modelde ayrıca bilgisayar ve bileşenlerinin sağladığı multimedya sistemlerinin kullanılmasının öğrenciler arası etkileşimi arttırdığı, onları işbirlikli çalışmaya yönelttiği belirtilmektedir (Courts ve Tucker, 2012, s.123-124). Dinamik sınıf yönetimi modeli, kültürel ve sosyoekonomik öğeler de dikkate alınarak, esneklik, farklılıkları dikkate alan içerik, pedagoji, sınıf kültürü olarak dört boyutta ele alınmıştır (Davis, 2017, s.133-145).

Birinci boyutta öğretmenler sınıf yönetiminde öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alarak öğrencilerin bu ihtiyaçlarına uygun olarak farklı, gerektiğinde çevreye uyum sağlayacak bir metodolojiyi ve felsefeyi benimsemesi gerektiği ifade edilmektedir. Okulların açık sistem olması sebebiyle kaosa maruz kalma olasılığı göz önüne alındığında tek bir yaklaşımın benimsenmesinin öğrencilerin dünyasına ulaşmada engel teşkil edebileceği vurgulanmaktadır. Öğretmenlikte deneyimin artmasıyla öğrenciye yaklaşım yollarının da farklılaştığı, öğretmenlerin çevreye ve deneyimlere göre sınıf yönetimi algılarında değişimler yaşadığı dile getirilirken farklı çevreden gelen öğrencilerle veya farklı geçmiş yaşantılar içerisindeki öğrencilerle tekrar buluşma olasılığını arttırdığı matematiksel bir gerçeklik olarak benimsenmektedir (Korkut ve Babaoğlu, 2010, s.149-153).

İkinci boyutta öğrencilerin ırkı, sosyal sınıfı, cinsiyeti, dili, cinsiyeti ve kültürü gibi her bireye ait farklılıkları gibi konuların sınıf yönetiminde etkili olduğu belirtilmiştir. Bu yaklaşım ile öğretmenlere sosyokültürel bilinç kazandırdığı, farklı kültüre uygun farklı yönetsel stratejiler ile etkin sınıf yönetimi becerisi geliştirdiği, farklı sosyoekonomik sınıf farkındalığı geliştirerek sınıfı küçük toplumun yansıması olarak gösterdiği görülmektedir.

Etkili pedagoji yönetiminin üçüncü boyutta incelendiği bu yaklaşımda, her ne kadar etkileşim anındaki cevap ve davranışlar sınıf yönetiminde etkili olsa da önceden sınıf

yönetimi hususunda gerekli planlama ve yönetimin gerektirdiği işleyişin ve kuralların bilinmesi, öğrencilerin ve öğretmenin geçmiş yaşantı etkilerinin üst biliş olarak kavranması gerektiğinin önemine vurgu yapılmıştır. Okulda her ne kadar planlı ve yüksek bir üst bilişe sahip olursa bile sınıfta öğrencilerin istenmeyen davranışlarını tamamen engellemektedir; bazen sınıfın dışındaki etmenler, öğrencilerin yaşadıkları sosyokültürel olaylar ve sosyoekonomik yapı sınıf içerisine taşınmakta; olumsuz veya öğrenmeyi engelleyen durumların da olması kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu durumun öğretmenin diğer sınıf öğretmenlerinden yardım almadan sınıf içerisinde sınıfın yapısına uygun olarak kendine özgü birtakım sınıf yönetimi stratejisi geliştirmesi gerekliliğini ortaya çıkardığını göstermektedir.

Dördüncü ve son boyut olarak öğretmenin pozitif bir sınıf kültürü ve sınıf topluluğu oluşturabilmesinin sınıf yönetimi açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Özellikle öğretmenin teşvik edici ve ödüllendirici yaklaşımı ile oluşturduğu pozitif sınıf ortamının onların akademik başarısını artırdığı belirtilmektedir (LaCour, McGlawn ve Dees, 2016). Öğretmenin işbirlikli öğrenmeye teşvik ederek güvenli öğrenme ortamı oluşturması gerektiğine, adil ve herkesin eşitliği hissettiği bir yönetimin gerekliliğine, karşılıklı saygı ortamının oluşturulmasına gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğrencinin eleştirel düşünmesine ve verimli biçimde etkileşime geçmesine olanak sağlandığı bu boyutta her bireyin hem topluluk içinde aktif olarak hem de bireysel olarak kendi amacı doğrultusunda kendi yönelimli öğrenmesini gerçekleştirdiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca, güvenli ortamın zamanla oluşabileceğine vurgu yapılarak dönemin başından itibaren öğrencilerle iletişimin açık tutularak etkili öğrenme ortamının oluşmasının sağlanması gerektiği ifade edilmektedir.

2.5.1.4. Sınıf yönetiminde değişen perspektif

Sınıf yönetiminde; öğrencilerle etkileşim, okul kültürü, öğretmenin öz yeterliği, teknolojik gelişme, özellikle öğrenci davranışlarına farklı çözüm yolları üretebilen durumsal yaklaşım gibi birçok faktörün varlığı son dönemlerde çeşitli araştırmalarla tartışılmaktadır. Jones ve Jones (2010, s.12-15) değişen sınıf yönetimi yaklaşımını incelerken öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğretmenin örgütsel ve yönetsel becerileri, öğretmenin yönetsel becerileri açılarından inceleyerek sınıf yönetimi çok boyutlu olarak ele almışlardır. Yeni yaklaşımda, öğretmenin örgütsel ve yönetsel becerileri için sınıf öğrenen örgüt olarak nitelendirilerek sınıf yönetim kavramı öğretmenle özdeşleştirilmeden

sınıf örgütü yönetimi çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiği görüşü ifade edilmektedir (Toprakçı, 2012, s.105). Bu ifadeyle, öğretmenin ve öğrencinin olduğu bir sınıfın ayrı ayrı düşünülmesinin doğru olmayacağı öğrenci ve öğretmenin birlikte sınıfta etkileşimsel bir örgüt oluşturduğu anlamına ulaşılmaktadır. Ayrıca, ilköğretim, orta öğretim veya okul öncesi öğretimi gibi her farklı örgütün kendi içinde kuralları etkileşimsel oluşturup uygulama ve yöntemlerde örgütsel olarak farklılıkların da oluşabileceği sonucuna da varılabilmektedir.

Okul kültürü, okul iklimi ve öğrenen örgüt yapısı çerçevesinde değişen eğitim yönetimi anlayışı ile hem öğrencinin öz disiplin oluşturmaya hem de sürekli destekleyici okul ortamı yaratılmasına öncelik veren uygulamalar son yıllarda göze çarpmaktadır. Destekleyici okul iklimi oluşumunda Freiberg, Templeton ve Helton (2013,s.207-211) tarafından ifade edilen iklimin sürekliliğine ve örgüt olarak okulun işbirliğine dayalı disiplin oluşumuna vurgu yapan, yönetim yaklaşımında ise öğrenci odaklı öğrencinin de sınıf yöneticisi olabildiği, aktif çalışabildiği, öğretmenin rehber ve yol gösterici olabildiği bir yapının yeni yüzyıla uygun olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin akademik, duygusal ve pedagojik açılardan olumlu geri dönütler verdiği araştırmada, öğrencilerle öğretmenler arasında güçlü ilişkilerin işbirliğine dayalı okul ikliminde ortaya çıktığı, öğrenciler ile güçlü ilişkilerin kurulduğu ve öğrencilerle daha çok bağlantı kurulduğu ve güven ortamı oluştuğu ifade edilirken bu anlayışa dayalı sınıf yönetiminin etkili biçimde olumlu sonuçlar verdiğini, öğrencilerin duygusal ve zihinsel gelişiminin olumlu yönde değiştiğinin geleneksel sınıf yönetimi anlayışına göre daha çok gözlemlendiği belirtilmektedir. Tutarlı yönetim ve işbirlikli disiplin anlayışı uygulamasının (Opuni, 2006, s.11) öğrencilerin motivasyonlarını, öğretmen motivasyonunu ve okul-aile iş birliğinde aile katılımını arttırdığı; öğrencilerin davranış sorunlarının çözümüne katkı sağladığı araştırma sonucunda ortaya konulmaktadır. Okullarda küresel çapta son yıllarda artan şiddet eğilimine dikkat çeken Wiseman ve Hunt (2013, s.19-28) etkili öğretmenliğin önemine vurgu yaparken öğretmeni; sınıftaki beklenmeyen durum ve davranışlara ilişkin plan yapabilen, sınıfın fiziki koşullarını öğrenci davranışlarına göre ayarlayabilen, enerjik, öğretmenliğe hevesli, pozitif öğrenme ortamı sunan, açık bir iletişime sahip ve dinamik, başarı açısından farklı öğrenme potansiyeline sahip öğrencilere kendi yönelimli öğrenme imkânı sağlayabilen, öğrenmeyi ilgi çekici aktiviteye dönüştürebilen, öğrencilerin bilişsel davranış becerilerini fark etmelerini sağlayabilen, durumsal öğrenme ortamı sunabilen, öğrencilerin bireysel hedefler oluşturmaya ve bu hedeflere ulaşmasına ortam sağlayabilen, sınıfta dikkat

dağıtan davranışlarla baş edebilen, öğrenme aktivitesine odaklayabilen, sözel ve sözel olmayan davranışların öğrencinin motivasyonunu etkileyeceğinin farkında olan, sınıfta disiplin problemlerinin nedenini sorgulayan ve bu problemleri tanımlayabilen, sınıfta istenmeyen davranışların kökenini araştıran, kuralların öğrencilerin kültürüne uygunluğunun farkında olan ve kuralları okul amaçlarına uygun olarak kültür ve yaşadığı çevreye uyumlu hale getirebilen, sözlü veya sözlü olmayan müdahaleleri yerinde kullanabilen, kuralları uygulanış sırası ile bilen ve önceden bu kuralların hiyerarşik uygulanış sırasını bilen, mesleki gelişim açısından geçmiş deneyimleri üzerine düşünebilen, sınıf yöneticisi olarak öğretme ve disiplin uygulamaları konusunda yansıtıcı düşünebilen olarak tanımlamaktadırlar (Wiseman ve Hunt, 2013, s.19-28). Buradan; sınıf yönetimi kavramında öğrenci motivasyonu, davranış sorunları yönetimi ve etkili eğitim-öğretim deneyimlerinin rolünün önem kazandığı anlaşılabilmektedir.

Öğretmenin örgütsel ve yönetsel becerilerinin yansı, özellikle araştırmacılar öğretmenlerin kendi öz yeterlilikleri hakkında değerlendirmelerinin sınıf yönetimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin problem çözmedeki gayretleri, devam eden azimleri, onların mesleklerine olan adanmışlıkları, yenilikçi öğretim yöntem ve metotları kullanmaya olan eğilimleri, öğrencilere olan davranışlarında pozitif yaklaşımlar oluşturmaları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerindeki zorluklara karşı yapıcı davranışlar sergilemeleri ile oldukça ilintili olduğu ifade edilmiştir (Veronika, Livia , Anna ve Eva, 2018, s.667-668).

İlk olarak 1970 yıllarındaki öğrenci-öğretmen ilişkisine bakıldığında, sınıf yönetimi anlayışı daha çok öğrencinin istenilmeyen davranışları ile baş edebilme yöntemleri üzerine disiplin kavramının ön plana çıktığı bir pedagojik yaklaşımı benimsenmekteydi. Öğretmenlerin etkili olma modeli üzerine yazılan makalelerde pekiştireç ve dönüt değişkenleri açısından öğretmenin etkililiği öğrencinin başarılı olabilmesi ile ilişkilendirilerek öğretmenin akademik başarıda tekil olarak çok önemli bir rol üstlendiği belirtilmiş, araştırmaların daha çok öğretmen ve öğretmen davranışlarının boyutları üzerine yoğunlaştığı ifade edilmektedir (Doyle, 1977, s.166-170). Araştırmaların ve gözlemlerin özellikle çocukların uygunsuz davranışlarını çözümlemede öğretmenin, velilerin görev ve sorumlulukları üzerine durularak öğretmenlerin ve velilerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemede iletişim rolü üzerine durulduğu; öğretmenlerin sınıf yönetiminde geleneksel yaklaşıma bağlı olarak daha otoriter yapıda olduğu araştırmaların bulgularında

değnilmektedir (Mercer ve Dawes, 2014). Geleneksel anlayışın benimsendiği bu yıllarda, disiplin sorunlarını çözmede öğretmen etkililiğinin aslında öğretmeni otoriterleştirdiğini dile getiren Doyle (1977, s.177-181) sınıfı çevresel faktörler açısından inceleyerek sınıf içindeki öğretimde birçok öğretmenin çocukların ihtiyaçlarına cevap veremediklerini belirterek aynı öğrencinin farklı öğretmenler tarafından farklı algılandığını ve öğretmenlerin disiplin konusundaki uygulamalarının doğruluğunun da öğretmenler tarafından farklı yorumlandığını ifade etmiştir. Buna ek olarak, natüralist açıdan öğretmenler doğal ders ortamında öğrencilerin dikkatlerini aktivitede tutabilme ve ilgiyi yakalama çabası içerisinde oldukları için öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını kısıtlı karşılayabildikleri, başarılı öğrencilerin, düşük başarı düzeyindeki öğrencilere kıyasla, daha fazla geribildirim aldıkları belirtilirken öğretmenin müdahaleleri ile öğrencilerin kendilerini ifade etmede daha az fırsat yakaladığı öğrencilerin bireysel açıdan farklı sınıf ortamlarındaki davranışlarının analizi ile sınıf yönetiminde etkili ve kaliteli yaklaşım oluşturulabileceği vurgulanmıştır. Buradan akademik açıdan düşük seviyedeki öğrencilerin geri planda kalabildiği, öğrencilerin öğrenmede öğretmen metot ve kaynakları ile sınırlı kalabildikleri, iletişimin aslında öğrencilerin bireysel ifadelerindeki kısıtlamaya yol açabildiği, sınıf yönetiminin bazı öğrenciler için öğretmen yönlendirmesi ile baskılanan bir otoriter yönetime dönüşebileceği, öğretilmek istenen bilgilerin veya kazanımların öğretilmesi hususunda sorun olmasa bile öğretilmek istenen ile sınırlı kalabileceği, başarılı olmak isteyen öğrencilerin beklenen yöntem ve kaynaklarla kendilerini sınırlayabileceği anlamları çıkarılabilmektedir.

Ancak, daha sonraki yıllarda öğretmenin öğrenci davranış sorunlarına dair problem çözme becerisi için öğrenci ve öğretmen iletişimi üzerine araştırmalar yapılmış, bu iletişimin sınıf yönetimine olan etkileri araştırılmıştır. McLeod, Fisher ve Hoover (2003, s.62-67) pozitif bir sınıf ortamının ilk adımının öğretmenin ve öğrencinin karşılıklı saygı, güven ve birbirini önemseme olarak nitelendirerek sistematik biçimde öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir ilişkinin oluşması için; öncelikle öğrencilerin benimsenmesi ve bunun ifade edilmesinin, kurallara ve öğrenme ortamına uygun olmayan davranışların pozitif biçimde çözülmesinin, hem akademik hem de sosyal açıdan başarılı olabilecekleri gerçeğinin öğrencilere söylenmesinin, öğrencilerle birlikte sınırların ortaklaşa kontrol edilebilmesinin, seçenekler sunarak ortak bir karar alınmasının, seçeneklerin hem öğretmen için hem de öğrenci açısından tatmin edici seçenekler olmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde, Smith (2007, s.167-170), öğretmenin eleştirel

pedagojisini yansıtırken sınıf yönetimi uygulamaları konusunda evrilmek kelimesini kullanmakta, öğretmenin öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının daha çok öğrenci merkezli bir yöne doğru evirildiğini, sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelere aktif katılımına kadar geniş perspektifte yönetim gücünün, sınıf kontrolünden çok sınıf kültürüne doğru değişimini konu almaktadır.

Sınıf yönetimi çerçevesinde ele alınan öğretim teknik ve yöntemlerin seçimi de öğrenci açısından, sınıfta derse katılım ve diğer aktivitelerdeki motivasyonu artırması bakımından önemlidir. Teknolojik yeniliklere bağlı dijital öğrenme araçlarının yeni nesil öğrencilerinin kullanımına uygunluğu ve bu araçların derslerle entegrasyonu bağlamında sınıf içi ve dışında öğretime ve öğrenmeye olan muhtemel etkileri süregelen çeşitli araştırmalarla analiz edilmektedir. Buna bağlı olarak, farklı etnik yapıya sahip çok kültürlü sınıfların yönetiminde teknolojik araç ve uygulamalara yer veren araştırmalar da mevcuttur. Slatter ve France (2011) Yeni Zellanda’da yaptıkları çalışmalarında deneyim paylaşım topluluğu temsilcilerin öğrenciler ve seçilen 10 teknoloji öğretmenle yaptıkları ayrı ayrı paylaşım toplantılarında öğretmenlerin eğitim pedagojisi hakkındaki inanç sistemlerinin deneyim paylaşım toplulukları ile yaptıkları görüşmelerde değiştiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler bu temsilcilerle beraber yaptıkları paylaşımlarda öğrencileriyle etkileşimlerinde filtreleme yaptıkları bu toplulukların eylemlerin paylaşıldığı ve buna uygun uygulamaların yeniden gözden geçirildiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerle yapılan durum çalışması sonrasında, öğretmenlerin öğrencilerle diyalogları geleneksel yapıdan daha farklı olduğu kendilerini öğretmenden çok birer kolaylaştırıcı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerle deneyim paylaşım topluluğunun etkileşimi sonucunda aşçılık bölümünde okuyan öğrencilerin sorunlarının çözüldüğü görüldüğü ifade edilmektedir. Bu sorunun öğretmenlerin bir yemek şirketi ile görüşmeleri sonucu çözüldüğü ve bunun öğretmenin kendi mesleki gelişiminin de geliştiği belirtilmektedir. Legters ve Parise (2016) Amerika Birleşik Devletleri Florida Eyaletindeki lise öğrenimine yeni başlayan öğrencilere akademik ve sosyal destek için öğretmenlerden, gönüllü öğretmen ve yöneticilerden oluşan dokuzuncu sınıf akademi takımı, gelişim uzmanlarından (rehberlik servisi), bölge yöneticilerinden ve araştırmacılardan oluşan deneyim paylaşım topluluğunun iki buçuk yıl boyunca paylaşım ve etkin çalışması sonucunda düşük sosyoekonomik bölgede öğrenim gören öğrencilerdeki değişimi incelemişlerdir. Çalışmaya başlamadan önce okullardaki sorunları azaltmak ve okulu geliştirmek amacıyla yapılan toplantılara sadece okul yöneticilerinin katıldığı belirtilirken

çalışma ile etkili paylaşım ve etki için yedi okuldan öğretmen ve okul rehberlik servisi de dâhil edilerek büyük bir deneyim paylaşım topluluğu oluşturulduğu belirtilmektedir. Bu topluluk içerisindeki her okulun her hafta düzenli olarak araştırma destek takımıyla okuldaki araştırma ve uygulamaya sonuçlarının değerlendirmeler yaptığı belirtilmektedir. Deneyim paylaşım topluluğunda John Hopkins Üniversitesi'nden araştırma ekibiyle dört ile altı hafta boyunca doksan dakikalık karşılıklı tartışmalar gerçekleştirildiği bu görüşmelerde ilerleme ile ilgili tartışmalar yapıldığı belirtilmiştir. Dizayn takım olarak adlandırılan bu profesyonel destek komitesi araştırma-test etme yöntemiyle katılımcıların deneyimlerini ve onlardan gelen cevaplara göre öğrenme deneyimlerinde ilerleme kaydedilip kaydedilmediğine dair araştırmalar yaptıkları ifade edilmiştir. Araştırma sonunda, okullar arası etkileşim ve diğer profesyonel takımların gelişime katkısı ile katılımcıların yeni deneyimler ve yeni fikirler edindiği, planladıkları uygulamaların etkili olmadığı durumlarda bu kurumların planları yeniden gözden geçirdiği, öğrendiği ve yenilikçi yaklaşım içinde oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca diğer bölge yöneticilerin ve araştırma takımının okulların nasıl ve nerelerde yardıma ihtiyaç duydukları ve bu yardımlara nasıl karşılık verdiklerini deneyimleme fırsatı sunmuştur.

Benzer olarak Curwen ve Colón-Muñiz (2013) öğretmen topluluklarının deneyim paylaşımlarının Amerika'daki düşük sosyoekonomik düzeydeki latin kökenli iki dil konuşan ortaokul 5.sınıf çocukların öğrenme düzeylerindeki değişime etkisini incelemiştir. Etnografik araştırmaya, iki okul yöneticisi, altı öğretmen ve yedi okul dışı etkinlik asistanının katıldığı belirtilirken her bir beşinci sınıfı bir ya da iki defa gözlemlendiği de ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılarla otuz ya da altmış dakikalık resmi ve gayri resmi görüşmelerin analizi, alan notları ve okul çalışmaları dökümanları çalışmanın verileri olarak yansıtılmıştır. Çalışmanın sonunda, topluluklardaki paylaşım ve fikir alışverişlerinin öğretmenlerin daha anlamlı ve daha ilgili ders hazırlıkları yaptıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilere daha fazla öğrenme deneyimi yaşatılarak onlardaki öğrenme deneyiminin arttığı ve güçlendiği de vurgulanmıştır.

Bolam vd. (2005) çalışmasında, ortak amaç etrafında işbirlikli yaklaşım ile etkili deneyim paylaşım topluluğunun öğrencilerin de öğrenmesine katkı sağlayacak ve teşvik edecek çalışma ve eylemlerin ortaya konduğunu; kısacası öğrencilerin öğrenmesini arttırdığı ifade etmişlerdir.

Botha ve Kourkoutas (2016) döküman analizi yaptığı çalışmasında çocukları sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan desteklemek amacıyla sistemlerin ve örgüt yapısının okullarda bu konuda sorunlu olduğu yönleri araştırmışlardır. Çalışmada, farklı araştırmaların tematik analizini yapılarak kodlar ve alt kodlar oluşturulduğu belirtilmektedir. Araştırmanın bulgularında, öğretmenlerin özellikle sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldıkları, bu konuda gerekli eğitimi almadıkları, genelde olumsuz deneyimleri nedeniyle bu tür öğrencilere öğrenme deneyimlerinde geleneksel yaklaşım ile öğrenme ortamları hazırladıkları ve sistemsal açıdan geleneksel eğitim yaklaşımının ise genelde bu öğrencilerde akademik başarıya önem verdiği belirtilmiştir. Araştırmacılar bulguları ile etkisiz işbirlikli örgüt yapısına, bu konu ile ilgili karşılıklı ilgi (mutual engagement) eksikliğine dikkat çekerek yapılandırıcı bir örgüt yapısının eksikliğinin açıkça görüldüğüne vurgu yapmışlardır. Karşılıklı güven ve saygıya dayalı etkin iletişimin kurulabildiği, eğitimin içindeki her örgütün öğretmen, yöneticisi ve araştırmacıların yer aldığı deneyim paylaşım toplulukları ile etkin öğrenme ortamlarının hazırlanabildiğini ifade etmişlerdir. Eğitim örgütlerindeki yöneticilerin bu tür sorunlarla baş etmede deneyim paylaşım topluluklarındaki ortak amaca uygun uzlaşma kültürü arayışı onları daha üretken hale getirdiğini Ekolojik Sistem Teorisine dayandırılarak belirtilmiştir. Forbes ve Skamp (2013) yerel bölgede çalışan beş mühendis, altı gökbilimci, farklı 9-12 yaşlar arasındaki (4 ile 6.sınıflar arasındaki) öğrenciler yer aldığı deneyim ve paylaşım topluluğu oluşturularak “MyScience” adlı programın uygulanması hedeflenmiştir. Bu programın amacının; öğretmenlerin fen dersi öğretiminde onların profesyonel gelişimini desteklemek, öğrencilerin fen bilgisi konularını anlamalarını ve daha fazla bilgi edinmelerini sağlamak, topluluk bilincini ortaya çıkarmak, öğrencilerin fen bilimleri ile ilgilenmeleri, kritik düşünme becerilerini arttırmaları, bilimsel yöntemleri kavramaları, takım çalışmasının önemini anlamaları olarak belirtilmiştir. Araştırmada katılımcıların kartopu örneklem seçimiyle yerel bölgedeki okula yakın kurumlarda çalışan ve birbirleriyle iletişimde olan katılımcıların seçildiği belirtilmiştir. Araştırmada verilerin de görüşmeler yoluyla elde edilerek nitel çalışma ile toplandığı çevrimiçi kayıtların da analiz edilerek çalışmaya aktarıldığı ifade edilmiştir. Araştırmanın sonunda, gökbilimciler program ile olumlu düşünceleri belirttikleri, öğrencilerin bilimle ilgili konularda pozitif yaklaşımına katkı sundukları için istekle devam ettiklerini belirttikleri aktarılmıştır. Bunun için hem mühendisler hem de gökbilimciler topluluğa katılımın kendileri için birer ödül olduğunu, birçok mühendis ve tüm gökbilimciler toplulukta yer almanın değerli olduğunu ifade

etmişlerdir. Bununla birlikte, bu bilim adamları kendilerinin toplulukta önemli bir role sahip olduğun da aktarmışlardır. Ayrıca, öğrencilerin gökbilimci ve mühendisin ne olduğu, nasıl görüldüğü, neler ile uğraştıkları, nasıl konuştukları hakkında bilgi sahibi oldukları da ifade edilmiştir. Gökbilimci ve mühendislerin de fen öğreniminin nasıl olduğu konusunda deneyimler yaşayarak bu deneyimlerle şekillendikleri de belirtilmiştir.

Eğitimsel eşitlik, Herbst ve Rok (2014) tarafından etnik yapı, gelir, cinsiyet, yaşadığı bölge gibi öğelerin etkisi göz önünde bulundurulduğunda eğitime aynı oranda katılım olarak nitelendirilmektedir. Eğitimde özellikle geçmiş yaşantı ve coğrafi özellikler göz önüne alındığında özellikle sosyo-ekonomik açıdan düşük düzeydeki bireylerin eğitime katılımının yüksek oranda gerçekleştirilmesi eşitliğin sağlanması açısından önem oluşturmaktadır. Herbst ve Rok (2014), özellikle düşük gelirli bireylerin gelişmemiş ülkelerde ilköğretime, ortaöğretime ve yükseköğretime katılımını eğitimsel eşitliğin önündeki engellerden biri olarak kabul etmektedirler. Blom ve Murakami (2008) Latin Amerika ülkelerinde bireyler yıllık gelirlerinin %35'ini eğitime harcadıklarından özellikle düşük gelirli bireyler için eğitimde iki katı adaletsizliğin var olduğunu aktarmaktadır. Bununla birlikte Amerika'da düşük gelirli bireylerin yükseköğretim ücretlerini karşılamadaki zorluklarının var olduğunu bunun uzun süreli etkilerinin tartışıldığı belirtilmektedir. Gelişmemiş ülkelerdeki eşitliğin daha çok cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan okullaşma sorununu iletmektedir.

Eğitimde eşit erişim hakkı sadece gelişmemiş ülkelerin değil aynı zamanda gelişmekte olan ülkelerin de temel sosyal ve eğitimsel sorunu olduğu belirtilmektedir. Bu durum eğitimde sadece fiziki donanım durumu ve coğrafi koşulların eğitimde eşitliğin tek sorunu olmadığını, bu öğelerin sağlandığı durumlarda da eşitliğin sağlanamayabildiğini göstermektedir. Çin, Kanada ve Amerika gibi çok uluslu ülkelerin temel sorunlarının başında etnik yapı ve farklı kültürel değerler gelmektedir. Bu ülkelerde sosyal yapıda eşitlik sağlanırken ülkelerin politikalarında ortak payda etrafında sosyal adalet, karşılıklı işbirliğe ve farkındalığa dayalı eğitim felsefesinin benimsendiği aktarılmaktadır (Suleiman, 2014). Dell' Olio vd. (2014) eğitimsel eşitliği tüm bireylerin yüksek düzeyde başarı ve eğitimsel iyiye ulaşmak için her türlü imkân ve desteğin sağlanması olarak değerlendirmektedirler. Eğitimsel eşitliğe sonuç odaklı değerlendirme yapılarak akademik başarı ve bireyin sosyal gelişimi ölçütünde değerlendirilmektedir. "Eğitimde eşit olanaklar, bir çocuk için; onun gelişimini destekleyen ya da kendi yolunu çizmesini sağlayan

gelişimsel ihtiyaçlar aile, aile içi iletişim, toplum, eğitim, sağlık sistemi ve diğer öğelerin bileşeni olan sosyal çevresindeki tüm öğelerin varlığıdır (Entschel vd., 2010).

Yararlanma imkânı olarak tanımlanırken, devletin etkin rolü vurgulanmaktadır (Kaya ve Aksu, 2009). Devlet eğitim açısından sunduğu imkânlarından herbirey eşit olarak yararlanırsa fırsat eşitliği belli bir oranda sağlanmış olmaktadır. Eşit imkânlar, eşit haklar, eşit yaklaşım imkânları sunulmadığı zaman eğitimde fırsat eşitsizliği kavramı ortaya çıkmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için ilk olarak bireye maddi imkânların sunulması gerekmektedir, diğer bir ifadeyle kaynaklar eşit olarak dağıtılmalıdır. Teknolojinin uzaktan eğitimde uygulanması birçok şeyi etkilemiş ve tartışmalara sebep olmuştur. Bunun sonucunda sanal sınıflar (virtual classroom), akıllı sınıflar (smart rooms) ortaya çıkmıştır. Eğitimde bölgesel farklılıklar, sosyo-ekonomik boyut, norm ve toplumsal roller eşitliğin önündeki en önemli engeller olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir (Entschel vd., 2010).

2.5.1.5. Ülkelerin sınıf yönetimi modeli

Çin toplumunun hiyerarşiye dayalı kültür yapısının etkisi sınıf yönetimi modellerini etkilediği ast üst, bilgi gücü ve bilgeliğin geçmişten gelen felsefi yansımasının toplumda bireyler arası ilişkiyi etkilediği ifade edilmektedir (Lu, 1997, s.13-14). Bireyler üzerindeki etkinin paralelinde sınıfta öğretmen-öğrenci ilişkisini de etkilediği; toplumun çocuklarını sosyalleştirme biçimlerinin içerisindeki azarlama, fiziksel şiddete dayalı ceza yöntemleri, katı kuralcılık, utandırma gibi disiplin uygulamalarının sınıf içinde uygulanmasını normalleştirdiği; Hong Kong kültürünü de etkileyen yüz oyunu ile bireyin duygularını dışa vurumunu sağlayan yüzdeki ifadelerin açıkça göstermesini desteklediği, saklanması toplum tarafından kabul görülmemesinin bireyin kendi ve diğerleri ile ilgili davranışlarını değerlendirmesine zemin hazırladığı ifade edilmektedir (Hue ve Li, 2008, s. 31-40).

Çin kültüründeki değerlere benzer olarak Japon kültüründe de var olan kolektivizm ve uyumun sınıf yönetimini etkileyen kültürel öğeler olduğu, kolektivizm ve uyumun sonucu olarak biz kavramının sınıf yönetimine yön veren unsurlar olduğu, sınıfta *ben* yerine *biz* in güçlü şekilde hissedildiği ve bu yönü ile disiplin yaklaşımı açısından grup içi uygunsuz davranışları engelleyebildiği ifade edilmiştir (Fukushima, Sharp ve Kobayashi, 2009). Bunun yanı sıra, sınıf yönetiminde Çin felsefesinde var olan Konfüçyus felsefesindeki sosyal farkındalık, doğruluk ve empati kavramlarını simgeleyen *Li*, *Yi* ve *Yen*

kavramlarının, Taoizm felsefesinin öğrencinin doğal yeteneklerini ön plana çıkaran ve öğretmen öğrenci bütünleşmesini vurgulayan yaklaşımının ve tarihinden gelen kuralcılık felsefesinin sınıf yönetiminde etkili olduğu, hem kuralcılığı hem de ilgi ve şefkatin dengesini de sembolize eden bu iki kavramın geçmişten itibaren kültürün parçası olarak benimsenerek öğretmenin pedagoji yaklaşımını etkileyen ve sınıf yönetimini şekillendiren felsefe oldukları belirtilmiştir (Hue, 2008, s.40-42).

Alman sınıflarında sınıf tartışması ön plandadır ve sınıfta kapalı kapılar ardında huzuru bozmadan yapılmaya özen gösterilir. Bununla birlikte, sınıf kapıları sürekli kapalı tutularak öğretmenlerin sınıfta akışı sağlamaya yönelik plan ve eylemleri önem kazanmakta, zaman yönetimi ve eşitlik açısından öğrencinin derse adapte olma zorunluluğu mevcuttur. Roach ve Brian (2001) öğretmenlerinin öğretim yaparken güç kullanma yöntemlerinin Amerikan ve Alman öğrenciler tarafından algısını konu aldığı araştırmasında iki farklı ülke kültürüne değinmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarında, Alman öğrencilerin öğretmende yakınlık arayışının olmadığını ve öğretmenin gücünün öğrenciler tarafından algılanmadığı, öğretmenlerin öğrenciler tarafından oldukça kurala uygun ve kararlı olduklarının algılandığı ve yine Alman öğrenciler tarafından öğretmenin sınıftaki işleyişe katılmaları için öğretmenin konuşmak veya uyarmak zorunda olmadığı algılandığı; her iki ülke öğretmenlerinde zamanlamanın özenle kullanıldığının algılandığı ve yine her iki ülke öğretmenlerinde fiziksel yakınlıktan kaçınıldığının algılandığı belirtilmektedir. Benzer olarak Billmayer (2019) İsveç ve Alman öğretmenlerin sınıfta zaman ve mekan kullanımlarını karşılaştırdığı çalışmasında, her iki ülkeden 6 farklı branşlardan ortaokul öğretmenleri ile sınıf gözlemleri ve öğretmenlerle görüşmeler yaparak verileri toplamıştır. Bu sonuçlarda da Alman öğretmenlerin hiç bir zaman kaybına yer vermeyecek hissi yaratarak sınıfta zamanı oldukça hassasiyetle kullandıkları, öğrencilerin de zamanı kullanmalarının değerlendirildiği ve öğrenci merkezli ders akışı sağlandığı ifade edilirken, İsveç sınıfindaki öğretmenlerinin ise öğretmenlerin daha az kuralcı oldukları zaman konusunda katı olmadıkları ve zamanlama konusunda esnek oldukları belirtilirken planlama konusunda da esnek oldukları belirtilmektedir.

Avustralya sınıflarında öğrencilerden kurallara uyulması beklenmekte, öğrencilerin çoğunluğunun kurallara uyan ya da rahatsız edici davranmayan sadece derse karşı isteksiz davranan öğrenciler olması sebebiyle disiplin sorununun oluşmadığı, disiplin sorunlarının olduğu durumlarda oldukça soğukkanlı şekilde cezalar ya da uyarılar verilmektedir.

Özellikle katı disiplin anlayışı; yani, ödül ve cezaya dayalı Canter modeli uygulandığı görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarında durumu çözemeyen yaklaşımlarının onları daha çok sinirli ve daha duygusal davranmaya yönelttiğini, Avustralya’da ortaokul öğretmenlerinden oluşan katılımcıların istenmeyen öğrenci modelleri ile uğraşmaya yanaşmadıkları, daha çok düzeni sağlamaya ve gerektiğinde cezaya başvurma eğiliminde oldukları, diğer taraftan ilköğretim öğretmenlerinden oluşan katılımcıların ise daha destekleyici ve katılımcı rolleri ön plana çıktığı belirtilmektedir (Lewis, 2006, s.1193-1211).

Yeni Zelanda’da okula yeni başlayan deneyimsiz öğretmenlerle deneyimli öğretmenler resmi olarak birlikte çalıştığı, kariyere giriş evresindeki öğretmen ve deneyimli öğretmenin paylaşımlarının ülkenin öğretmen yetiştirme konseyi tarafından bilimsel çalışmalara dayalı kılavuza bağlı olduğu belirtilmektedir (Langdon, 2011). Yine Yeni Zelanda’da Johansen, Little ve Akin-Little (2011) tarafından 42 ilköğretim öğretmeni ile yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlere göre okuldaki davranış sorunlarının okulda oluşmadığı, bu problemlerin velilerden kaynaklandığı ve gerekli disiplin çerçevesinde bu problemlerin çocuk tarafından üstesinden gelinebileceği belirtilmektedir. Burada öğretmenlerin disiplin anlayışlarının pozitif yönelimli öğretmen merkezli yaklaşımdan çok içsel disipline dayalı öğrenci odaklı olduğu görülmektedir. Ayrıca, Smith, Corkery, Buckley ve Calvert (2013) Yeni Zelanda’da bir yıl boyunca okula yeni başlayan öğretmenlere yönelik eğitim programını aldıktan sonra öğretmenlik görevini yapmaya başlayan ortaokul öğretmenlerinin endişelerinde süreç içerisindeki değişimi konu aldığı çalışmasında, öğretmenlerin öğretmenliği deneyimleye devam ettiği, gerçek deneyimlemeyi ve gerekli mentor yardımını aldığı sürece, sınıf yönetiminde güven ve yeterlilik boyutlarında endişelerinin zamanla azaldığını gözlemlemişlerdir. Bu sonuçla beraber, Yeni Zelanda’da mesleğe yeni başlayan öğretmenler için öğretmen eğitimi verildiği ve mentor desteğinin sağlandığı, bu sayede kariyere giriş evresindeki öğretmenlerin sınıf yönetiminde mesleğinin ilk yıllarında destek aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, Yeni Zelanda Milli Eğitim Bakanlığı 1997 yılında performans yönetim sistemini zorunlu hale getirerek liderlik ve yönetim ile veli ile etkin iletişim maddesini eklemiştir (Malik, Davey ve Kelly, 2011). Önceden iki kültürlülüğün bir örneği olarak bahsedilen Yeni Zelanda’da yerlileri maorilerin diğer alanda olduğu gibi eğitim alanına katkıları ile çokkültürlülüğe geçtikleri belirtilmektedir (Yanık, 2012). Macfarlane (2010) maori felsefesinin, manaakitanga anlayışının, uygulandığı sınıflardaki öğretmenlerle çalıştığında, öğretmenlerin bu

felsefenin ana teması olan önemseme ve öğrencilerle ilgilenme kavramlarını sınıflarına yansıttığını, olumsuz olaylarda bile öğrencilerin kültürel geçmişine önem vererek ötekileştirmeden disiplin yöntemini kullandığını, kalpten sevginin öğrenciye hissettirildiğini, sınıf yönetiminde öğrenciye duygusal destek verdiğini ve fonksiyonel disiplin anlayışını uygulamaya ve en önemlisi sınıfta bir ortak değerler yargısı taşıyan kominite oluşması sağladığını gözlemlemiştir. Bununla birlikte, bu felsefenin uygulandığı sınıfların dışında çok kültürlülükte etkin sınıf yönetimi için çeşitli stratejiler kullanılmakta, zaman zaman öğrenciler ailelerinin yanına gönderilerek onların davranışları için ailelerin yeniden düşünmesi sağlanmaktadır (Towl, 2013).

İngiltere’de 1940 ile 1960’li yıllarda sınıf yönetimi modelinde öğretmenlerin oldukça özgür ve bir o kadar da otoriter olduğu öğretmenlerin disiplin ve öğretimi uygulayan tek meslek yetkilisi olduğu vurgulanırken 1970’lerden bu yana devam eden reform süreçleri ile sınıf yönetimine okul, diğer öğretmenler ve çevre dâhil olarak öğretmenin profesyonelliği yeniden belirlenmiş yetkisi sınırlandırılmıştır (Shimahara, 1998, s.107-111).

2.5.2. Sınıf yönetiminde disiplin modelleri

2.5.2.1. Skinner disiplin modeli

Öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlarından ziyade onların beklenen davranışlarının ödüllendirilmesini savunan bu modelde, Skinner davranışçı bir yaklaşımla disiplin sorununa çözüm aramıştır. Bu model, disipline davranışsal bir problem olarak yaklaşırken olumsuz davranışlar sergileyen öğrenciler için onaylama içeren yüz ifadeleri, sözel övgüler ve mimiklerin sosyal pekiştireç olarak kullanılmasının, öğrencinin ilgisini çekecek resim ve diğer görsel övgü içeren işaret veya sembollerin grafiksel biçimde verilmesinin, öğrencinin diğer öğrencilerle oyunlar oynamasına imkân verecek zaman veya serbest çalışma saatlerinin bir aktivite pekiştireci olarak verilmesinin ve onlara küçük hediyelerin birer maddi pekiştireç olarak verilmesinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarının söndürülmesinde etkin olduğunu belirtmektedir (Çiçek, 2014, s.31-32). Öğretmenin öncelikle bu modelde öğrenciyi tanıyarak ona uygun olan pekiştireç yöntemi seçmesi gerektiği ve öğretmenlerin olumlu pekiştireçleri yerinde kullanması gerektiği belirtilmektedir (Aydın, 2006). Ödüllerin amacına uygun olarak kullanılma sıklığının ve zamanlamasının öğrencilerin özellikle olumlu davranışlarının tekrarlanması açısından etkili olduğu belirtilirken hangi davranışların ödüllendirileceği öğrencilere tanıtılması

gerektiği, belirli bir sistematik dâhilinde ödülün uygulanması gerektiği, öğrenciye uygun ve yenilikçi yöntemlerin kullanılması gerektiği, bu ödüllerin eğlenceli, öğrencilerin dikkatini çekecek aktivitelerden, damak tatlarına hitap eden yiyeceklerden, güzel ve övgü içeren sözlerden veya mimiklerden oluşması gerektiği belirtilmektedir (Morgan, 2008, s.20-22).

2.5.2.2. Kounin disiplin modeli

Kounin modeli, öğrencilerin sınıfta sorun çıkaran davranışlarını önleyici yol izlemeye yönelik durumlara özgü beş farklı yöntemden oluşmaktadır:

1. Öğrencilere sürekli dikkat kesilerek (with-it-ness) sınıftaki her öğrenciyi görebilecek düzenlemeyi yaparak sınıfta oluşabilecek sese duyarlı olarak ve sesi kısacak aktif davranışlar içinde olmak,
2. Öğrencilerin gruplar halinde aynı zaman diliminde farklı aktiviteler içinde çalışmasına ortam hazırlayarak öğrencilerin beklemelerini önlemek ve aynı anda farklı öğrencileri göz önünde bulundurmak,
3. Derse gelmeden önce, oluşabilecek karmaşayı aza indireyecek planlamaya yönelerek ders esnasında akıcılığı elde etmeye çalışmak,
4. Derslerin akıcılığını yakalamada öğrencilere zamanında geri dönüt vermeye, anlaşılan yerler üzerinde fazla durmadan oldukça yavaş olmaktan sakınmaya ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine ket vurmayacak şekilde akıcılığı ve devamlılığı sağlamaya özen göstermek,
5. Sınıfta herhangi aktivitede veya ders işlenişinde uyuma dikkat ederek her grubun konu içerisinde kalmasını sağlayacak sorular, göz temasları ve sınıf içinde gezinmelere önem vermek (Wolfgang, 2005, s.293-304).

Bu modelde, öğretmenin yönetim becerisine; öğretmenin geri dönütlerinde veya göz temaslarında öğrenciye karşı sözel ve sözel olmayan dil kullanımına, farklı uygulamalar arası geçişler ile derslerin işleniş ve sunumuna dikkat çekilerek başarılı sınıf yönetimini öğretmen deneyimleriyle özdeşleştirdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenin sınıftaki öğrencilerin davranışlarını, dersin işleyişini bozmadan, takip etmesi onun sınıfta oluşabilecek rahatsız edici olayların önüne geçmesine; öğrencilerin davranışları hakkında doğru çıkarımlar yapmasına, iyi düzenlenmiş ve planlanmış ders işleyişin sınıfta olumsuz davranışları azalttığını da belirtilmektedir (Sussman, 1976, s.94-95).

Öğretmenin yönetim becerisini ön plana alan bu modele farklı eleştiriler getirilmektedir. Emmer ve Evertson (1981, s.345) bu yöntemin öğrenciye daha az söz verdiğine, öğrenciye hazır sunulan ve oldukça planlı bir öğretim yönteminde olduğu gibi öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine olanak sunmadan yapılandırılmış öğretime teşvik ettiğine dikkat çekmişlerdir. Etkili sınıf yönetimin öğrenciyi merkez almasına rağmen bu modelde öğretmeni merkez aldığı görülmektedir. Ancak, 1980 yılı sonrasında Kounin modeline ilişkin eleştirilerin yanında Everstone, Emmer ve Anderson bu modeli destekleyen çalışmaları ile öğretmen başarısını doğrudan etkili sınıf yönetimi ile ilişkilendirmiş, öğretmenin ilk yılında öğrenciye yönelik davranış, tutum ve öğrenci davranış sorunları çözme metotlarının onların daha sonraki yıllarındaki sınıf yönetimi başarısını belirlediğini iddia etmektedirler (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003, s.5-6).

2.5.2.3. Ginott disiplin modeli

Sınıf yönetiminde öğretmenleri merkez alan davranışçı yaklaşımın ağırlık kazandığı 1970'li yıllarda Kounin yanısıra Ginott farklı bir model sunmuştur. Bu modelde öğretmen; pozitif sınıf iklimini yaratan uyumlu iletişim modelini (Congruent Communication), sen dili yerine ben dilini kullanarak baskıcı olmayan caydırıcı yöntemleri, teşvik edici övgü dilini, hakaret veya kötü söz içeren kelimeleri görmezden gelmeyi, eleştirmek yerine yol gösterici olmayı, kızmak yerine öfkeyi kontrol edebilmeyi, öğrencilerin uygun olmayan davranışları rencide etme yerine akılcı çözümler üretmeyi kullanmalıdır. Ayrıca, öğretmen öğrencileri ötekileştirmeden ve iğnelemeden çözümleyici bir dili kullanmayı, rahatsız edici davranışlara karşı kısa ve öz konuşarak öğrencilerin özel yaşamlarına karşı saygılı olmayı bilmelidir. Ginott disiplin modelinde öğretmen, donanımlı ve otoriter yetki ile her çocuğa ulaşan bir yetişkindir (Kappan, s.4).

Burada, öğrenciden çok öğretmenin ön planda tutulduğu, öğrencinin şekillenmesinde ve onun beklenen davranışları göstermesinde sorumlunun öğretmene yüklendiği görülmektedir. Ayrıca, öğrencinin davranışlarının rahatsız edici olması durumunda bunun engelleyicisinin öğretmen olması gerektiği, bu davranışlarla mücadele etmesi gereken ya da baş etmesi gerekenin öğretmen olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, öğrencinin yaptırımlarla karşı karşıya kalmasına itiraz edildiği anlaşılrken cezadan kaçınılması gerektiği de özellikle belirtilmektedir. Ceza yerine, hakaret veya kötü sözleri görmezden gelmeyi, ceza verme yerine öğrenciyi anlamaya ve davranışların oluşma sebebini öğrenmeye yönelik caydırıcı eylem ve eğitim felsefesinin oluşturulmasını savunmaktadır

(Özdal, Özdal ve Çağanağa, 2017). Ginott disiplin modelinde öğretmen merkezli bir anlayışla, öğrencilere örnek davranışlar sergileyerek kuralların koyulma sürecinde, uygulanmasında ve sınıfın yapısına uygun belirli kurallar işleyişinin sürdürülmesinde öğretmeni sorumlu tutmaktadır (Pala, 2005). Bu modele göre kuralların işleyişinde sorumlu tutulan öğretmen, öğrenciyi kin ve nefrete sürekeleyecek cezadan kaçınmalı ve etkili iletişim yöntemini kullanarak öğrencilerin her türlü davranış, duygu ve düşüncelerini kendileri tarafından kontrol edebilmesini sağlayacak yönlendirme becerisine sahip olmalıdır (Aksoy, 2001).

Bu modelde öğretmenin beklenen rolü detaylı olarak; öğrencileriyle empati kurmak, öğrencilere adı ile hitap etmek, öğrencilere nazik davranarak onların gelişimsel süreçlerine zarar vermeyecek bir dil kullanmak, suçlayıcı sen dili yerine genel kuralları hatırlatan ve davranışın karşısındaki kişilere hissettirdiği duyguları ifade eden ben dilini kullanmak, öğrenciden iyi bir dinleyici olmasını beklemek için öncelikle iyi bir dinleyici olmak, öğrencinin endişesini azaltan üsluba sahip olmak olarak sıralanmaktadır (Habacı, Tanrıllulu, Atıcı, Ürker ve Adıgüzelli, 2013).

2.5.2.4. Canter disiplin modeli

Canter modeli, başka bir deyişle “assertive discipline”; yani, Cambridge sözlüğe göre kendinden emin, kendine güven duyan... vb. anlamlara gelen kendine güvene dayalı disiplin modelinin temelleri insan ilişkilerinin iyileştirme terapilerine dayanırken bu davranışçı yaklaşım modeli daha sonra Canter tarafından öğretmenin öğretimini ve sınıf yönetimini etkili uygulamasını, öğrencinin ise öğrenmesini ve kendine güven duymasını sağlayan modele dönüştürülmüştür (Barret, 1985, s.4-9). Öğrencinin sınıf içindeki davranışlarını olumlu yönde etkilediği olumsuz davranışlarının sayısında azalmalara yol açtığı, öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığı öğrencinin öğrenmeye odaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenin kendine güvene dayalı sınıf yönetimi yaklaşımının olumlu okul iklimi oluşumuna katkı sağladığı, öğrencilerin rahatsız edici davranışlarını azalttığı dolayısıyla öğretmenin etkili sınıf yönetimi becerisi oluşturmaya yardımcı olduğu, öğrencilerin davranışları sonrasında gerekli ödül, olumlu pekiştiriciler sunulduğunda öğrencilerin olumlu davranışlar sergilediği ve dikkatini sürdürme becerisini arttırdığı farklı araştırmalarla belirtilmektedir (Ferguson ve Houghton, 1992). Sınıf otoritesi için kendine güvenen öğretmenlerin gerektiğinde cezaya başvurabileceğini belirten bu model, cezayı en son çözüm olarak sunmakta ve öğrencilerin uygun olmayan

davranışlarını ya en başta oluşumunu ya da sonradan cezalarla bu olumsuz davranışların caydırıcılığını hedeflemektedir. Ancak, cezanın ne öğrenciler için ne de öğretmenler için etkin sonuçlar vermediğini belirten Harlan ve Rowland (2002, s.121-123); düzenli biçimde devam ettirilen cezanın olumsuz davranışı pekiştirdiğini, yeni bir davranış öğretiminde cezanın etkisiz sonuçları olduğunu, öğrenciyi kaçınması gereken davranışlardan uzak tutmak için diğer uygun olmayan davranışlara yönelttiğini, cezalandırmaların öğrencinin kendine olan güvenini ve derslere karşı motivasyonunu azalttığını, cezalandırmanın öğrencinin öğretmenlere ve okula karşı olumsuz duyguların oluşmasına yol açtığını, fiziksel cezaların öğrencilerde öfke duygusu yarattığını, cezaların ayrıca yansıtma etkisi yarattığını, tüm dünya tarafından fiziksel cezaların canlılara uygulanmasının zararları suç kabul edildiğini ifade etmektedir. Canter (1989, s.57-61) disiplin modelinin yanlış yorumlanması üzerine yazdığı makalesinde modelin disiplin yaklaşımının ana felsefesinin iyi öğrenciler yetiştirmek olduğunu ifade ederken; etkili disiplin için öncelikle öğrencilerle beraber sınıf içinde ve okulda bir arada yaşamaya dair kuralların oluşturulmasına, bu kurallara uygun davranan ve beklenen davranışları gösteren öğrencilerin desteklenmesine ve bu davranışlarının toplum tarafından sevildiğinin sürekli öğrencilere hatırlatılması gerektiğine, diğer istenmeyen davranışları sergileyen öğrencilerin gözetimde olunduğunun öğrenciler tarafından bilinmesi gerektiğine ve öğretmenlerin yalnızca olumlu davranışlara olumlu pekiştireçler vermesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Canter disiplin anlayışında disiplini oluşturma aşamasının ilk adımında yer alan öğrencilerle kuralların belirlenmesi aşamasının rahatsız edici davranışların önceden oluşumunun önlenmesi ve bu davranışların oluşması halinde sergilenen davranışların takip edilmesinin rahatsız edici davranışların azaltılmasında etkili bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır.

Ancak, Canter modelinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki olumlu etkilerini konu alan araştırmaların yanısıra, bu modelin her zaman etkili olmadığına ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalar neticesinde; öğrencilere bazı yönlendirmeler ve beklenen davranışları sürekli vurgulamanın onların kendi öz denetimlerinin oluşamamasına, öğrencilerin ortak değeri aramak yerine ödüle ulaşmaya ya da cezadan kaçmaya yönelik davranışlarının amaçlanan temel evrensel değerleri aşılama engel oluşmasına neden olmaktadır (Hunt ve Lasley, 2010, s.71-72). Bununla birlikte, Canter modeli disiplin yaklaşımı ile ilgili yeterince araştırma yapılmadığı, çok az çalışma ile bir genellemeye varılamayacağına, bu modelin sadece rahatsız edici davranışlar sergileyen çocuklar üzerinde etkili olabileceği, öğretmenlerin bu modelde disiplin ile ilgili yeterli cevaplara

sahip olamayacağı ve öğretmenlerin önceden belirlediği tepkilerin gerçek sınıf deneyimlerinde her zaman karşılık bulamayacağı, kısıtlanan uygulamalar nedeniyle öğretmenlerin yeterli alan yazın taramasına ihtiyaç duymayacağı vurgulanmaktadır (Render, 1989, s.72-75).

2.5.2.5. Disipline farklı bakış açıları

Sınıf yönetimi alanında çalışmalar ayrıca disiplin konusunu işlemiş, farklı disiplin anlayış teorisini ve uygulanmış araştırma bulgularını tartışmışlardır. Özellikle yeni yaklaşım modellerinin yapısı ve özellikleri belirtilirken sınıf içindeki geleneksel öğretim modeli ile kıyaslamalar yapılmıştır.

Sınıf yönetimi; uygun öğretim ortamının hazırlanması, fiziksel mekânın hazırlığı, öğretim materyallerinin hazırlanması, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, kuralların öğretmen, idareci veya sınıf ilişkilerini gözeterek oluşturulması, iletişimin oluşturulması ve öğrenci motivasyonu içerdiği ifade edilirken disiplin öğrencinin sınıfta uygun olmayan davranışını önleme ve öğrenciden beklenen gelişimsel davranışların sergilenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Kayıkçı, 2011, s.189-190). Bunun yanı sıra Breaux ve Breaux (2004) sınıf yönetiminde etkili eğitim ve öğretimin üç yolu olduğunu belirtmektedir: öğrencilerle ilgilenme, öğretmenin kendisiyle ilgilenmesi ve diğerleri ile ilgilenme. Burada öğrencilerle ilgilenmesi kısmında, öncelikle öğrencilerin konuşmasını önleme ve sınıf içi etkinlikte veya etkinlik dışı durumlarda saygısız davranışları önleme veya azaltma, istenilmeyen diğer davranışları azaltma ve önleme eylemleri, öğrencilerin motivasyon ve akademik başarılarını arttıran eylemlerin yapılması, öğrencilere adil davranılması belirtilmektedir. Öğretmenin kendisi ile ilgilenmesi kısmında, sınıf yönetimi yeterliği içeren öğretmenin planlama ve kontrol mekanizması ifade edilmektedir. Diğerleri ile ilgilenme olarak öğrenci velileriyle iletişim ve koordinasyon, okul yöneticileri ile olan iletişim ve uyum ifade edilmektedir. Benzer olarak; Bender (2007, s.118-121) disiplini ilişkisel disiplin olarak ele alarak öğrencilerin ilgisini çekebilmenin yollarına ilişkin soruların, öğrencinin diğer öğrencilerle ve öğretmenle ilgili ilişkisine ait soruların, öğrencinin içsel disiplini oluşturacak adımların atılmasına ilişkin soruların öğretmen tarafından oluşturulmasının ve öğrencinin kişiliğine uygun olası cevapların yine öğretmen tarafından yanıtlanmasının gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu sorularla öncelikle belirli bir öğrencinin sergilediği davranışların analizine odaklanmanın, diğer öğrencilerle davranış ilişkisini gözlemlemenin, diğer öğrencilerin belirtilen öğrenciye tepkilerine dair bilgi

toplamanın, bu öğrenciye dair uygulanabilecek disiplin yaklaşımının belirlenmesine yönelik planlamanın, belirlenen metotlarla bu modelin etkililiğinin test edilmesine yönelik uygulamanın, öğrencinin davranışları ile ilgili diğer öğretmenlerle görüş alışverişinin öğrenciyi tanımaya ve kalıcı disiplin çözümleri için bilimsel yöntemlere başvurulduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, öğrenci ile olumlu ilişkilerin oluşturulmasının öğrencinin kendi iç disiplin oluşturmaya yönelik çalışmalar için gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Watkins (2012, s.6) disiplini Foucault, Bourdieu Spinoza'nın yaklaşımları açısından ele alarak disiplini bir beden olarak incelemektedir. Disiplini ve disiplin problemlerini öğrenci merkezli inceleyen ve sorunların çözümünde öğrencinin aktif olduğunu belirten anlayış modelidir. Gordon, Harris ve Raths, Simon gibi disiplin problemlerinin, kişiye özgü kişinin kendi doğası ile ilgili olduğunu ve öğrenciye yeterli destek verildiği takdirde, öğrencinin farkındalığı ve eylemleri ile bu sorunların öğrenci tarafından çözülebileceğini iddia etmektedir (Glickman ve Tamashiro, 1980, s.464). Özellikle öğrenci ile iletişimde “olumlu ben mesajı” (pozitif i-message) vererek öğrenciye davranışların öğretmende ne his yarattığı, öğrencinin ne anladığı ve öğretmenin endişe duymasını sağlayana davranışların neler olduğu bu yaklaşımın en belirgin özelliğidir.

Disiplin adına, öğrencinin olumsuz davranışlarına, ilk ilköğretim okullarında öğretmenin sınıftaki rahatsız edici davranışları önlemedeki rolüne, kuralların ve prosedürlerin sınıf içi uygulanmasına, öğretmen-öğrenci ilişkisine, öğretmenin dayanıklılık ve duygusal açıdan objektif olmasına dikkat çeken araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan yüz adet meta analiz uygulamalarını raporlaştıran Marzano (2003, s.8-41) çeşitli sonuçları belirtmiştir: Evde ve okulda belirlenen kuralların uygulanması ortaokul öğrencilerinin sınıf içi ve evde sergilediği rahatsız edici davranışlarda % 23 oranında azalma görüldüğü, etkili sınıf yönetimi kursu alan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin derslere karşı ilgi ve dikkat sürelerinde % 23, akademik başarı notlarında % 20'lik bir artışa neden olduğu, sınıf içinde olaylara ve durumlara müdahale etme teknik ve kurallarını uygulayan öğretmenlerin sınıflarında rahatsız edici öğrenci davranışlarında % 40 azalma görüldüğü belirtilmektedir.

Eğitimde disiplin modelleri alan yazın taramasında yine öğrencilerin olumsuz davranışları üzerine sadece davranışçı yaklaşımı temel alan çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Sınıf yönetimi ile ilgili alan yazın tarama çalışmasında 1970'lerin sonu ve 1980 lerin ortasına kadar çeşitli makalelerde sınıf yönetimi kavramına, öğrencilerin sınıf

içi katılımını sağlayan davranışların arttırılması ve sınıf içi veya okulda istenilmeyen davranışların azaltılmasına yönelik eylem ve teorilerden oluşmaktadır (Vasa, 1984, s.2). Benzer olarak davranışçı açıdan Campbell (1999, s.100-102) disiplini, eğer öğrenci davranışı olarak adlandırılırsa, ayırt edici uyarıcı şeklinde bir insan davranışı olduğunu belirtirken öğretmenin uygun olmayan davranışlar içermeyen diğer davranışların diğer davranış biçimlerinin sıklığını arttırması (olumlu pekiştireç sayısının arttırılması ve istenmeyen davranışların sonuçlarının bildirilmesi), kabul edilmeyen davranış biçimlerinin sıklığını azaltması (olumlu pekiştireçlerin alınması ve önleyici yöntemlerin kullanılması vb. gibi) gerektiğini vurgulamaktadır. Burada, öğretmen olumsuz davranışın sıklığını azaltırken cezalandırma ve davranışı yok etmeye yönelik adımlarla öğretmenin otoritesini ön plana çıkararak ödül-ceza sistemine vurgu yapmakta olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, olumlu davranışların sıklıkla ödüllendirilmesi ve önleyici disiplin kurallarının öğrenciye aktarılması vurgulanmaktadır. Buna ek olarak, ödüllendirmenin zamanlaması ve sıklığının hem pekiştireci veren öğretmenin limitlerini hem de pekiştirecin uygulandığı öğrencilerin davranışlarının devamlılığını sağlayacak şekilde hesaplanmasının önemi de belirtilmiştir. Manning ve Bucher (2005, s.5-6) sınıf yönetimi konusunda güvenli okulun ve güven ikliminin oluşumuna yer verirken, sınıf yönetimi hususunda makaleler yazan yazarların öğrencilerin davranış yönetimi ve öğretmenlerin öğrenci davranışlarına verdiği tepkilerine, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından öğretmenlerin öğrencilerle iletişimine, yoksulluğun, şiddetin, suçun ve düzensiz aile yapısının olduğu şehirlerin mahallelerinde okula devam eden ortaokul öğrencilerin davranış problemlerine ve bu problemlere karşı öğretmen yaklaşımının öğrencilerdeki değişimine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, davranış problemlerine çözüm konusunda başarılı olan ve sorun yaşayan öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerinin incelenmesi gerektiği belirtilirken idarenin de gerekli desteğinin olumlu disiplin yaklaşımının benimsenmesine katkı sunduğu da ifade edilmektedir.

2.5.2.6. Öğrenci yönelimli davranış yönetimi becerisi

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını kontrol edebilmelerini amaç edinen bu yaklaşımda, geleneksel sınıf yönetimi anlayışı modelinin savunduğu öğretmen merkezli davranışçı modelin yerine, öğrenci merkezli hem davranışçı yaklaşımı hem de bilişsel yaklaşımı savunan bir modeli öne sürmektedir. Kendi yönelimli davranış yönetimi becerisine sahip öğrenci, bu yaklaşımda, kendi hareketlerinden sorumlu tutularak; ölçülebilen ve gözlemlenebilen gelişimsel hedef davranışları belirleyen, kabul edilebilir

davranışları için kendi ölçütlerini belirleyebilen, uygun davranışların nedenini ve gerekliliğini tartışıp kendine uygun sonuca ulaşabilen, kendine uygun olan kendi yönelimli yönetim tekniğini bulabilen, seçtiği teknik ve yöntemi uygulayarak değerlendirebilen, gerçekçi deneyimlerle bu modelin işlevselliğini ve kendisi için süresini belirleyebilen öğrenci olarak nitelendirilmektedir (Shepherd ve Linn, 2014, s.3-20). Öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarının öğrencinin bireysel olarak davranışlarından sorumlu hissetmesi gerektiğini savunan anlayışta, öğrencilerin kendi becerilerini sergilerken güven duygusunu hissetmeleri, öz denetim becerilerini kullanmaları, sorumluluk almaları, dışardan bir etki veya ceza ile değil kendi kontrol mekanizmaları ile kendilerine limitler koyabilmeleri, yaptıklarının sonuçlarını düşünmeleri, davranışlarına dair sorumluluklarını kabul etmeleri, hatta içsel disiplin oluşturmaları beklenmektedir (Gootman, 2008, s.13-14).

Buna benzer olarak, Avusturalya’da 528 ortaokul yedinci sınıf öğrenci ile yapılan bir araştırmada, öğrencilerin kişisel sorumluluklarının onların sınıftaki aktivitelere katılma ve rahatsız edici davranışlardan uzak durma eğilimleri ile orantılı olduğu, gerekli öğretmen desteği aldıklarında yüksek sorumluluk sahibi öğrencilerin aktivitelerde düşük düzeyde uzaklaşma ve yüksek düzeyde sınıfta olup bitenlerle ilgili oldukları görülmüştür (Montuoro ve Lewis, 2018, s.439-445). Bu araştırmanın sonucu ile öğrencilerin sınıftaki davranışlarının sadece öğretmen faktörlü olmadığı öğrencilerin bireysel sorumluluklarının onların daha kendi yönelimli davranışlar geliştirmesine ve onların olumlu davranışlar kazanmasına yardımcı olduğu da belirtilmektedir. Ancak, çalışmada öğretmenin öfkeli tavır ve yaklaşımlarının sınıfta uyumlu ve kurallara uyan öğrencilerin kendi yönelimli davranış yönetimini zayıflattığı belirtilmektedir. Diğer bir ifade ile öğrencinin bireysel sorumluluğunun yanında öğretmen davranışının ve desteğinin sınıf yönetiminde etken rol oynadığı görülmektedir. Ayrıca öğrenci merkezli yaklaşımın öğretmen merkezli yaklaşımla dolaylı açıdan bağlantılı olduğu ve birbiri üzerinde etkileri olduğu görülmektedir. Öğretmenin dikkatli bir dinleyici olmasının, duygudaşlık kurabilmesinin, öğrencilerin davranışlarını takip edebilmesinin, davranışlarının nedenini doğru tanımlayabilmesinin, çocuklarla uygun konuşma dilini seçebilmesinin ve öğrencilere gerekli bilgilendirmeyi yapabilmesinin çocukların sosyal ve duygusal sorunlarının çözümünde etkili olduğu belirtilmektedir (Pereira ve Smith-Adcock, s.254-255).

2.5.3. Sınıf yönetimini etkileyen faktörler

Sınıf yönetimini etkileyen faktörler; sınıf içi ve sınıf dışı etmenler olarak öğrenci, öğretmen ve çevre üçgeni bağlamında ele alınacaktır. Sınıf içi etmenler olarak; öğrenci-öğretmen ilişkisinin yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi fiziksel düzenin yönetimi ve zamanın yönetimi olarak ele alınacaktır. Sınıf dışı etmenler olarak ise öğretmenin otobiyografik durumları ve sistemsel unsurların varlığının öğretmenlerin sınıf yönetimini etkileyen faktörler olarak verilecektir.

2.5.3.1. Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etmenler

Öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişim becerisini yönetme öğretmenlerin sınıf içi yönetimini etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Öğrencilerle etkili iletişim yolu için hem öğretmenin hem de öğrencinin sözlü ve sözel olmayan yollarla istenilen duygu, düşünce ve fikir alışverişinin sağlıklı olması, iletilmek istenilen mesajların doğru iletilmesi ve doğru anlaşılması gerektiği bunun yönetiminin ve usulünün öğretmen tarafından yapılması gerektiği belirtilmektedir (Ada, 2000). İyi bir iletişimin temelini; öğrenciyi her şeye rağmen her zaman öğrenmeye açık bir birey olarak kabul etmek, öğrencilere her zaman saygıyı koruyarak hitap etmek ve saygılı davranmak, öğrencilere karşı samimi davranmak, öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimine zarar vermeyecek şekilde şeffaf davranmak, öğrencilerin içerisinde bulunduğu durumlara karşı empati ile yaklaşmak gibi inançlar oluşturmaktır (Gürşimşek, 1999). Öğretmen, sınıfta karşılıklı iletişim için iyi bir iklim oluşturduğu, öğrencilere karşı daha sevecen ve otoritesini sarsmadan daha sıcak davrandığı zaman öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilemekte öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2008). Akgün, Yazar ve Dinçer (2011) öğretmenlerin öğrencilere yönelik kullandığı olumlu ya da olumsuz ifadeleri incelediği araştırmada, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilere yönelik olumlu sözlerden çok olumsuz sözleri kullandıklarını gözlemlediğini belirtmektedir. Bu konuda, Gürses (2011, s.106-109) öğretmen ile öğrenci arasında sürekli ve açık bir iletişimin ve karşılıklı anlayışın oluşmasının önemine vurgu yaparken öğretmenin model olarak öğrencilerin kendi arasındaki iletişimi kullanabildiği, öğretmenin sözel olmayan diğer davranış ve mimiklerini ölçülü ve yerinde kullanabildiği bir iklimin öneminden bahsetmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerinin yavaş öğrenen öğrencileri göz ardı edebilen davranışlar sergilediğini ancak her öğrencinin öğrenme becerilerine dikkat ederek öğretimlerini yspması beklenmektedir. Sınıf içi öğretmen davranışların sadece olumlu bir hava

yaratmadığı aynı zamanda öğrencilerin başarılarını da etkilediği hatta sınıf içi öğrenme deneyimlerinde özgüvenlerini de olumsuz veya olumlu açılardan etkileyebildiği unutulmamalıdır. Usta, Ültay ve Ültay (2020) araştırmasında öğretmenlerin öğrencilerle iletişim içinde olmalarını önemsediklerini, öğrencilerle göz teması kurduklarını, onların isteklerini dinlediklerini, onlara eğlenceli ders aktivitelerini hazırladıklarını ve onlara isimleri ile hitap ettiklerini belirtmektedir.

Araştırmada, sınıf yönetiminin diğer bir alt boyutu olarak öğretimin yönetimi ele alınmıştır. Planlanmış, çocukları ders boyunca aktif olarak katılımını sağlayacak ve heveslendirecek biçimde yapılandırılmış, onları dersin akışında tutacak iyi yönetilmiş bir öğretimin etkili bir sınıf yönetimi aracı olduğu hatta en etkili yöntem olduğu da iddia edilmektedir (Slavin, 2014, s.64-65). Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin problemleri davranışlara odaklanması yerine öğrencilerin akademik öğrenmeleri üzerine odaklanması gerektiğini, öğrencileri derslere ve aktif öğrenmeye teşvik etmesi gerektiğini ve öğretmenlerin öğrenciler için derslerin kazanımlarına uygun hedef davranışları önceden belirlemesi gerektiğini belirtmektedir (Kratowill, DeRoos ve Blair, 2014, s.60). Branch (2009) yöneticilerin sistemsel bağlamda sınıfta etkili bir öğretim tasarlamasının yollarını ilk olarak amaçların ve amaçlara uygun materyallerin belirlenmesi, amaçlara uygun kaynakların ve dağıtımın belirlenmesi, proje yönetim planının oluşturulması, performans ve bu performansı test edebilecek uygun yöntemlerin dizayn edilmesi, öğrenciler ve öğretmenler için destek kaynaklarının geliştirilmesi, öğrenme kaynaklarını geliştirilmesi ve test edilmesi, öğrencilerin ve öğrenme deneyimleri için elverişli ortam hazırlanması, pilot uygulama ortamlarının oluşturulması ve pilot uygulamanın yapılması, değerlendirme kriterlerinin ve araçlarının belirlenmesi, öğretimin çıktıları, ürünleri ve sürecinin öncesi ve sonrasını kıyaslayarak kalitesinin ortaya çıkarılması ve genel değerlendirme yapılarak etkili öğretim ortamı için sistemsel çalışmalar yapılması olarak sıralamaktadır.

Öğretmenin öğretim yönetimi, zaman zaman öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemesine yol açabilmektedir. Bu sebeple öğretmen davranış yönetimi becerisine de sahip olması gerekmektedir. Yirmibirinci yüzyılın getirdiği teknolojik atılımlar, bilgisayar oyunları ve bununla gelişen bilgiye ulaşma yöntemleri, sanal iletişim yolları ve etkileşim biçimleri genç nesillerin temel iletişim yolu olarak iletişim kültürünü etkilemektedir (Yeşil ve Fidan, 2017). Öğretmenler bu gerçeğe kendi inanç sistemini, yetiştiği döneme ait değer yargıları ile bu yüzyıldaki değer yargılarını, çocukların davranış ve düşüncelerine karşı

geliştirdiği önyargılarını, öğretmenin kendi duygusal dönütlerini, öğrencilerden beklentilerini, iletişim becerilerini, bu yeni yüzyılda büyüyen çocuklardaki söylem, davranış ve iletişim biçimini, her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını, olumlu geri dönüt verme sıklığını, akademik ve sosyal gelişimsel takibin sürekliliğini, durumsal öğrenme durumlarını dikkate almalıdır (Shelton ve Brownhill, 2008, s.63-83). Öğrencilerin rahatsız edici veya istenmeyen davranışlarının yanı sıra, öğrencilerin sınıf içinde endişeli veya kaygılı hissetmeleri de sınıf yönetimi başlığı altında ele alınmıştır. Çünkü öğrencilerin istenmeyen davranışları kadar beklenen davranışları da öğretmenin sınıf yönetimini öğrenme ve öğretme bağlamında etkilemektedir. Bununla birlikte öğrencinin sınıf içi veya sınıf dışı davranışlarındaki kaygıyı azaltan ve öğrencinin kendini güvende hissetmesini sağlayan yaklaşımları, sınıfta öğretmenin günlük uyguladığı ve öğrencilerin aşına olduğu rutin kuralları ve işleyişleri, öğretmenin örnek bir birey olduğunu gösteren çeşitli model davranışları ve yaklaşımları, çocuğun ilerlemesine yönelik teşvik edici ve fırsat sunan davranışları, öğrencilerin sosyalleşmesini ve bu yolla duygusal problemlerini çözmelerini sağlayan destekleyici yaklaşımları, çocukların korku ve endişelerinin kaynağını sorgulayıcı bireysel ya da odak grup konuşmaları, açıklayıcı, seçici ve çözümleyici stratejileri uygulaması bir öğretmenin sınıf yönetimini olumlu açıdan etkilemektedir (Campbell, 2004, s.12-23).

Sınıfın fiziksel düzen yönetimi diğer bir sınıf yönetimi yeterlik düzeyini belirleyen unsur olarak çalışmada ele alınmıştır. Öğretmenler sınıflarını fiziksel olarak düzenlerken bazı unsurlara dikkat etmelidir. Otrar, Ekşi ve Durmuş (2011, s.39-49) öğretmenin sınıftaki oturma düzeni onun kullanacağı öğretim yöntemini ve sınıftaki iletişim modelini belirlerken öğretmenin u şeklinde sınıftaki herkesin birbirini göreceği dairesel düzene, proje uygulamalı yapıya, takım çalışmasına uygun bir fiziki düzenleme yapması gerektiğini ifade etmektedir. Korkut ve Babaoğlu (2010) araştırmasında öğretmenlerin fiziki düzen yönetimine ilişkin görüşlerine yer verirken köy okullarında çalışan öğretmenlerin kaynak ve araç gereç eksikliğini belirttiğini, deneyimli öğretmenlerin fiziksel düzen yönetiminin yüksek düzeyde olduğunu ve sınıf yönetimi diğer tüm alt boyutları için cinsiyet faktörünün farklılık yaratmadığını belirtmektedir.

Bu çalışmada sınıf yönetiminin diğer bir alt boyutu zaman yönetimi ele alınmıştır. Livatyalı (2011, s.125-127) öğretmenin zaman yönetimi için derse girmeden belirli planlama çerçevesinde kaynak taraması yapmasını, fikir veya öğrenciler için proje üretme

açısından derse hazırlığı kapsayan her türlü üstbilgi eylemlerini gerçekleştirmesini, ders sırasında işlenişin akışının önceden belirlenen planlamaya göre ders sırasında etkin zaman kullanmasını, derslerden sonra öğrencilerin kendi amaçları doğrultusunda bedensel ve ruhsal gelişimlerine katkı sağlayan bilim, sanat ve teknolojik faaliyetler organize etmesini önermektedir. Özkılıç ve Korkmaz (2004) öğretmenlerle anket yaparak öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri hakkında araştırma yapmışlardır. Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin ders öncesinde gerekli planlamayı yaptıklarını, verilen ödevleri tenefüs saatlerinde kontrol eğiliminde olduklarını, haftalık ya da aylık planlamaya uymadıklarını, çalışmalarını eve taşıdıklarını, özellikle beden eğitimi öğretmenleri planlamaya uymaya çalıştıklarını ve derse zamanında girdiklerini, diğer tüm branşlardaki öğretmenlerin sınıf içerisinde zaman yönetiminin gereklerini yerine getirdiklerini belirtmişlerdir (Laslett ve Smith, 2002). Bununla birlikte, ders işleniş anında veya aktivite yaparken öğretmenlerin yapması gereken rutin işlerini yapmadıkları da ifade edilmiştir.

2.5.3.2. Sınıf yönetimini etkileyen diğer etmenler

Öğretmenin sınıfta ya da sınıf dışında öğrenciye yaklaşımını sadece öğrenci, öğretmen, idareci ve veli bağlamında ele alan yaklaşımların yanı sıra, öğretmenin yaşı veya öğretmenlikte geçirdiği süre veya deneyim, eğitim seviyesi, geçmiş yaşantısı ve kültürel geçmişi öğretmenliğini etkileyen diğer unsurdur. Uriegas, Kupczynski ve Mundy (2014, s.5) sınıf yönetimi alanında Amerika’da üniversiteler, dışardan farklı enstitü ya da özel kuruluşlar tarafından verilen farklı sertifika programlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri üzerine etkilerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında aldıkları eğitimden ziyade deneyimlerinin ve yaşlarının onların sınıf yönetimini etkileyen önemli unsurlar olduğunu belirtmektedir. Jones ve Jones (2010, s.20-25) ise öğretmenin kültürel geçmişinin ve kişisel hikayesinin daha önce ailesinde ya da öğrencilik hayatında karşılaştığı ya da maruz kaldığı yönetim anlayışının sınıf yönetimini etkilediği; öğretmenlerin öğrencileri yetiştirme amaçlarının onların öğrencileri yetiştirmede hangi değerleri ön plana çıkardığını ve ona uygun nasıl bir sınıf iklimi yarattığını etkilediğini; öğrencilerin kültürel geçmiş ve zenginliklerinin öğretmenin sınıfta motiveyi sağlamasına ve onları sınıftaki aktivite ve işleyişe aktif olarak dâhil etmesine etki ettiğini, ayrıca onlara uygun öğretim stratejisi belirlemede rol oynadığını belirtmektedir. Mills ve Keddie (2012, s.9-19) farklı etnik yapıdan gelen 12 Avustralyalı İngilizce öğretmeni adayı ile üç yılı kapsayan uzun dönem çalışmasında görüşmeler yapmış bu görüşmelerde onların geçmiş

öğrencilik deneyimindeki farklı öğrenciler hakkındaki görüşlerini ve öğrenme durumlarını analiz etmişlerdir. Analiz sonucunda, İngilizce öğretmen adaylarının çoğunluk grubu olan Anglo Avusturyalı öğrencilerin dışındaki yabancı öğrencilerin düşük seviyesine dikkat çektiği ve düzeltme çabalarının onlardan beklenen düzeyde diğer çoğunluk Anglo Avusturalyalı kadar kültürel düzeye hâkim biçimde İngilizce öğrenmesi beklendiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının gelecekte öğretmenlik kariyerlerindeki öğrencilerinin de çoğunluk kültürüne adapte etmeyi amaçladıklarını söylerlerken farklı kültürel düzeydeki öğrencilerden ortalama bir Anglo Avustralyalı düzeyinde öğrenme beklentilerinin de olmadığını belirtmişlerdir. Buna benzer olarak alanında uzman ve deneyimli koçlarla mentorluk programı uygulanırken öğretmenlerin öncelikle geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı bağlamında etkili yönetim becerilerini kazanmak istedikleri, farklı kültürel yapı ve farklı özelliklere sahip öğrenciler için desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilmiş birçok öğretmenin koç ile çalışmasının öğretmenlerin sınıf yönetimini olumlu açıdan etkilediği ve farklı kültürel yapıları tanımada etkili olduğu belirtilmiştir (Pas, Larson, Reinke, Herman ve Bradshaw, 2016, s.467-491).

Kültürel öğelerin varlığının yanı sıra, öğretmenlerin eğitimsel geçmişlerinin ya da otobiyografik öykülerinin onların sınıf yönetimi yeterliği ile ilişkisi de araştırma konusu olmuştur. Örneğin, Klimczak (1995, s.291) mesleğe yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin ders içerikleri hakkındaki kararlarının onların öğretimsel yaklaşım ve teknikleri üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında; kariyere giriş evresindeki öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerin öğretim yöntemlerini, öğrendiği teorilerden veya araştırdığı yöntemlerden ziyade geçmişte öğrenci oldukları dönemdeki öğretmenleri gözlemleyerek edindiklerini ifade etmiştir. Bu görüşten farklı olarak Hicks (2012, s.88-90) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadığı sıkıntıların öğretmende stres ve tükenmişliğe neden olduğunu açıklarken öğretmenlerin sınıf yönetimini sınıfta öğrendiğini, öğretmenin sınıftaki davranışları ile öğretmenin öz yeterlik algısının ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Benzer olarak, Özder (2011, s.11) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf işleyişlerinde sorunlar yaşamadıklarını ve yönetsel becerilere yeterince sahip olduklarını, öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu, sınıfta çeşitli teknikleri etkili kullandıklarını ve sınıf kurallarını oldukça dikkate aldıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimini etkileyen bir diğer unsur ise çevresel faktörler oluşturmaktadır. Bozan ve Ekinci (2020) öğretmenin öğretmenlik yaptığı yerin sosyo

kültürel koşulları velilerle olan iletişimi bağlamında araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunların kaynağı olarak veli iletişimi kaynaklı sorunlar olduğunu ve velilerin sosyo kültürel durumlarının öğrenci davranışlarının etkili tartışılmasına engel teşkil ettiğini belirtmektedir. Çevresel faktörler yanında öğretmenin cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumunun öğretmenin sınıf yönetimi ile farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren çalışmalar olmuştur. Özdemir (2020) araştırmasında yüksek lisans mezunu öğretmenin lisans mezunu öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerlerinin farklılaştığı ve bu farkın yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine olduğunu, cinsiyet bağlamında öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliğinde farklılık görülmediğini belirtmektedir. Benzer olarak Bulut (2020) araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaşla farklılaşmadığını, bekâr öğretmenlerin yüksek düzeyde sınıf yönetimi yeterliği yansıttığını ancak sınıf yönetimi yeterliği öğrenim düzeyi değişkeni ile farklılaşmadığı ve kıdem düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliğinin de yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

2.6. Öğretmenlerde Mesleki Kimlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri, öğretmenlerin öz yeterlik algıları, çalışma koşulları ve diğer kişisel, çevresel ve sosyoekonomik durumların onların bağlılıklarının üzerinde etkilerini inceleyen araştırmalar taranmıştır. Moses, Berry, Saab ve Admiraal (2017) öğretmenlik deneyimi yaşayan öğretmen adaylarıyla çalışmalarında öğretmenin bağlılığını, isteyerek öğretmenliği seçen mutlu adaylar için tutkulu bağlılık, ilk tercihleri olmayan öğretmen adayları için uyumlu bağlılık, öğretmenliği kariyerleri olarak göremeyen öğretmen adayları için kararsızlık, öğretmenliğe karşı hiçbir ilgisi olmayan öğretmen adayları için ise bağlılık göstermemek olarak dört kategoriye ayırmışlardır. Bu öğretmenler grubu içerisinde isteyerek öğretmenliği seçen öğretmenliğe bağlı mutlu adaylar dışındaki diğer üç kategorideki öğretmenlerin mesleğe karşı olumsuz algı içerisinde oldukları, daha belirli olarak öğretmenlerin düşük sosyoekonomik statü içerisinde olmaları, düşük maaş, olumsuz çalışma koşulları ve istedikleri meslekleri yapamıyor olmaları nedeniyle mesleğe karşı ya olumsuz bir kimlik algısı yansıttıkları ve bağlı olmadıkları ya da tamamen bağlı olmadıkları ifade edilmektedir. Sezgin (2009, s.196-198) çalışmasında ülkemizdeki öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile stresle baş edebilme, örgüte bağlanma, değişimi gelişim ve alanda profesyonelleşmenin aracı olarak görebilme gibi onların psikolojik sağlamlık değişkenleri ve demografik değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin yaş, kıdem yılı,

cinsiyet ve branş gibi kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık düzeyini belirleyen önemli özellikler olduğu ifade edilmiştir. Detaylı olarak, psikolojik sağlamlık ile bağlılığın önemli belirleyicileri olan tanımlama ve içselleştirme bağlılıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ancak; araştırmanın sonucunda psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin zorunlu bağlılık düzeyini yansıtan uyumsal bağlılık düzeylerinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Diğer bir ifade ile, öğretmenlerde psikolojik sağlamlık düzeyi ile uyumsal bağlılık düzeyi arasında negatif bir korelasyon olduğu ifade edilmiştir. Benzer olarak Kavrayıcı ve Ağaoğlu (2020) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasında olumlu ilişkinin olduğunu, öğretmenlerin örgütlerine yüksek düzeyde içsel bağlılık duyduğunu, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının da yüksek düzeyde olduğunu ve özdeşleşme bağlılık düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Bu araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki kimlik algısına bağlı olarak olumlu bir algıya sahip öğretmenlerin içsel olarak okullarına bağlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Dalgıç (2014) çalışmasında örgütsel bağlılığın cinsiyetle ilişkisini araştırarak erkek veya kadınların bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmıştır. Araştırmanın sonucunda Meyer'in örgütsel bağlılık düzeyleri olan devam, duygusal ve normatif bağlılık düzeyleri açılarından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir ilişki saptanamadığı belirtilmektedir. Chesnut (2017) Amerika'da 287 aday öğretmenlerin öz yeterlik ve öğretmenin bağlılığı arasındaki ilişkilerini nitel yöntemle araştırmışlardır. Araştırmada, mesleki kimliğin bir parçası olarak öz yeterlik algısının 12 maddelik öz yeterlik algısı ölçeği ile öğretmen bağlılığın da üç ayrı ölçme aracı kullanılarak ölçüldüğü ifade edilmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ortaokulda bağlılık düzeyleri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin ilkökulda bağlılık düzeyleri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye göre daha anlamlı olduğu, dil sanatı ve sosyal bilimler alanındaki branşlarda bağlılık düzeyleri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerde ise daha güçlü oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmacı özellikle öğretmen bağlılığını ölçme araçlarını geliştirirken içeriğinde öğretmen öz yeterliğe değinmeyen ve nitel verilerle desteklenmeyen tek tür hazırlanmış ölçme araçlarının kullanılmasının sağlıklı bir ölçmeye engel teşkil edeceğine dikkat çekmektedir.

Bağlılığın öğretmenin öz yeterliği ile olan ilişkisi kadar öğretmenlerin örgütsel bağlılığını teşvik eden içsel, kurumsal, etkileşimsel ve ekonomik faktörler de araştırılmıştır. Firestone ve Fennel (1993) öğretmen bağlılığını etkileyen farklı teşvik edici

unsurlar üzerinde alan tarama çalışması yaparak farklı teşvik edici unsurların çerçevesini oluşturmayı amaçlamışlardır. Çalışmada, yazarlar makalelerin bağlılığı etkileyen teşvik edici yedi ana unsur üzerindeki çalışmalarına değinmişlerdir: yeteneğin farklılığı, görev tanımı ve işin önemi şeklinde işi tanımlayan karakteristik unsurlar; öğretmenlerin otonomiye sahip olma derecesi; öğretmenlerin kararlara katılma derecesi; öğretmenler için içsel motivasyonu ve bağlılığı sağlayan geri dönütlerin verilme derecesi; öğretmenler arası işbirliğin derecesi; öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttıran öğrenme fırsatlarına erişim derecesi ve öğrenme fırsatlarını pratikte uygulayabilecek her türlü kaynak varlığının derecesi. Bu unsurların aynı zamanda mesleki kimlik algısını etkileyen unsurlar arasında oldukları mesleki kimlik kısmında aktarılmıştır. Daha önceki bölümde ifade edildiği üzere mesleki kimliğin şekillenmesini sağlayan unsurların arasında özellikle öğretmenler arası iş birliğin ve etkileşimin önemi araştırmacılar tarafından da bağlılığı arttıran unsurlar olarak ifade edilmektedir. Benzer olarak, Guhao (2019, s.85) öğretmenlerde kimlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırmış, araştırmanın sonucunda; öğretmenlerde kişisel, sosyal ve ilişkisel kimlik uyumlarının yüksek olduğu ve kimlik uyumları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında da yüksek düzeyde ilişki görüldüğü ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerde yakınlık davranışlarının, öz yeterlik algılarının ve kimlik uyumlarının bir arada hepsinin onların örgütsel bağlılık düzeyleri ile pozitif düzeyde ilişkili olduğu ifade edilirken devam bağlılığı ve duygusal bağlılığın da sözel ve sözel olmayan yakınlık davranışlar ile uyumlu, biriktirici kimlik uyumu ve sosyal kimlik uyumu ile de uyumlu olduğunu belirtmiştir. Hrebiniak ve Alutto (1972, s. 569) araştırmasında öğretmenlerin ve hemşirelerin ayrı ayrı örgütsel bağlılığını analiz etmiştir. Analiz sonucunda, öğretmenlerin deneyim yılı ve kurumla çatışma düzeylerinin bağlılığını etkileyen en önemli faktörler olduğu belirtilirken bağlılığı en az etkileyen faktörlerin ise cinsiyet ve memnuniyetsizlik olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, teşviklerin ve ödüllerin kayda değer getirisinin; diğer bir ifade ile ödül ve ödülün getiri oranının bağlılığı arttırdığı; belirsizliğin ve rol gerginliğinin hissedilmesinin ödül-maliyet oranını azalttığı ve buna paralel olarak kuruma devam eden katkı sağlamada belirsizliğin ve ödül-maliyet oranını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, deneyimli öğretmenlerin ne kadar gerilimli ve stresli bir geçmişleri olursa olsun yıllar geçtikçe kurumlarına bağlılık oranlarında artış görüldüğü ifade edilmiştir. Ahluwalia ve Preet (2017, s.60-63) Pakistan’da üniversitede dersler veren öğretim üyesi 230 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmalarında öğretmen bağlılığının iş motivasyonu üzerine etkilerini devlet ve özel üniversitelerini karşılaştırarak analiz etmişlerdir. Çalışmada, devlet üniversitesinde öğretmenlik yapan öğretim üyelerin

duygusal bağılıkların içsel motivasyon ve diğer iş motivasyonlarını sağlayan unsurlar üzerinde anlamlı düzeyde pozitif yönde etki ettiği belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmada; devlet üniversitelerinde duygusal bağıllık geliştirildiğinde kuruma olan bağıllık düzeyinde anlamlı değişimler yaşandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, yüksek düzeyde devam bağıllığının içsel motivasyon üzerinde negatif yönde etkileri olduğu dışsal motivasyon üzerinde ise pozitif yönde etkilerle dışsal motivasyon seviyesini arttırdığı ifade edilmiştir. Buna ek olarak, araştırmada normatif bağıllık düzeyi yüksek olan devlet üniversitelerindeki öğretim görevlisi öğretmenlerin içsel motivasyonlarının da yüksek düzeyde olduğu ancak normatif bağıllık düzeyi yüksek olan özel üniversitelerdeki öğretim görevlisi öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının yüksek olduğu vurgulanmıştır. Dee, Henkin ve Singleton (2006, s.611-623) Amerika Birleşik Devletleri'nin güneybatısında, sosyoekonomik düzeyi düşük bölgedeki sekiz ilköğretim okulunda görev yapan 32 ilköğretim öğretmenin takım çalışmalarının onların örgütsel bağıllık düzeylerine etkilerini araştırmışlardır. Çalışmanın analiz sonucunda, takım halinde koordine edilen ve kararlaştırılan öğretimin, öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeyine hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkisinin oldukça fazla olduğu, müfredat ile ilgili takım çalışmasının, yönetim konulu takım çalışmasının ve topluluk ilişkili konulu takım çalışmasının öğretmenlerin bağıllık düzeyine dolaylı olarak iletişimde açıklık, otonomi ve yetki boyutlarında etkisinin olduğu belirtilmiştir. Bunun dışında, eğitim seviyesi özellikle yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin iletişime açıklık, yetki ve otonominin bu boyutlarla ilişkili olduğu ve öğelerin bağıllık üzerinde etkileri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, sırasıyla çok etkiliden daha az etkili olan boyutlara doğru iletişime açıklığın, otonominin ve yetkinin bağıllık düzeylerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Özet olarak araştırmacıların bulguları, öğretmenlerin kendi mesleklerinin temel rollerine ait işleri ilgili takım çalışması içerisinde bulunmaları öğretmenlerin örgüte bağıllık düzeylerini arttırmakta olduğunu kanıtlamaktadır. Lindholm (1997) Amerika'nın California eyaletinin çeşitli ortaokullarında görev yapan 73 beden eğitimi öğretmenin iş motivasyonlarında etkili olan faktörleri Yatırım Modeli Teorisine dayanarak analiz etmiştir. Çalışmada 200 maddelik iş ve bireysel algıya dayalı ifadelerle motivasyon faktörlerinin nicel çalışma ile ölçüldüğü vurgulanırken diğer iş gücündeki yetişkinlerin normatif bireysel ve işe dayalı algılanan motivasyon algıları sonuçları ile karşılaştırma yapıldığı ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, tanınma ve güç bağlamında fırsatların az olduğunu algılayan öğretmenlerin aynı zamanda düşük örgütsel bağıllık derecesi yansıttıkları ifade edilmiştir. Bununla birlikte, tanınma ve başarı bağlamında daha düşük derecede teşviklerin varlığını algılayan

öğretmenlerin farklı kategorideki diğer yetişkin çalışanlara göre yüksek düzeyde bağlılık gösterdikleri ifade ettikleri bağlılığın ise daha çok çocuklarla iletişime doğru olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, beden eğitimi dersi veren ve koçluk sorumluluğu olan öğretmenlerin diğer koçluk sorumluluğu olmayan ama beden eğitimi dersi veren öğretmenlere göre okula daha fazla bağlılık gösterdikleri ancak her iki grubun da iş doyumu bağlamında farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca, çalışan beden eğitimi öğretmenlerin kariyer fırsatlarının dışarda daha fazla olduğunu ifade etmesi ile işin algılanan doğasının dışında okulun karakteristik özelliklerinin kariyer geliştirme fırsatlarında önemli engelleyici rol üstlendiği vurgulanmıştır. Çalışmanın diğer bir sonucu olarak ise genç öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere göre kuruma karşı daha bağlılık algısı içerisinde oldukları belirtilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılık düzeyleri ilişkileri çerçevesinde öğretmenlerin kariyer evresinin etkilerinin varlığı da merak edilmiştir. Flores (2013, s.419) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerini etkileyen kişisel, mesleki ve ilişkisel faktörlerin olduğunu, okuldaki sosyal ve politik durumların, öğrenci ve öğretmenlerle işbirliğinin, denmeyimler ile inanışlar arasındaki uyumsuzlukların ve gerilimlerin, duyguların öğretmenin bağlılığını etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca, özellikle yeni başlayan öğretmenler için okul iklimi ve öğretmenler arası işbirliğinin öğretmenin mesleki bilgilerinin gelişimi, öğretmen bağlılığı, kendine güven ve öz imajları üzerinde etkileri olduğunu, mesleki kimliği oluşturan unsurlar arasındaki roller, görevler, beklentiler, toplumsal tanınma, güven, saygı, mesleki deneyimler ve gerçeklerle inançlar arasındaki çatışmanın öğretmenlerde duygu değişimine yol açarak mesleği bırakma isteği uyandırdığını ya da tam tersi öğretme bağlamında değişiklikler gerçekleştirerek mesleğe pozitif duygularla devam ettiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterliği ile statüdeki değişimi etkileyecek desteğin okulda verilmesi beklentisi, gerçekten öğretmenlerde bağlılığı etkilemekte midir? Bu sorunun yanıtı Bogler ve Smoch (2004, s.286) tarafından merak edilmiş ve öğretmenleri güçlendiren etmenlerden statü beklentisindeki gelişme ve meslekte öz yeterliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileyip etkilemediği araştırılmış çalışmanın sonunda, özellikle kendini mesleki açıdan profesyonel gören ve okulun kendisine profesyonelleşme yolunda desteğini hisseden, statü algılarında kendilerini saygın hisseden öğretmenlerin, bulundukları kurumlara bağlılıklarının pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

2.7. Öğretmenlerde Mesleki Kimlik Algısı ve Sınıf Yönetimi Yeterliği İlişkisi

Öğretmenlerde mesleki kimlik algısı ve sınıf yönetimi yeterliği arasında ilişkiye ilişkin alan yazın taramalarında araştırmacılar öğretmenin mesleki kimliğini etkileyen unsurların sınıf ortamında öğretime ve öğrenci davranışlarına yansımalarını araştırmıştır. Kanno ve Stuart (2011) 2004-2005 akademik yılı içerisinde Amerika’da ikinci dil öğretime yeni başlayan iki öğretmenin mesleki gelişimlerini öğretmenliği tanımlama ve mesleki uzmanlığı tanımlama açılarından analiz etmişlerdir. Çalışmalar sınıf gözlemi, ders işleniş video kayıtları, canlandırma, dokümanlar ve görüşmeler çok yönlü nitel ve nicel verilere dayandırılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deneyimlerin ve sınıf içi uygulamaların kimlikleri şekillendirdiği, aynı şekilde kimliğin de deneyimleri şekillendirdiği ifade edilmektedir. Çalışmada, öğretmenlerden birinin önceden öğrenci ilişkilerine öncelik gösterirken zamanla öğretime odaklandığını fark ettiği, diğer öğretmenin ise önceden sıcak ilişkiyi ön planda tutmaya çalışırken öğretimde zorluklar yaşadığı ifade edilmiş öğretmenlerin iletişim içinde oldukça zamanla bu konularda gelişmeler gösterdikleri belirtilmiştir. Özellikle ikinci çeyrek dönemde katılımcıların sınıf yönetimi konusunda deneyimlerle sınıf yönetimi algılarında değişimler yaşadığı ve daha sınıf hakimiyeti konusuna daha önem verdikleri ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle deneyimle edinilen pedagoji yaklaşımı sınıf yönetimi yeterliklerini etkileyerek diğer sınıflarda “otoriteyi sağlamaktan daha az korktukları” aktarılmıştır (s.247). Gu ve Lai (2012, s.53-59) 10 Çinli, 10 Hong Konglu öğretmen adaylarından oluşan 20 kişilik katılımcı arasından her iki ülkeden eşit sayıda 10 katılımcı ile yaptıkları yarı yapılandırılmış görüşmelerle öğretmenlerin hem mesleki bağlılıklarını hem de motivasyonlarını etkileyen faktörleri analiz etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, her iki ülkenin özellikle İngilizce öğretmeni olacak Çinli aday öğretmenlerin öğretmenliğe bağlılığını etkileyen ana faktörün öğretmen adayların disiplin, sınıf yönetimi ve öğrenci bilgisi konusunda hayal ettikleri mesleki kimlik algılarının, geçmiş sosyoekonomik yaşantılarının, toplumun öğretmenler ve öğretme üzerine söylemlerinin etkili olduğu ifade edilmektedir. Araştırmacılar özellikle görüşmeler yaptıkları Çinli öğretmen adayların öğretmeye ve İngilizce öğrenmeye karşı yüksek motivasyonları olduğu belirtirken adayların mesleki bağlılıklarının aynı derecede yüksek olmadığını ifade etmektedirler. Hong Konglu öğretmen adayları arasında katılımcıların öğretmen kimliği algısını sınıf yönetimi ile özdeşleştirip iyi öğretmenleri iyi sınıf yönetimine sahip öğretmenler diye nitelendirdiklerini belirtmektedirler. Kim ve Kim (2016) kendi ülkeleri dışında yaşayan

öğrencilere dil öğretimi yapan üç Güney Koreli öğretmenle, öğretmenlerin hayal ettikleri mesleki kimlik algılarının onların sınıfta öğretimi nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Öğretmenlerin farklı kendi tanımlamaları, farklı vizyonlarını ve farklı gereksinimlerini tanımlamaları onların öğretim, dil ve kültüre dair deneyimlerini ve felsefelerini şekillendirmede güçlü etkisi olduğu ifade edilmektedir. Üç öğretmenin de öğretim odaklarında öğrencilere etkili ve somut aktivitelerin yer aldığı belirtilirken öğretimde Güney Kore'ye özgü kültürel ve etnik sosyalleşmenin aktarımını sağlamak için farklı aktiviteler oluşturdukları ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin geçmiş yaşam hikayeleri ve deneyimleri var olan deneyimlerini ve kimliklerini şekillendirdiği, öğretmenlerin kendi dil öğretim kimliklerinin ve deneyimlerinin etnik ve kültürel kimlikleri ile ilgili ve önemli olduğu belirtilmiştir. Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan (2010) Amerika'da 221 stajyer ve belirli deneyime sahip yeni öğretmenin ilk yılın sonunda ulaşmak istedikleri öğretmen kimlikleri ve ilk yılın sonunda kaçınmak istedikleri öğretmen kimliklerini analiz etmişlerdir. Çalışmada, yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler kullanılarak konu çerçevesinde derinlemesine bilginin analizinin hedeflendiği ifade edilmiştir. İçerik analizi sonucunda dört temanın olduğu ve bu temaların okulda öğrenci-öğretmen-veli etkileşimi, sınıf yönetimi, öğretim ve mesleki özellikler olduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda önceden deneyime sahip olmayan stajyer öğretmenin daha görev odaklı oldukları, belirli deneyime sahip olan öğretmenlerin ise kalite odaklı oldukları ve ilk yılın sonunda günlük görevlerin ötesinde daha soyut ve değerlerin ön plana çıktığı bir kimlik oluşturmaya başladıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, sınıf yönetimi konusunda rutin görevlerin yerine getirilmemesinin sonuçları hakkında bilgi sahibi oldukları belirtilmiştir. Karadağ, Baloğlu ve Cesur (2009) İstanbul ilinin belirli bir ilçesinde 139 ilköğretim okulu öğretmenin mesleki benlik saygısı ile sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Çalışmada, ölçme aracı olarak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ve Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı Ölçeği geliştirilerek iki beşli likert ölçeklerin analizi yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda özellikle mesleki benlik saygısı ile öğrenciyi istenen davranışa yönlendirme, öz benliği geliştirme, öğrenciyi kontrol etme ve öğrenciye sorumluluk duygusu kazandırma alt ölçeklerine sahip sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, her bir niteliğin kendi içinde yaş ve kıdeme göre de anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Liu ve Fisher (2006) İngiltere'de üç yabancı dil öğretmeni adayının, self kavramları çerçevesinde sınıflarının performansları, öğrencilerle olan ilişkileri, öğrencilerin gözünde kendi imajları ve öğretmen kimliklerini

oluşturma yöntemlerini incelemişlerdir. Çalışma yarı yapılandırılmış görüşme, günlük kayıtlar, açık uçlu anket ve kurs sonunda öz değerlendirme raporları ile desteklenerek vaka çalışma stratejisi kullanılmıştır. Çalışma sonunda, üç öğretmenin self ilgili değişimler yaşandığını, sınıflarda kendilerine güven duygusunda gelişme hissettiklerini, sınıflarda daha doğal davrandıklarını ve otomatikleşmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yine üçünün de rollerinde güven duydukları; gerçek öğretmen olmaya başladıkları yönündeki açıklamalarla aktarılmıştır (s.358). Bununla birlikte, öğretmenlerin çocukların gözünde kendileri ile ilgili algılarında ulaşılabilen öğretmenden ulaşılan ve daha profesyonel öğretmene, bir diğerinde az değişimle agresif olmayan öğretmene doğru dönüşümler yaşadığı; öğretmenlerin diğer öğretmenlerle, mentorlarla ve diğer çalışanlarla ilişkilerinin, yansıtıcı düşünmesinin ve kendi ailelerindeki destek faktörünün genel olarak bilişsel, duyuşsal ve sosyal faktörlerin onların kendi algılarında değişimler yaşattığı ve bunun sınıfa olumlu veya olumsuz yansıdığı belirtilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin öğretimle ilgili çok az yorum yaptıkları ve bu değişimlerde öğretim uzmanlığındaki değişimin yer almadığı da ifade edilmiştir. Pülschen ve Pülschen (2015) Almanya’da kabullenme ve bağlılık eğitimi alan 58 özel eğitim bölümü üniversite öğrencilerin stres düzeylerini ve kendi aralarında geliştirebilecekleri iş birlik düzeylerini araştırmışlardır. Çalışmada kabullenme ve bağlılık eğitiminin temel amacının yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin özel eğitime dair gerçek duygu, düşünce ve inançlar ile gerçekte karşılaşılabileceği durumlardaki düşünce ve duyguların ortaya çıkarılması, bunlardan kaçınarak iş birliğine dayalı uygun çözümler üretebilmesi ve kendi değerleri ile bağdaşacak uygulamalar oluşturabilmesi, değişime ve harekete geçmeye olan bağlılık düzeyinin arttırılması amaçlanmıştır. Eğitimden önce katılımcıların stres ve iş birlik düzeylerinin düşük olduğu belirtilirken, eğitimden sonra rol yapma deneyimlerinin katkıları ile öğrencilerin işbirlik eğilimde gelişmeler ve stres düzeylerinde de düşüşler olduğu ifade edilmiştir. Brouwers ve Tomic (2000, s.243-250) 243 ortaokul öğretmeninde mesleki kimliğin bir boyutu olarak algılanan öz-yeterlik düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma 5 ay süren bir uzun dönem çalışması olduğu belirtilirken öğretmenlerde tükenmişlik boyutlarının etkisinin varlığının detaylı anlaşılması için yapısal eşitlik modeliyle analiz edildiği belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda, kişisel başarı ile sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik ilişkisi içinde algılanan öz-yeterliğin kişisel başarı üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca duygusal tükenmişliğin öz yeterlik üzerine etkileri olduğu, öğretmenlerde tükenmişliğin yıllar boyu yaşanmasıyla öğrenci davranışlarında baş edebilmede zorluklar ve öğretmenlerin kendi öz yeterliğinde

tükenmişliğe dayalı olarak düşünüş yaşandığı belirtilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerde algılanan öz yeterliğin öğretmenlerde tükenmişlik boyutu çerçevesindeki duyarsızlaşma boyutu üzerinde etkileri olduğu belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda algıladıkları yetersizlik, öğretmenlerin sınıfta rahatsız edici öğrenci davranışlarını önleme ve baş edebilme konusunda zorluklar yaşamasına ve zamanla duyarsızlaşmasına yol açtığı ifade edilmiştir. Tümkaya (2005, s.553-562) 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Adana ilinde, farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplin anlayışı ve tükenmişlik düzeylerini yaş, cinsiyet, hizmet yılı, medeni durum, cinsiyet, mesleği seçimi gibi diğer demografik değişkenlerle bağlamında analiz etmiştir. Araştırmanın sonucunda tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha kuralcı bir disiplin anlayışına sahip oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca düşük sosyoekonomik düzeydeki bölgede görev yapan öğretmenlerin daha kuralcı bir anlayışa sahip oldukları, buna paralel olarak öğrenci sayısındaki artışın öğretmenin daha kuralcı davranmasına yol açtığı, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha iletişime açık olarak demokratik yönelim içinde oldukları, mesleki kıdem ile sınıf içi disiplin anlayışları arasındaki ilişkide daha az deneyimi olan öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere göre kuralcı bir disiplin anlayışı içinde oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca çocuğu olan öğretmenlerin daha demokratik bir disiplin anlayışından yana tavır sergiledikleri de çalışmanın diğer önemli sonuçları arasında gösterilmektedir. Atıcı (1999, s.153-165) 73 Türk öğretmen ve 51 İngiliz öğretmenin öz yeterlik algıları ve sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi görüşme ve gözlem verileriyle destekleyerek detaylı incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, iki ülke öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından deneyimin öğrencileri tanımada önemli faktör olduğu, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin iş birliğine dayalı yapı içerisinde oldukları, öğrencileri tanımanın ve onların kişilik özelliklerini bilmelerinin sınıf yönetiminde ana kolaylaştırıcı unsur olduğu, yine her iki ülke öğretmenlerinin sınıf içi demokratik ortam oluşturma disiplini sağlamada ana rol sağladığı, Türk öğretmenler tarafından varlığı hissedilmese de her iki ülke öğretmenlerinin mentor öğretmenlerin davranış yönetiminde kolaylaştırıcı etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada, iki ülke öğretmenlerinin farklı biçimdeki ifadesinin davranış kuralları üzerine; İngiliz öğretmenlerin belirli disiplin politikasını takip ettikleri belirtilirken Türk öğretmenlerin bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı yönetmeliği, geçmiş eğitimi ve kişisel deneyimlerinin etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrenci davranış sorunları ile ilgili diğer öğretmenlerle paylaşım içerisinde olmaktan hoşlanmadıkları, sınıf yönetimi konusunda daha kuralcı strateji

izledikleri ve yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlere göre daha az çocukların ilgi ve beklentilerine cevap verdikleri vurgulanmıştır. Bununla birlikte, Türk öğretmenleri davranış kurallarını sürekli tekrarlarlarken İngiliz öğretmenlerin çoğunun, daha belirgin sınıf yönetimi politikaları nedeniyle, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturduğu belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerdeki öz yeterliğin kaynağının öğretmenlerin kimlikleri ile ilgili olduğu ve yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerle iyi iletişime önem verdikleri belirtilmiştir. Sleegers and Kelchtermans (1999, s.579) öğretmenlerin mesleki kimliklerini sınıf yönetimi becerisi, alan uzmanlığı ya da öğrencileri başarıya ulaştırmadaki test sonuçlarının etkili olmadığını aynı zamanda, deneyim, öğretmenlerin yaşadığı yer veya öğretmenlik yaptığı yerlerin de öğretmenliği etkilediğini ifade etmiştir.

2.8. Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık ve Sınıf Yönetimi İlişkisi

Öğretmenlerde örgütsel bağlılığını etkileyen unsurların aynı zamanda onların öğrencilerine davranış biçimlerini, yaklaşımlarını, zaman kontrolünü ve diğer ders işleyiş süreçlerini barındıran sınıf yönetimi bileşenlerini üzerinde etkisinin varlığı önemli araştırma konusudur. Çetin (1999) örgütsel bağlılığın sağlıklı bir örgüt kültürü içerisinde olduğu, örgüt kültürü taşıyan ve bu örgüt kültürü çerçevesinde örgütsel bağlılık gösteren çalışanların en fazla görev blinci taşıdıklarını ve öğretim hizmetine birincil önem verdiklerini aktarmaktadır. Olumlu örgüt kültürü olan bir eğitim kurumunda öğretmenlerin örgütle iyi ilişkiler içerisinde olması ve bu örgütle daha az çatışma yaşanması beklenmektedir. Ayrıca örgüte olan güvenin, örgütün hesapverilebilirliği ile ilişkili olduğu kadar örgütle ortak çalışma azrusunu ortaya çıkarmada etkili olduğu, örgütsel bağlılıkla ile olumlu yönde ilişkili olduğu, güvenin olmadığı bir kurumda örgüte olan bağlılığın da olmadığını ve örgütün ortak amaçları doğrultusunda çalışmada yeterli motivasyonun sağlanmadığı, özellikle örgütsel güven ve bağlılık alt boyutu olan duygusal bağlılık arasında güçlü ilişkinin olduğu, örgütsel güven ve bağlılık alt boyutu olan normatif bağlılık arasında orta düzeyde ilişkinin olduğu belirtilmektedir (Çetin, Karsantık, Yazıcı ve Erol, 2018). Burada örgüte karşı bağlılık hissiyatının çeşitli boyutlarla olması beklenir. Park (2005, s.480) Amerika’da öğretmenlerle yaptığı çalışmada bağlılığı kuruma, mesleğe ve öğrenciye olarak üç boyutta incelemiştir. Araştırmada, en fazla güçlü ilişki kuruma bağlılık ile mesleğe bağlılık arasında görüldüğü belirtilirken en zayıf ilişkinin ise kuruma bağlılık ile öğrencilere bağlılık arasında olduğu ifade edilmiştir. Yazar bunun muhtemel nedenini

öğrencilerle ilgilenmenin kurumla ya da meslekle bağdaştırılmadığını, üç boyut arasında mean skorun en fazla olduğu öğrenci grubu olduğunu vurgulayarak iletmıştır. Ayrıca, okula bağlılığın daha çok işyeri koşulları ile ilişkili olduğu, öğretmenlerin kuruma bağlılığının örgütün yapısına bağlı olmaksızın kuruma bağlılığın öğrencilerin akademik veya akademik olmayan açılardan başarı ya da başarısızlığı ile ilişkili olmadığı ancak sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin olduğu okullarda öğretmenlerin öğrencilerle ahlaki ve duygusal davranış gösterdikleri ifade edilmiştir. Farklı olarak kuruma bağlılık boyutundaki işyeri koşulları arasında okul kararlarına katılımın öğrencilerin başarısını arttıran faktörler arasında olduğu ifade edilmiştir. Ergen ve Elme (2020) altı yüz otuz sekiz sınıf öğretmeni ile yaptığı araştırmasında öğretmenlerin bağlılıklarının onların sınıf yönetimi ile ilişkili olduğunu, öğretmenlerin mesleki kariyerlerine gelişimsel imkan sunan kurumlarla sınıf yönetimi yeterliği iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutları arasında olumlu ilişki olduğunu ve bunun pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlik mesleğine dair toplulukta aidiyet durumu; mesleğe, çalıştığı yere ve bulunduğu sosyal çevreye aidiyet şeklinde üç farklı ait olma durumu olduğu belirtilmektedir (Nagatomo, 2012, s.82). Firestone, Rosenblum ve Webb (1987) Amerika'nın farklı beş eyaletinde ve toplamda 10 şehir lisesinde öğrenci ve öğretmenin bağlılığını araştırmışlardır. Çalışmada görüşmelerle toplanan verilerin analiz edilip okul değerlendirme yapıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, okulun birinin öğrenci ve öğretmene bağlılığından ziyade kuruma olan bağlılığın ön plana çıktığını, bu okuldaki öğretmenlerin de öğretmenlikten çok öğrenciye daha bağlı olduklarını, öğrencilerin istenen davranışlar sergilediğini, öğretmenlerin öğrencileri suçlayıcı nitelikte davranış göstermediğini, yapılan aktivitelerin ve okuldaki programın öğrencilerin beklentileriyle örtüştüğünü, okuldaki yöneticilerin saygısını hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin güçlü şekilde hissettiklerini, yöneticilerin tutarlı davranışlarını güçlü şekilde hissettiklerini belirtirken farklı okul faktörlerinin farklı bağlılık deseni ortaya çıkardığını vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenlerin kişiselleştirilmiş disiplin, müfredat, planlama etkileri üzerinde durduklarını ve bu faktörlerin onların bağlılıklarını son derece arttırdığını belirtmişlerdir. Okulun işleyişi ile ilgili yer aldıkları toplantıların ve bu toplantılardan alınan kararların onların bağlılık düzeyini arttırdığını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, paylaşılmış etkilerin güçlü algılandığı dolayısıyla bulgularında kuruma bağlılığın artmış olduğu okullardan birinin kararlardaki etkin rolünün onların kurslarda öğrettikleri konuları

belirlemede ve zamanlamayı ayarlamalarda kontrol sahibi olduklarını diğer bir deyişle sınıflardaki öğretim hususunda kontrol mekanizmasında oldukça etkin oldukları ifade edilmiştir.

Kuruma bağlılığın ölçülmesinin yanında hem kuruma hem de mesleğe bağlılığı da ölçen araştırmalar yapılmıştır. Collie, Shapka ve Perry (2011, s.1036-1045) Kanada’da tüm devlet okullarından rastgele seçilen öğretmenler ile okul ikliminin, sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmenlerin hem mesleğe hem de kuruma bağlılık üzerine etkilerini araştırmıştır. Öğretmenlerde bağlılığın genel bağlılık maddeleri, geleceğe dair mesleki bağlılık maddeleri ve okula bağlılık maddeleri ile ölçüldüğü belirtilirken araştırmanın sonucunda sosyal ve duygusal anlamda okul kültürünü destekleyen yapılardaki okullarda iyi olma durumunu ifade eden öğretmenlerin okullarına ve mesleklerine daha fazla bağlılık gösterdikleri ve dolayısıyla sınıflarda daha az stres yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca, sınıfta davranışsal anlamda öğrencilerle daha iyi iletişim içerisinde olan öğretmenlerin kuruma ve mesleğe bağlılık düzeylerini arttırdığı ifade edilmiştir. Cinsiyet konusunda da kadın öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin erkek öğretmenlerin bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Çoban ve Demirtaş (2011) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri onların sınıfta öğrencilere karşı daha güven duyan ve akademik başarılarını destekleyen tavırları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

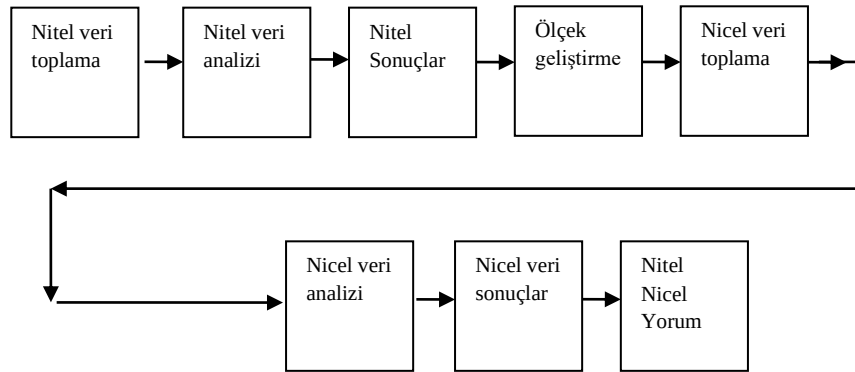
BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı keşfedici karma yöntem araştırmasıdır. Keşfedici karma desen yöntemi ile derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılmış ve bu doğrultuda analizler gerçekleştirilmiştir.

3.1.1. Keşfedici karma yöntem araştırması

Karma desen yönteminde öncelikle sorgulayıcı paradigmanın rolü ön plana çıkmaktadır. Sorgulayıcı paradigma doğası gereği gerçeğin, pozitivist yaklaşımın salt doğrularını kültürel ve tarihsel bir bakış açısıyla derinlemesine araştırılarak ortaya çıkarabileceğini savunur (Sandelowski, 2000, s.247). Gerçeklerin bilişsel, sosyal, kültürel tüm yönleriyle irdelenmesi açısından özellikle sosyal bilimlerin kullandığı hem nitel hem de nicel yaklaşım arasındaki çekişmeyi sonlandıran metot olarak ifade edilmektedir (Terrel, 2012, s.258-259). Creswell (2006, s.77) keşfedici karma desen çerçevesinde evreni daha iyi temsil etmesi açısından ölçek geliştiren araştırmacılar için “ölçek geliştirme modeli” tanımlamakta, bu modelin veri toplama aşamalarını şekil 3.1’ de detaylandırmaktadır. Şekil 3.1 keşfedici karma desen ölçek geliştirme modelini göstermektedir.



Şekil 3.1. Keşfedici Karma Desen Ölçek Geliştirme Modeli (Creswell, 2006, S.76)

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere keşfedici karma desen ölçek geliştirme modelinde ilk olarak nitel veriler toplanır ve desene göre nitel veriler çözümlenir; nitel veriler ışığında ölçek geliştirmek için kullanılan örneklem dışında ölçek test edilir ve ölçek geliştirme aşamaları uygulanır; geliştirilen ölçek örnekleme uygulanır ve en son olarak diğer araştırma soruları arasında ilişkiler analiz edilerek bütün çalışmanın nicel bulguları bir bütün haline getirilir ve yorumlanır. Bu araştırmada, karma desen yöntemi içerisinde yer alan keşfedici karma desen yöntemi adımları izlenerek öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ölçeği nitel araştırma yöntemi ile geliştirilmiş öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterlik algısı ilişki örüntüsü nicel araştırma yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel veri olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde içerik analizi kullanılırken nicel verilerin örüntüsel ilişkilerinin analizinde ise yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini İstanbul ili devlet okullarında görev yapan farklı branşlardaki ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’nun 2019 yılı verilerine göre İstanbul’da devlet okullarında görev yapan ortaokul öğretmen sayısı; yani araştırmanın evren sayısı 45.301’dir. Çalışma nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı keşfedici karma desene sahip bir çalışma olduğundan araştırmanın örneklem seçiminde nitel verileri elde etmek için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, nicel verileri elde etmek için ise küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

3.2.1. Çalışmanın nitel desenine ait çalışma grubu seçimi

Çalışmada görüşmelerin gerçekleştirilmesi yani nitel verilerin toplanması için amaçlı örnekleme yönteminden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile 20 öğretmen farklı branş, kariyer evresi ve bölgeden eşit olarak seçilmiştir. Bu sayede araştırmaya eşit sayıda farklı kariyer evrelerinden ve farklı branşlardan sahip öğretmenler dâhil edilerek öğretmenlerin olası farklı deneyimleri, görüşleri ve yaklaşım biçimlerini yansıtabilmeleri amaçlanmıştır. Çünkü nitel araştırmanın yer aldığı araştırmalarda maksimum çeşitlilik ile farklı durumlar ile benzer durumlar ortaya çıkarılarak probleme ait temalar farklı boyutları ile ele alınabileceği belirtilmektedir (Baltacı, 2018, s.249-250). Ayrıca örnekleme yer alan öğretmen lisesi mezunu olan ve olmayan, anne ya da babası öğretmen olan ya da olmayan seçiminin de bir maksimum çeşitleme örneği olabileceği vurgulanmaktadır. Görüşmeler

için yüz yüze görüşülen öğretmenler “kariyere giriş evresi”, “durulma evresi”, “deneycilik evresi”, “uzmanlık evresi” ve “sakinlik evresi” (Bakioğlu, 1996, s.21-24) beş farklı kariyer evresinden ve farklı branşlardan seçilerek örneklem oluşturulmuştur. Sonuç olarak araştırmada mesleki kimlik algısı ölçeği geliştirmek için yarı yapılandırılmış görüşmelere dört farklı ilçeden farklı kariyer evresinde yer alan farklı branşlardan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. İstanbul ilinin farklı ilçelerindeki ortaokullarında çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmelerin öğretmenlerin kariyer evresine göre dağılımı tablo 3.1’de verilmiştir. Tablo 3.1 İstanbul ilinin farklı ilçelerindeki ortaokullarında çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmelerin öğretmenlerin kariyer evresine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 3.1. İstanbul İlinin Farklı İlçelerindeki Ortaokullarında Çalışan Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerin Öğretmenlerin Kariyer Evresine Göre Dağılımı

	Araştırmaya Dahil Edilen Öğretmenlerin Çalıştıkları İlçeler			
	Şişli	Eyüp	Kâğıthane	Sultangazi
Görüşmelere Katılan Öğretmenlerin Kariyer Evreleri				
Kariyere Giriş Evresi (1-5 yıl)	1	1	1	1
Durulma Evresi (6-10 yıl)	1	1	1	1
Deneycilik Evresi (11-15 yıl)	1	1	1	1
Uzmanlık Evresi (16-20 yıl)	1	1	1	1
Sakinlik Evresi (21-25 yıl)	1	1	1	1
Toplam	5	5	5	5

Tablo 3.1’de araştırmanın nitel çalışması için her farklı bölgeden ve her kariyer evresinden öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

3.2.1. Çalışmanın nicel desenine ait örneklem seçimi

Çalışmanın nicel kısmı olan ölçek geliştirme aşamasında ise örneklem seçimi küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun ilk nedeni olarak İstanbul ilini yansıtan çok fazla sayıdaki okula ulaşmanın zorluğudur. Diğer bir neden ise İstanbul ili devlet okullarının bulunduğu ilçelerdeki semtlerin göç alıp almadığına göre farklılık göstermesi ve bu farklılıkların İstanbul ilinin diğer ilçelerinde de görülmesidir. Bazı okullar bulunduğu ilçelere göre yoğun öğrenci ve öğretmen nüfusuna sahipken diğer bazı ilçelerin okulları ise daha az öğrenci ve öğretmen yoğunluğuna sahiptir. Küme örnekleme yöntemi kendi içinde benzerlikler gösteren grupların veya alt kümelerin hepsine ulaşmak yerine zaman ve

mekân açısından rastgele seçilen alt kümelerin evreni belirli bir sınırlılıkta temsil etmesini sağlayan örnekleme yöntemi olarak belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.105-106).

Evreni temsil edebilmesi açısından öncelikle örneklem sayısı hesaplanmıştır. Örneklem içerisinde eşit olmayan grup sayıları mevcut ise örneklem sayısının temsil gücünü belirlemek için Bartlett Kotrlik ve Higgins (2001, s.46)'in ifade ettiği formül kullanılmıştır:

$$n_0 = \frac{Z^2 pq}{e^2}$$

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

Bu formüle göre; evren büyüklüğünün $N = 43100$, güven aralığının %95 (e , t (Z)) değerinin 1.96 evren ve için kabul edilen standart sapmanın (p) 0.5 olduğu durumda; beşli likert ölçeği için örneklem sayısının en az 382 olduğu hesaplanmaktadır. Bu çalışma için seçilen farklı branşlardaki 384 ortaokul öğretmenin formülle elde edilen 382 sayısından büyük oluşu, örneklemin temsil gücünün yeterli olduğu sonucunu göstermektedir.

Bu formül ile evrenin genel yapısını temsil edebilmesi bakımından küme örnekleme yöntemi ile Şişli, Kâğıthane, Eyüp ve Sultangazi ilçesi sınırları içerisinde devlet okullarında çalışan farklı branşlardaki 384 ortaokul öğretmen rastgele seçilerek çalışmanın örneklemi belirlenmiştir. Araştırmanın nicel desenine ait örneklemin demografik değişkenlerine ait frekans ve yüzde değerleri tablolar ile gösterilmiştir.

Tablo 3.2 araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	277	72.1
Erkek	107	27.9
Toplam	384	100

Tablo 3.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %72 ($N=277$)’sinin kadın, %28 ($N=107$)’inin ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3 araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Branşlar	N	f
İlk. Matematik	84	21,9
Sosyal B.	50	13,0
Fen B.	48	12,5
Türkçe	67	17,4
İngilizce	46	12,0
Din Kültürü	13	3,4
Teknoloji-Tasarım	15	3,9
Bilişim	19	4,9
Beden E.	17	4,4
Müzik	10	2,6
Görsel S.	15	3,9
Toplam	384	100,0

Tablo 3.3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %22 (N=84)'sinin ilköğretim matematik öğretmeni, %13 (N=50)'ünün sosyal bilgiler öğretmeni, %12 (N=48)'sinin fen bilgisi öğretmeni, %17 (N=67)'sinin Türkçe öğretmeni, %12 (N=46)'sinin İngilizce öğretmeni, %3 (N=13)'ünün din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, %4 (N=15)'ünün teknoloji ve tasarım öğretmeni, %5 (N=19)'inin bilişim teknolojileri ve yazılım öğretmeni, %4 (N=17)'ünün teknoloji ve tasarım öğretmeni, %3 (N=10)'ünün müzik öğretmeni ve %4 (N=15)'ünün görsel sanatlar öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4 araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahibi olma değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir.

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Çocuk Sahibi	N	%
Evet	214	55,7
Hayır	170	44,3
Toplam	384	100,0

Tablo 3.4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %56 (N=214)'sının çocuk sahibi, %44 (N=170)'ünün ise çocuk sahibi olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.5 araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer evresi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir.

Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kariyer Evresine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Branşlar	N	f
1-5 yıl arası	80	20,8
6-10 yıl arası	113	29,4
11-15 yıl arası	68	17,7
16-20 yıl arası	61	15,9
21-25 yıl arası	62	16,1
Toplam	384	100,0

Tablo 3.5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %21 (N=80)'i 1-5 yıl arası kariyer evresinde, %29 (N=113)'ünün 6-10 yıl arası kariyer evresinde, %18 (N=68)'inin 11-15 yıl arası kariyer evresinde, %16 (N=61)'ünün 16-20 yıl arası kariyer evresinde, %16 (N=62)'ünün 21-25 yıl arası kariyer evresinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6 araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir.

Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Eğitim Düzeyi	N	%
Lisans	329	85,7
Yüksek Lisans	55	14,3
Toplam	384	100,0

Tablo 3.6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %86 (N=329)'sının lisans mezunu, %14 (N=55)'ünün ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7 araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir.

Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmen Lisesi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğretmen Lisesi	N	%
Öğretmen Lisesi	43	11,2
Öğretmen Lisesi Değil	341	88,8
Toplam	384	100,0

Tablo 3.7'de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %11 (N=43)'i öğretmen lisesi mezunu, %89'u (N=341)'ünün ise öğretmen lisesi mezunu olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.8 araştırmaya katılan öğretmenlerin anne veya baba öğretmen değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımını göstermektedir.

Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Anne veya Baba Öğretmen Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Anne veya Baba Öğretmen	N	%
Anne veya Baba Öğretmen	40	10,4
Anne veya Baba Öğretmen Değil	344	89,6
Toplam	384	100,0

Tablo 3.8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %10 (N=40)’unun annesi veya babasının öğretmen olduğu, %90 (N=344)’ının ise annesi veya babasının öğretmen olmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada karma yöntemli yapısal eşitlik araştırması deseni çerçevesinde araştırmacı tarafından geliştirilen Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (MKAÖ), Ölçüm (2004) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) ve Elçiçek, Kinay ve Oral (2015) tarafından geçerlik ve güvenirliği test edilmiş Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (SYYÖ) ölçekleri kullanılmıştır.

3.3.1. Mesleki kimlik algısı ölçeği (MKAÖ)

Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (MKAÖ) araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasını literatür taraması ile kuramsal ve kavramsal çerçeve belirlemek oluşturmuştur. İkinci aşamasını, oluşturulan çerçevenin hem iç hem de dış güvenirliğini arttırmak için maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen örneklem ile görüşmeler yapmak oluşturmuştur. Tematik kodlama sonucu ile yeniden şekillenen ölçeğin üçüncü ve son aşamasını ise açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri oluşturmuştur.

3.3.1.1. Mesleki kimlik algısı ölçeği geliştirme süreci

Ölçek geliştirme süreci; farklı ülkelerin araştırmacıları tarafından yayınlanmış makale, kitap, bildiri ve doktora tez çalışmalarının detaylı incelemesi; yani detaylı literatür taraması ile başlamıştır. Bu tarama sonucunda tablo 2.1’de gösterilen genel bir çerçeve oluşturulmuş ve öğretmenlerin mesleki kimlik algısı; *mesleki rol, eğitimsel ve öğretimsel etkileşim,*

mesleki güdülenme, mesleki statü-saygınlık, deneyim ve pedagoji olarak belirlenmiştir. Bu kavramsal ve kuramsal çerçeve dâhilinde öğretmen adayları ile yapılacak olan görüşme soruları oluşturulmuş; sorular eğitim bilimleri öğretim üyesi ve iki farklı Türkçe öğretmeni tarafından cümlede anlam ve yapı bakımından kontrol edilerek 15 yarı yapılandırılmış soru öbeğine dönüştürülmüştür.

Hazırlanan sorular araştırmacının okuluna ulaşım açısından yakın okulda görev yapan beş öğretmene uygulanarak geri dönütler ve cevaplar açısından daha derin sorulara ve yönlendirici olmayan ifadelerle dönüştürülmüştür. Görüşme esnasında katılımcıların kendi tanımlamalarını, fikirlerini ve geçmiş öğretmenlik deneyimlerini rahat anlatmaları sağlanmış, araştırmacı tarafından araştırma amaçlarına uygun sorularla yanıt bulunamadığı durumlarda görüşme esnasında hazırlanan sorular veya görüşme akışına uygun ek sorular da kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmelerin sağlanması amaçlanmıştır.

Bu genel çerçeveye ek olarak araştırmacı tarafından 20 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucunda tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlama analizinin tartışılması ve analizin yorumlanması süreçlerinin ardından ölçek maddeleri tematik çerçeveye uygun olarak *eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı, mesleki rol algısı, meslek güdü algısı, mesleki statü-saygınlık algısı, deneyimsel pedagoji algısı* beş boyut olarak oluşturulmuştur. Tematik kodlama aşamaları ve tematik kodlama sonrası oluşan kodlar Verilerin Çözümlemesi bölümünde Ölçeğin Sırasıyla Nitel ve Nicel Veri Toplama Aşamaları başlığı altında detaylı olarak belirtilmiştir.

Nitel analiz sonucunda yeniden şekillenen ölçek maddeleri için geçerlik analizi çerçevesinde SPSS 22.0 programı ile açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonrasında oluşan dönüştürülmüş faktör matrisindeki (rotated component matrix) her bir faktörün ilk iki maddeleri dikkate alınarak yüksek lisans mezunu kariyerinin ikinci evresinde bulunan rehber öğretmenin görüşleri ile her bir boyutun ön isimlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonrasında her bir boyut için ön isimler ayrıca kariyerinin üçüncü evresinde görev yapan Türkçe öğretmeni ve eğitim bilimleri anabilim dalında görev yapan öğretim üyesi doçent bir akademisyen tarafından anlam bütünlüğü kontrol edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi SPSS AMOS 25.0 programı ile yapılmıştır. Diğer geçerlik türü olan yakınsak geçerliği sağlamada her bir boyut için AVE ve CR değerlerine bakılmıştır. AVE değerlerinin 0,58-0,65 aralığında değiştiği, CR değerlerinin ise 0,80 ile 0,86 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerle

mesleki kimlik algısı ölçeğinin yakınsak geçerliği sağladığı görülmüştür. Ayrıca ayrışma geçerliğinin sağlanıp sağlanmadığı HTMT oranlarının hesaplanması ile test edilmiş ve sonuçların 0,85'in altında olduğu görülmüştür. Bu sonuç ile mesleki kimlik algısı ölçeğin her boyutunun kendi içinde güçlü bir ilişkisi olmasına rağmen boyutlarının birbirlerinden bağımsız olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca korelasyon analizi ile ölçeğin çok boyutlu yapısının olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (MKAÖ)'nin eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri 0.124 ve basıklık değeri -0.548, Mesleki Statü/Saygınlık Algısı alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri 0.97 ve basıklık değeri -0.321, Mesleki Rol Algısı alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri -0.946 ve basıklık değeri 0.233, Mesleki Gündü Algısı alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri -0.453 ve basıklık değeri -0.718, Deneyimsel Pedagoji Algısı alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri -0.666 ve basıklık değeri -0.286, olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (MKAÖ) tüm alt boyutları normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, Spearman-Brown katsayısı, Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı ve kompozit güvenirlik değeri (CR) ile test edilmiş her bir değer için eşik güvenirlik değeri olan 0.7 üzeri olduğu görülmüştür. Bu değerlerin 0.70 değerinden büyük olduğu durumlarda ölçek güvenirliğinin sağlanmış olduğu ifade edilmektedir (Peterson, 1994, s.388).

Yapılan analizler sonucunda geçerliği ve güvenirliği sağlanmış beş boyutlu ve 17 maddelik Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (MKAÖ) elde edilmiştir. Ayrıca, MKAÖ beşli likert tipi ölçek olup her bir madde için *hiçbir zaman (1 puan)*, *nadiren (2 puan)*, *bazen (3 puan)*, *sıklıkla (4 puan)* ve *her zaman (5 puan)* seçeneği sunulmuştur. Likert tipi ölçeklendirmedeler, ifade, inanç ve davranışları ölçmede kullanılan bir ölçek türü olmasının yanı sıra ölçeğin seçeneklerinin oluşturulmasında katılımcıların verdiği cevapların sınırlayıcı ve belirleyici olmasının hem olumlu hem de olumsuz yargıların eşit derecede yer almasının bu araştırmada likert tipi ölçek kullanılmasında etkili olmuştur (DeVellis, 2012, s.93-94).

Ölçeğin olumlu ifadeleri için *her zaman* cevabı 5 (beş) ile puanlanırken olumsuz ifadeleri için *her zaman* cevabı 1 (bir) ile puanlanmıştır.

3.3.2. Örgütsel bağlılık ölçeği (ÖBÖ)

Örgütsel Bağlılık Ölçeği Dağlı, Elçiçek ve Han (2018, s.1773) tarafından geliştirilmiş 18 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin kullanım izni için öncelikle yazarlara elektronik posta yazılmış ve mail yoluyla her bir yazarın kullanım izni alınmıştır.

ÖBÖ açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucu *Duygusal Bağlılık*, *Devam Bağlılığı* ve *Normatif Bağlılık* şeklinde üç boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Duygusal Bağlılık alt boyut maddeleri 1,2,3,4,5 ve 6. maddeler; Devam Bağlılığı alt boyut maddeleri 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. maddeler; Normatif Bağlılık alt boyut maddeleri 13, 14, 15, 16, 17 ve 18. maddeler olarak ifade edilmiştir.

Bu çalışmada, ÖBÖ'nin her bir maddesinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu inceleme ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)'nin duygusal bağlılık alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri 0.293 ve basıklık değeri -0.577, devam bağlılığı alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri 0.088 ve basıklık değeri -0.593, normatif bağlılık alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri -0.30 ve basıklık değeri -0.358 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) tüm alt boyutları normal dağılım göstermektedir.

Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alpha değeri ile hesaplanmış değeri 0,705 olarak bulunmuştur. Çalışmada, üç boyutlu bu ölçeğin uygulama sonrasında tüm boyutların güvenilirlik katsıyısı Cronbach Alpha değeri 0,708 olarak hesaplanarak ölçeğin güvenilirlik açısından kabul edilebilir bir değere sahip olduğu tespit edilmiştir (>.70). Ayrıca her bir alt boyut için Cronbach Alpha değeri hesaplanarak Tablo 3.10'de gösterilmiştir.

Tablo 3.10. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları için Cronbach Alpha Değerleri

Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları	Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) α Değeri	Çalışmadaki α Değeri
Duygusal Bağlılık	0,800	0,810
Devam Bağlılığı	0,730	0,706
Normatif Bağlılık	0,800	0,821

Tablo 3.10 incelendiğinde, ölçek geliştirme çalışmalarında Duygusal Bağlılık boyutu için elde edilen α değeri 0,800; Devam Bağlılığı boyutu için elde edilen Cronbach Alpha değerinin 0.730; Normatif Bağlılık boyutu için elde edilen Cronbach Alpha değerinin 0.800 olduğu görülmektedir (Dağlı, Elçiçek ve Han, 2018, s.1769). Çalışmada ise

Duygusal Bağlılık boyutu için elde edilen α değeri 0,810; Devam Bağlılığı boyutu için elde edilen Cronbach Alpha değeri 0.706; Normatif Bağlılık boyutu için elde edilen Cronbach Alpha değeri 0.821 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0,70'den büyük olması her bir boyutun kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Santos, 1999, s.5).

3.3.3. Sınıf yönetimi yeterlik ölçeği (SYYÖ)

Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (SYYÖ) Elçiçek, Kinay ve Oral (2015) tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak geliştirilmiş öğretmen adayların sınıf yönetimi yeterlik düzeyini *İlişki Yönetimi*, *Öğretimin Yönetimi*, *Davranış Yönetimi*, *Fiziksel Düzen Yönetimi* ve *Zaman Yönetimi* beş boyutlu olarak ölçen bir ölçektir. Ölçeğin kullanım izni için yazarlara elektronik posta yazılmış ve mail yoluyla her bir yazarın kullanım izni alınmıştır.

Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (SYYÖ)'nin *İlişki Yönetimi* alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri -0.276 ve basıklık değeri -0.571, *Öğretimin Yönetimi* alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri -0.235 ve basıklık değeri -0.362, *Davranış Yönetimi* alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri 0.435 ve basıklık değeri -0.209, *Fiziksel Düzen Yönetimi* alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri -0.296 ve basıklık değeri -0.324, *Zaman Yönetimi* alt boyutuna ilişkin çarpıklık değeri -0.656 ve basıklık değeri 0.166 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (SYYÖ) tüm alt boyutları normal dağılım göstermektedir.

Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanarak alt beş alt boyutun Cronbach Alpha değerleri 0,60 ile 0,87 arasında olduğu ve toplam varyansın %52'sini yansıttığı belirtilmiştir (Elçiçek, Kinay ve Oral, 2015, s.59). Ölçeğin *İlişki Yönetimi* alt boyut maddeleri 17,18, 19, 20, 22, 23, 27, 29 ve 30. Maddeler, *Öğretimin Yönetimi* alt boyut maddeleri 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. Maddeler, *Davranış Yönetimi* alt boyut maddeleri 16, 25, 26, 28, 24 ve 21. Maddeler, *Fiziksel Düzen Yönetimi* alt boyut maddeleri 1, 2, 3, 4 ve 5. Maddeler, *Zaman Yönetimi* alt boyut maddeleri 13, 14 ve 15. maddeler olarak ifade edilmiştir.

Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (SYYÖ) bu araştırmada 384 öğretmene uygulanmış ve maddelerin Cronbach Alpha değeri toplamda 0.883 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,7 değerinden büyük olması ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Ayrıca her boyut için Cronbach Alpha değeri tablo 3.11'de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Ölçeği Alt Boyutları için Cronbach Alpha Değerleri

Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Ölçeği Alt Boyutları	α
İlişki Yönetimi	.818
Öğretimin Yönetimi	.828
Davranış Yönetimi	.770
Fiziksel Düzen Yönetimi	.816
Zaman Yönetimi	.742

Tablo 3.11 incelendiğinde, alt boyutlar için Cronbach Alpha değerinin 0.742 ile 0.828 arasında olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma keşfedici karma yöntem desenine uygun olarak ölçek geliştirme sürecine öğretmen görüşlerinin de eklenmesi amaçlanarak nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Nitel veri toplama işlemini yine ölçek geliştirme sürecindeki nicel veri toplama işlemi takip etmiştir. Son olarak öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ölçeği, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Bu yüzden verilerin toplanması bölümü; ölçeğin veri toplama aşamaları ve ölçeğe bağlı hipotezlerin test edilmesine ilişkin verilerin toplanması olarak iki başlık altında incelenmiştir.

3.4.1. Ölçeğin veri toplama aşamaları

Araştırmada ölçek geliştirme sürecine başlanmadan önce öğretmen görüşlerinin alınması için görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Mesleki kimlik algısı ölçeği geliştirilirken DeVellis (2012, s.73-114) ölçek geliştirme aşamaları uygulanmış bu aşamalar; ölçmek istenilen durumun teorik olarak belirlenmesi ve amaçların netleştirilmesi, madde havuzunun oluşturulması, nasıl ölçüleceğine dair formatın oluşturulması, maddelerin bir uzman tarafından gözden geçirilmesi, içeriğin istenilmeyen dönütler bakımından kontrol edilmesi, ölçülmek istenilen maddelerin teoriye göre yeterli olup olmadığının ve literatüre uygunluğunun gözden geçirilmesi, örneklem büyüklüğünün belirlenerek ölçeğin belirli büyüklükteki örnekleme uygulanması, maddelerin ilişkisel analizinin tespitinin yapılması, ölçeğin uzunluğu ve yapısı bakımından tutarlı ve uygun bir ölçeğe dönüştürülmesi olarak belirtilmiştir. Netemeyer, Bearden ve Sharma (2003, s.71-

87) ölçek geliştirmede özellikle kapsam geçerliğin sağlanmasının önemine dikkat çekerek kapsam geçerliğini çeviri geçerliği (translation validity), ölçütsel geçerlik (Criterion-related validity) olarak incelemiş ve bu adımların ölçek geliştirmede takip edilmesi gereken adımlar olduğunu vurgulamıştır.

Nitel veri toplama aşaması boyunca Christians (2008, s.192-194) tarafından belirtilen etik unsurlara; katılımcıların gönüllü katıldıklarının teyidinin, araştırmanın süre bilgisinin, çalışmanın amacının ve araştırmadaki rollerinin bilgilendirici formlarda yazılı olmasına, gerçek verilerden uzak olarak aldatıcı yorumlardan kaçınılmasına, araştırmacı bilgilerinin gizli tutulmasına, kimliğin paylaşılmamasına dikkat edilmiştir.

Görüşmelere başlanmadan önce, öğretmenlere bilgilendirici form hazırlanarak araştırmanın amacı, hipotezleri, kapsamı, uygulama yöntemi açık ve aşamalı olarak hem informal hem de katılımcının isteğine göre yazılı olarak ya e-posta yolu ile iletilmiş ya da katılımcıların bireysel telefonlarına mesaj yoluyla gönderilmiştir. Her bir katılımcı ile ayrı ayrı zamanlarda görüşme için randevu tarihi, yeri ve saati belirlenmiştir. Katılımcıların çalışma saatleri, yoğunluk durumlarına göre onlara uyan en ideal zaman istenmiştir. Bu yarı yapılandırılmış görüşmelerin katılımcıların istedikleri yerlerde yapılmasına özen gösterilerek güvenli ve rahat bir fiziksel ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcılar daha rahat hissedebilmek için çoğunluğu çalıştıkları görüşme süresi paylaşılarak görüşmenin 30 dakika ile 45 dakika arasında sürmesi beklendiği de belirtilmiştir. Ayrıca, görüşmelerin hepsi yüz yüze gerçekleştirilerek sohbet ortamında bir görüşme olmasına araştırmacı tarafından özen gösterilmiştir. Bununla birlikte, kişisel güvenliğin korunması bakımından görüşmelerin paylaşılmayacağı, isim yerine numaralar verileceği ve istenildiğinde ses kaydının yapılmayacağı bildirilmiştir. Görüşmeden önce veya görüşme esnasında hiçbir katılımcı ses kaydının alınmamasını veya kapatılmasını talep etmemiştir.

Bununla birlikte, araştırmacının 11 yıldır farklı devlet okullarında görev yapması ve görüşme yapılan öğretmenlerin çalıştığı okuldan olması hem araştırmanın güçlü yönü hem de kısıtlı yönüdür. Yeterince zaman geçirilen öğretmenlerin düşüncelerini zaman zaman paylaşması, çalıştığı sıradaki tutum ve davranışların daha uzunca araştırmacı tarafından gözlemlenmesi güçlü yönler olurken öğretmenlerin araştırmacıyı yıllardır tanıması aynı zaman da zayıf yön olabilmektedir. Araştırmada bu zayıflatıcı unsuru engellemek için araştırmacı, farklı okullardan da katılımcılarla görüşme sağlayarak araştırmaya aşına olmayan öğretmenlerin de düşüncelerini aktarmalarını sağlamıştır. Ayrıca, farklı veri

çeşitliliği sağlanması için araştırmacı kartopu yöntemiyle katılımcılar belirlemiş, katılımcılarla zaman geçiren arkadaşlarından katılımcı ile ilgili mesleki yaklaşımları, mesleki inançları ve gözlemleri hakkında informal olarak da bilgiler almıştır. Ayrıca, Patton (2002, s.247) araştırmanın geçerliğini arttırmanın diğer bir yolu olarak araştırmada değerlendirici üçgenleme yönteminin (investigator triangulation) kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmanın aşamaları da eğitim bilimleri araştırmalarında uzman öğretim üyesi tarafından, üç doktora adayı araştırmacı ve doktorasını tamamlamış bir öğretim görevlisi tarafından en az birer defa gözden geçirilerek gerekli yorumlar e-posta ve yüz yüze görüşmelerle aktarılmıştır. Bu yorumlar neticesinde, örneklem seçiminde yalnız bir ilçe kullanımına karar veren araştırmacıya Eğitim Yönetim ve Denetimi bölümü öğretim üyesi bu yöntemle çalışmanın genellenebilirliğini zayıflatıldığı hatırlatılarak araştırma yöntemi değerlendirilmiştir. Araştırma yöntemine karar verilmesinde ve nitel verilerin toplanmasından önce kavramsal çerçevenin oluşması aşamasında eğitim bilimleri araştırmalarında uzman öğretim üyesi ile belirli aralıklarla çalışılmıştır.

Görüşmeler, yirmi (20) katılımcı için toplamda dört (4) ay zaman aralığında her bir katılımcı ile farklı günlerde yüz yüze yapılarak tamamlanmıştır.

Literatür taramasının yanı sıra öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesindeki temaların kullanılma sebebi mesleki kimlik algısını yaşadığı dönemin sosyal, kültürel ve diğer ekonomik sebeplerin öğretmenin mesleki kimlik algısı üzerindeki rolünün de incelemesini yapabilmektir. Araştırmada kuramsal ve kavramsal çerçeveye uygun olarak oluşturulan ölçek taslak maddeleri bir havuzda toplanmıştır. Bu araştırmada, öncelikle madde havuzunda toplanan cümlelerin, dil ve anlam bakımından iki Türkçe öğretmeni; literatür taraması çerçevesinde kapsam geçerliliği doçentlik unvanına sahip öğretim görevlisi tarafından belli aralıklarla kontrol edilip düzeltilmesi ile başlamıştır. Sonraki aşamada ise pilot ve ön uygulama süreci takip edilmiştir. Balcı (2010, s.161-162) araştırmada “pilot inceleme ve ön deneme” yapılmasının, örnekleme benzer olan diğer öğretmenlerle esnek görüşmeler yapılmasının konunun içeriğini test etmede ve kaygıları gidermede etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede, öğretmenlerle yapılan esnek görüşmeler neticesinde ölçek sorularının öğretmenler tarafından anlaşılır olup olmadığı, öğretmenlerin açık ve anlaşılır bulup bulmadığı ya da aynı cümlelerin tekrarlanıp tekrarlanmadığı kontrol edilmiş, öğretmenlerin tepki ve önerileri de dikkate alınmıştır. Ön uygulama sonucunda 43 maddelik madde havuzu 34 maddeye indirgenmiştir.

Ön uygulamadan sonra, 34 maddelik mesleki kimlik algısı ölçeği taslağı farklı branşlardaki 280 ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonrasında ölçek 17 madde olarak geliştirilmiş ve çalışmanın örüntüsel ilişki analizini gerçekleştirmek için 384 öğretmene uygulanmıştır.

3.4.2. Ölçeklere bağlı hipotezlerin test edilmesine ilişkin veri toplama aşamaları

Ölçeklere bağlı hipotezlerin test edilmesi öncelikle örneklemin belirlenmesi ile başlamıştır. Mesleki kimlik algısı ölçeği, örgütsel bağlılık düzeyi ölçeği ve sınıf yönetimi yeterlik ölçeği dört farklı sosyoekonomik düzeydeki bölgede çalışan 384 öğretmene uygulanmasına araştırmacı tarafından önem verilmiştir. Bu bağlamda MKAÖ, ÖBÖ ve SYYÖ çoğaltılarak Kağıthane, Şişli, Eyüp ve Sultangazi ilçelerindeki okul yöneticileriyle iletişime geçilmiştir. Gerekli izinler sunulduktan ve yöneticilerle planlama yapıldıktan sonra her bir okula farklı günde gidilmiş araştırmanın amacı yüz yüze olarak öğretmenlere kısaca anlatılmıştır. Öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katılmasına özen gösterilmiş araştırmaya katılmak istemeyen ya da zamanı olmadığını belirterek bazı ölçekleri eksik dolduran öğretmenlerin diğer ölçekleri tamamlanmış olsa da araştırmaya dahil edilmemiştir. Her üç ölçeğin aynı anda yanıtlanması istenmiş öğretmenler odasında, kütüphanelerinde, kendi odalarında veya zümre odalarında öğretmenlerin boş saatlerinde ve sessiz ortamda yanıtlanması sağlanmıştır. Öğretmenlerin yanıtlama süreleri 15-20 dakika olup ölçeklerin yanıtlama süresinin tek zamanda yapılması sağlanmıştır. Bu süreç dahilinde toplam 421 ölçek toplanmış, eksik doldurulan, teslim edilmeyen 37 ölçek grubu çıkarılarak toplamda 384 öğretmenin ölçek yanıtları değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada keşfedici karma yöntem deseni çerçevesinde nitel verilerin çözümlemesinde kavramsal ve kuramsal çerçeve dâhilinde içerik analizi yönteminde belirtilen aşamalara uygun sistematik kodlama yapılmıştır. Çalışmanın nicel verilerin çözümlemesi aşamasında ilk olarak ölçek geliştirme basamaklarında belirtildiği üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Çalışmanın diğer nicel verilerin çözümlemesi aşaması için ölçeklerden elde edilen veriler arasında ilişki ağları, yol analizi modeli kullanılarak test edilmiştir.

3.5.1. Nitel ve nicel verilerin çözümlenmesi

Araştırmada nitel veriler, keşfedici karma yöntem deseni çerçevesinde Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (MKAÖ) geliştirmek için yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve sistematik kodlama aşamaları ile analiz edilmiştir. Bu aşamalar: görüşmelerden elde edilen verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, verilerin tema ve kodlara göre yeniden tanımlanması, elde edilen bulguların yorumlanması ve raporlaştırılması olarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.227-240).

Kodlama aşamasından önce kuramsal ve kavramsal çerçeve literatür taraması ile oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2005, s.232-233) araştırmada nitel veriler toplanmadan önce araştırmacının kuramsal çerçeve ya da kavramsal çerçeve içerisinde kodlama grubu oluşturmanın mümkün olabileceğini ve kodlamaların bazen bir cümle bazen de kelime şeklinde olabileceğini ifade etmektedirler. Görüşmelerden ses kaydı ile elde edilen görüşme verileri araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Bu aşama; araştırmacı tarafından Google dokümanlar üzerinden gerçekleştirilerek her bir katılımcının tüm ifade ettiği kelime ve söylemler ses kaydında yer aldığı üzere yazıya geçirilmiştir. Sesli görüşmeleri yazıya dönüştürme aşamasında özellikle şaşırma, duraksama veya düzeltme eylemleri gerekli noktalama işaretleri ve kelimelerle ifade edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın geçerliğini güçlendirmek için ikinci bir okuyucunun (rater) da çalışmada kullanılması amaçlanmıştır. Bu nedenle, araştırmada kariyerinin durulma evresindeki matematik öğretmeni olan araştırmacının kendisi dışında, yüksek lisans derecesine sahip kariyerinin deneycilik evresindeki bir rehber öğretmen ile görüşülmüş ve sistematik kodlama analizi iki farklı okuyucu tarafından MAXQDA 20 programı ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin sistematik kodlama aşamasında; kavramsal çerçeveye göre kodlar oluşturulmuş, temalar yeniden düzenlenmiş ve temalar arasındaki ilişki belirlenmiştir. Daha ayrıntılı analiz araştırmacı ve okuyucu tarafından gerekli görülerek ayrı ayrı kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler üzerinde okuyucular arasında tekrar uzlaşılarak yeniden kategoriler tanımlanmış ve alt temalar veya kategoriler arası ilişkiler saptanmıştır. Dökümanlar yeniden temalara uygun olarak düzenlenip sınıflandırılma işlemi yapılmıştır. Sınıflandırma işlemi ile her bir alt temaya ait kodların frekansları program yardımıyla belirlenmiştir. Bu frekanslar yardımıyla elde edilen temalara ait sorular oluşturulmuştur.

Bu aşamalı işlem Yıldırım ve Şimşek (2011, s.239-240) tarafından tematik kodlama olarak ifade edilmiştir.

Tablo 3.12 öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analiz sonucunda oluşan taslak halindeki temalarını göstermektedir.

Tablo 3.12. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerde İçerik Analiz Sonucu Oluşan Taslak Temalar

Temalar	Tanımlanan Kodlar	Kategori
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim	mesleki paylaşım/ bilgi alış veriş	öğretmenlerle etkileşim
	Ödüllendirme beklentisi/teşekkür belgesi	idarecilerle etkileşim
	olumsuz geri dönütler	
	olumlu tutum ve davranışlar	
	uyumlu çalışma fırsatı	
Mesleki Rol	geri dönütler	öğrencilerle etkileşim
	fikir alışverişi	
	Motivasyon	
	mesleki paylaşım/ bilgi alış veriş	öğretmenlerle etkileşim
	rol model	model olmak
	yol gösteren/ mentor/ rehber	yol gösteren
	geleceklerinde olumlu değişiklik	gelişimsel destek veren
	iyi insan yetiştirme	
	ruhsal dünyalarını geliştirme	
	araştırmaya açık olma	Sürekli öğrenen
Mesleki Güdülenme	yeniliğe açık olma	
	bilgi aktaran	Öğretici
	öğrencinin keşfetmesine fırsat veren	
	öğrenciyi eğleyen	bakıcılık/dadılık
	istenilen meslek	
Mesleki Statü/Saygınlık	iş idame garantisi	adaptasyon süreci (mecburi adaptasyon)
	ekonomik koşul / düzenli maaş	
	rahat iş	
	büyük kentlerde değersizleşme	küçük yerde saygınlık hissi
	medyada değersizleşme hissi	
	öğretmene şiddet	
	ek iş düşüncesi/ek iş yapıyor olmak	düşük maaş
	fazla mesai/ek gelir için kurs açma	
	eğitim sistemi sorunları	sistem algısı
	ödüllendirilmeme/takdir edilmeme	mesleki yalnızlık hissi
	kalabalık sınıflar	okulun fiziki koşulları/olanakları
	materyal eksikliği	
	Öğrencilerin ilgisizliği	okulun sosyokültürel ve sosyoekonomik koşulları
	velinin yetersiz ilgisi	
	velinin olumsuz tutumları	

Temalar	Tanımlanan Kodlar	Kategori
Deneyimsel Pedagoji	yeniliğe açık olma	sürekli öğrenme
	araştırma yapma/bilgiler öğrenme	
	teori ile pratik uyumsuzluğu	üniversitede edindiği pedagoji
	yeni dönem çocuk davranışı	
	üniversite eğitimi tavsiyesi	
	farklı okullarda çalışmak sosyokültürel etki	çevresel etki
	sosyoekonomik etki	
	farklı deneyimleri kullanma	öğretmenlerle etkileşim
	tecrübeli öğretmenlerden etkilenme	
	güven hissetme	
	durumsal yaklaşım	çocuklarla etkileşim sonrası
	veli ile işbirliği	
	veli ilgisizliği	
	öğrencileri anlama farklı	
	her çocuk farklıdır	
	hatalar yaparak öğrenme	eski deneyimleri yorumlayarak
	hep amatör ruhla	
	benzer durumla ilişkilendirme	

Tablo 3.12’de görüldüğü üzere kuramsal çerçeveye ait alt temalar veya kategoriler taslak halinde oluşturulmuştur. Sonraki aşamada kodlar okuyucular tarafından grup çalışması ile kategorilere dönüştürülmüştür. Alt tema veya kategoriler arası ilişkiler ilköğretim okulunda görev yapan psikolojik danışman ve araştırmacı tarafından grup çalışması ile belirlenmiştir. Görüşme dökümanları tekrar kodlanmış kodlamalar yardımıyla veriler kategorize edilmiştir. Taslak halindeki alt temaların benzerlikleri veya farklılıkları okuyucular tarafından belirlenmiştir. Bu süreç sonunda kodlara ait alt temalar okuyucular arası ortak uzlaşa ile belirlenmiştir.

Tematik kodlamanın diğer aşamasında ise tüm veriler yeniden belirlenen alt temalara uygun olarak kodlanmış, yeni alt temalar belirlenmiştir. Bu alt temalar çerçevesinde belgeler yeniden düzenlenerek kodlar sınıflandırılmıştır. Taslak halindeki temalar düzenlenerek temalar son halini alıncaya kadar okuyucular arası grup çalışması devam etmiştir. Tematik kodlama süreci sonunda her bir temaya ait alt temalar okuyucular tarafından kesinleştirilmiştir. Raporlaştırılması aşamasında alt temalara ait frekanslar MAXQDA 20 programı yardımıyla hesaplanmış ve tablolar halinde gösterilmiştir.

Elde edilen alt temalar araştırmacının ölçek geliştirme kısmında yer alan kavramsal ve kuramsal çerçevesi dahilinde oluşturulan sorulara ek soru olarak eklenmiş bu sorularla öğretmenlerin görüşlerinin ölçek geliştirme sürecine eklenmesi sağlanmıştır.

3.5.1.1. Mesleki kimlik algısı ölçeğinin geçerlik çalışmaları

Araştırmada geçerlik, teorinin ortaya koyduğu yapılar ile ölçülmek istenilen içeriğin tutarlılığını test ederken analiz süreçleri de dâhil sonuçların teorik olarak doğruluğunun ortaya çıkarılmasını ve yorumlanmasını sağlamaktadır (Strauss ve Smith, 2009, s.7).

Geçerlik çalışmalarının ilkinin içerik geçerliğinin sağlanması (content validity) yani ölçek içerisindeki tüm maddelerin çalışmanın teorisine, çalışmaya konu edinilen mesleki kimlik algısı dahilindeki çalışmaların ve ortaya çıkarılan kavramların mesleki kimlik dahilinde yer alan tüm içeriği kapsadığının teyit edilmesi oluşturur (Heale ve Twycross (2015, s.66). Araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik algısına dair çalışmaların konu ve kavramlarının yer aldığı kavramsal çerçeve Vygotsky ve Engeström etkinlik teorisi çerçevesinde yer alan kavramlar ve tanımlamalar, Lave ve Wenger'in deneyim paylaşım topluluğu çerçevesinde kimlik gelişimi kavramları ve tanımlamaları, Mockler mesleki kimlik alanları ve alan yazında yer alan diğer mesleki kimlik araştırmaları temel alınarak oluşturulmuştur. Buna ek olarak öğretmenlerin mesleki kimlik algısı görüşleri tematik kodlama yapılmış elde edilen alt temalar sorulara dönüştürülerek ölçek maddelerine eklenmiştir.

Nitel çalışmalarda verilerin kodlanması aşamasında Creswell (2003, s.195) verilerin detayındaki tüm bilgilerin doğruluğun katılımcı, araştırmacı ve okuyucuların kendi rolü açısından yansıtılmasının; yani iç geçerliğin veya inandırıcılığın sağlanmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu geçerlik için bilgi kaynaklarındaki tutarlılığı güçlendirmek adına üçgenleme yöntemi kullanılmasının, katılımcı teyidi alınmasının, detaylı ve kapsamlı tanımlamalar yapılmasının, araştırmacının ön yargısının açıkça ifade edilmesi için araştırmacı tarafından detaylı öz değerlendirme yapılmasının, olumsuz ve çelişkili ifadelere yer verilerek inandırıcılığın sağlanmasının, araştırmanın derinliği için çalışma yapılan yer ve insanlarla zaman geçirilmesinin, diğer araştırmacı arkadaş veya konu ile ilgili uzman iş arkadaşlar tarafından nitel çalışma aşamasının değerlendirilmesinin ve dışarıdan bir araştırmacı tarafından araştırma aşamalarının değerlendirilmesinin araştırmanın doğruluğu için gerekli stratejiler olduğu belirtilmektedir (Creswell, 2003, s.196). Benzer olarak, Silverman (2006, s.290-293) nitel araştırmada geçerliği sağlamak için üçgenleme (triangulation) yönteminin kullanılmasının; yani, araştırmada nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılmasının ve katılımcı teyidinin (respondent validation) alınmasının; diğer bir deyişle katılımcıların kodlama sonrası oluşan kodların ve kategorilerin katılımcıların ifade

ettiği anlamı taşıyıp taşımadığının onayının alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmada her bir araştırmacının görüşme esnasında ve sonrasında teyidi alınmıştır. Katılımcılardan tanımlamalarını detaylı ve farklı örneklerle açıklanması istenerek katılımcıların doğru anlaşılmasının önemli olduğu katılımcıya özellikle vurgulanmıştır. Ancak yine de araştırmacının öğretmen geçmişinin ve deneyiminin etkisinde kalarak araştırmacının değerlendirme aşamasını etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir. Ayrıca, araştırmacı görüşmeler esnasında katılımcı öğretmen söylemlerini daha önceden ifade edilen öğretmen söylemleri içerisine kategorize etme eğiliminde olabileceği araştırmacının araştırmacı kimliği ile öğretmen kimliğinin iç içe geçtiği durumların da verilerin toplanma ve değerlendirme aşamasını etkileyebileceği olası durumlar arasında değerlendirilmelidir. Ancak araştırmacının öğretmen kimliğinin olması öğretmenlerle görüşmeler yaptığı okul ortamlarına aşina olması ve bazı katılımcılarla etkileşim içinde olması öğretmenin ifadelerinin daha net anlaşılması ve katılımcılara doğru sorular sormasını sağlayabileceği de bilinmelidir. Bunlara ek olarak ölçek geliştirme sürecinde öğretmen kimliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması ile araştırmada nitel veriler kullanılmış ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile nicel veriler kullanılmıştır. Ayrıca nitel araştırma aşaması il dışından alanında uzman doktor öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiş ve geri dönütler alınmıştır.

Diğer geçerlik çalışmasını yapı geçerliği (construct validity) oluşturmaktadır. Yapı geçerliğinin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analiz süreçleri ile özdeşleştiği belirtilmektedir (Thompson ve Daniel, 1996, s.197). Açımlayıcı faktör analizi ve sonrasında farklı bir örneklem grubuna uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ölçek geliştirme modellerinde kullanılan bir yöntem olarak belirtilmektedir (Şahin ve Öztürk, 2018, s.197). Bu araştırmada ölçek geliştirmeye ait bölümde yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve diğer bir geçerlik türü olan yakınsak geçerlik analizi yapılmıştır.

Yakınsak geçerlik, ölçeğin boyutlar arasındaki benzeşmesini test ederken ölçekte tutarsızlığın test edilmesini sağlayan ve bunun için ortalama açıklanan varyans (AVE) değerinin hesaplanması gerektiğini belirten bir geçerlik türüdür (Farrell, 2010, s.326). Yakınsak geçerliğin sağlanması hususunda AVE değerinin yanında güvenirliği ölçen Cronbach Alpha değeri gibi kompozit güvenirlik (CR) değerinin de hesaplanması gerektiği ifade edilmekte; CR değerinin 0,7'den büyük olması, AVE değerinin 0,5'ten büyük olması

ve her bir CR değerin AVE değerinden büyük olması gerektiği vurgulanmaktadır (Ab Hamid, Sami ve Sidek, 2017, s.2). Faktörler arasındaki ilişkiyi test etmek için ayırma geçerlik (discriminant validity) oranını veren boyutlar arası HTMT korelasyon oranının (heterotrait-monotrait ratio of correlation <0.85) hesaplanmasının daha güvenilir olacağı ve hata değerlerini göz önünde bulundurması bakımından daha hassas sonuçlar vereceği ifade edilmiştir (Henseler, Ringle ve Sarstedt, 2015, s.129). Bu nedenlerden ötürü mesleki kimlik algısı taslak ölçeği için Microsoft Excel yardımıyla AVE ve CR değerleri hesaplanırken SPSS 22 programı yardımıyla boyutlar arası HTMT korelasyon oranları hesaplanmıştır.

3.5.1.2. Mesleki kimlik algısı ölçeğinin güvenirlik çalışmaları

Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğinin her bir boyutu için iç tutarlık güvenirliği dahilinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına, Spearman-Brown katsayısına ve madde-toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerde güvenirliği sağlamada Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının hesaplandığı ve bu değerlerin 0,70 üzerinde olduğu durumlarda ölçeğin güvenirliğinin kabul edilir düzeyde olduğu vurgulanmaktadır (Gliem ve Gliem, 2003, s.87). Benzer olarak iç tutarlık için Spearman-Brown katsayısının hesaplandığı ve bu değer 0.7 üzeri olduğu durumlarda ölçeğin güvenirliğinin sağlandığı ifade edilmektedir (de Vet, Mokkink, Mosmuller ve Terwee, 2017, s.48). Diğer bir iç tutarlık katsayısının ise Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı olduğu ve değer 0.7 üzeri olduğu durumlarda ölçeğin güvenirliğinin sağlandığı belirtilmektedir (de Vet, Mokkink, Mosmuller ve Terwee, 2017, s.48).

Sonuç olarak çalışmada mesleki kimlik algısı ölçeği geliştirme aşamasında faktör analizleri, regresyon analizi, korelasyon analizi veya gruplar arası t-test analizi tekniği kullanımının ölçeklerde geçerliği ve güvenirliği test etmede etkili yöntem olduğu ancak ölçekte madde belirlemede bu analizler arasında anlamlı derecede farklılık görülmediği belirtilmektedir (Şahin ve Gülleroğlu, 2013, s.27).

Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonrasında boyutlara ait maddeler tablo ile gösterilmiştir. Tablo 3.56 mesleki kimlik algısı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin maddeleri göstermektedir.

Tablo 3.56. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları ve Alt boyutlarına İlişkin Maddeler

Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	Diğer öğretmen arkadaşlarımla eğitim ve öğretime dair deneyimlerimi, yaklaşımlarımı veya önerilerimi denerim. Meslektaşlarımla eğitim ve öğretim ile ilgili paylaştığım deneyimler öz değerlendirme yapmamı sağlar. Eğitim ve öğretime dair konularda diğer öğretmen arkadaşlarımla iletişim içinde olurum.
Mesleki Rol Algısı	Öğretmenliğimde öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerine önem veririm. Öğretmenliğimde, öğrencilerimin geleceklerinde olumlu değişiklikler yapmaya önem veririm. Benim için öğretmenlik, öğrencilere her durumda profesyonel dönütler verebilmeyi gerektirir.
Mesleki Statü-Saygınlık Algısı	Toplumun biz öğretmenleri entellektüel olarak gördüğünü düşünürüm. Toplumun öğretmenliği kutsal bir meslek olarak gördüğünü düşünürüm. Mesleğimin sosyoekonomik açıdan avantajlı olduğunu düşünürüm.
Mesleki Günü Algısı	Çocukluktan itibaren öğretmenliği seviyor olmam mesleği seçmemde etkilidir. Çocukluktan beri yakın çevrem benim öğretmenlik için yetkinliklerimin olduğunu söyler. Meslek seçimimde rol model öğretmenlerim etkilidir. Bu mesleği tercih etmemde gelecek nesilleri daha iyi yetiştirme düşüncesi vardır.
Deneyimsel Pedagoji Algısı	Öğretmenlikte deneyimlerim arttıkça, kendime ait pedagojik yaklaşımım şekillenir. Öğretmenlikte deneyimlerim arttıkça pedagojik açıdan hatalarımdan ders çıkarırım. Öğretmenlikte deneyimlerim arttıkça sorunları pedagojik açıdan farklı boyutlardan düşünmeye başlarım. Meslekteki deneyimlerim, eğitimde disiplin yaklaşımımı yeniden değerlendirmemi sağlar.

Tablo 3.56’da mesleki kimlik algısı ölçeğine ait maddeler verilmiştir. Bu bilgilere göre beş boyutlu ve 17 maddelik geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış mesleki kimlik algısı ölçeğinin elde edildiği görülmüştür.

3.5.1.3. Ölçeklerin ilişki ağlarına dair denencelerin yol analiz çalışmaları

Geliştirilen Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (MKAÖ), Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (SYYÖ) küme örnekleme yöntemi ile seçilen 384 öğretmene uygulanarak her bir hipotez için ölçeklerin ilişki örüntülerine dair yol analizleri SPSS AMOS 26 programı ile gerçekleştirilmiştir.

Birinci yol analiz modelinde öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, onların örgütsel bağlılık düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı test edilmiştir. İkinci yol analiz modelinde öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, onların sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordadığı test edilmiştir. Üçüncü yol analiz modelinde

öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi, onların sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamığı test edilmiştir. Dördüncü yol analiz modelinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerinde mesleki kimlik algısının aracılık etkisi test edilmiştir. Beşinci yol analiz modelinde öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerinde örgütsel bağlılık düzeyinin aracılık etkisi test edilmiştir. Yapılan analizlerin AGFI, GFI, CFI, IFI, NNFI uyum indeksleri değerlerine bakılmıştır. Ayrıca yol analiz modellerinde yer alan değişkenler arasındaki yol katsayıları ve varyans değerleri hesaplanmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümün ilk kısmında ölçek geliştirme sürecindeki nitel verilere, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ait bulgulara yer verilecektir. Araştırmanın işleyiş süreci dahilinde öncelikle öğretmen görüşlerinin içerik analizi çerçevesinde tematik kodlama sonuçları, ardından ölçeğin açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve diğer geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

Bu bölümün ikinci kısmında ise nicel bulgulara yani öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ölçeklerinden elde edilen temel istatistiksel bulgulara; mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyi arasındaki yol analiz bulgularına yer verilmiştir. Chevalier (1999, s.3-12) sosyal bilimlerde olay örüntüleri arasındaki ilişkileri incelerken sadece bağımlı ve bağımsız değişkenler olarak incelemenin diğer olası etkilerin görmezden gelinebileceğine dikkat çekerek gerçekliğin doğru aktarılmayacağına, aracı değişkenler (mediator) ve düzenleyici değişkenler (moderator) gibi üçüncül değişkenlerin etkili olabileceğini iddia etmektedir. Bu çalışmada cinsiyet, branş, çocuk sahibi olup olmama, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu olup olmaması ve anne ya da babanın öğretmen olup olmaması değişkenleri ile niteliksel düzenleyici değişkenlerin sınıf yönetimi alt boyutlarına doğrudan etkisinin analizi; sonuç ve sonuca zemin hazırlayan öncül etken olarak mesleki kimlik algısı ve örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutları gibi niteliksel aracı değişkenlerin sınıf yönetimi alt boyutlarına dolaylı ve doğrudan etkisinin analizi yapılmıştır. Analizler, araştırmanın amaçları doğrultusunda sorular ve modellere ait denenceler tablolar halinde belirtilmiştir.

4.1. Mesleki Kimlik Algısına Dair Analiz Bulguları

Bu bölümde ölçek geliştirme kapsamında öğretmenlerin mesleki kimlik algısına dair görüşlerinin tematik kodlanması sonucunda oluşan temalara ve alt temalara ait frekans, yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

4.1.1 Öğretmenlerin mesleki kimlik algısına dair görüşlerinin analizi

Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde tematik kodlama kullanılmıştır. Bu yöntem ile oluşturulan kodlar kendi içinde benzer ve farklı yönleri belirlenir, ilişkili kodlar kavramsal çerçeveye uygun biçimde temalara dönüştürülür, temaların araştırmanın

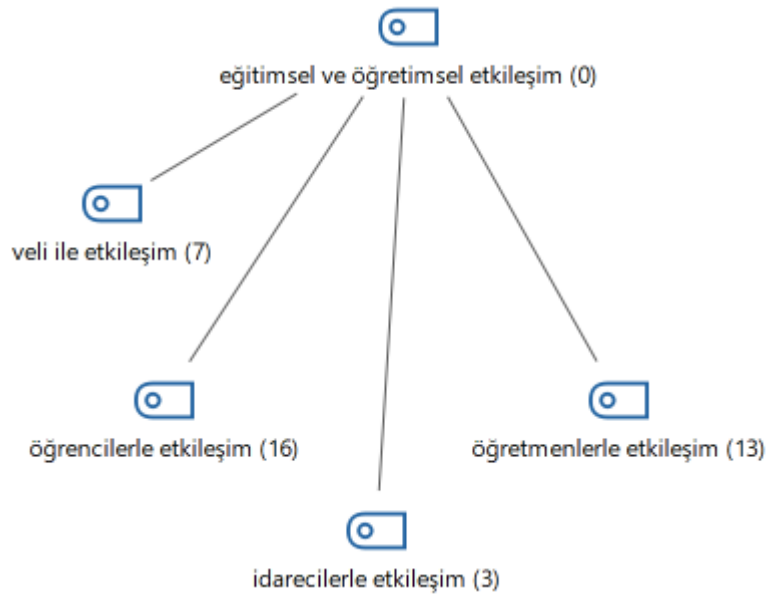
kuramsal ve kavramsal çerçevesine uygunluğu kontrol edilir, alt temalar anlamlı bir bütün içinde yansıtılır (Karataş, 2017). Araştırmada temalar oluşturulurken elde edilen alt temaların anlamlı bütün oluşturup oluşturmadığı ve tüm temaların araştırmanın genel kuramsal ve kavramsal çerçevesini kapsadığı alanında uzman eğitim bilimleri öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Yirmi öğretmenle görüşmelerin ardından elde edilen veriler MAXQDA 20 programı ile tematik kodlama süreci sonunda temalar ve bu temalara ait alt temalar olarak gruplandırılmıştır. Ayrıca tema ve alt temalar ait frekanslar tablolar halinde gösterilmiştir.

Araştırmada oluşan temalar *eğitimsel ve öğretimsel etkileşim*, *mesleki rol*, *mesleki statü/saygınlık*, *mesleki güdülenme* ve *deneyimsel pedagoji* olarak kavramsal çerçeve uygun olarak oluşturulmuştur.

4.1.1.1. Eğitimsel ve öğretimsel etkileşim temasına ilişkin bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden *eğitimsel ve öğretimsel etkileşim* teması çerçevesinde *öğretmenlerle etkileşim*, *idarecilerle etkileşim*, *öğrencilerle etkileşim* ve *veli ile etkileşim* alt temaları ortaya çıkmıştır.

Şekil 4.1 *eğitimsel ve öğretimsel etkileşim* temasına ait alt temaları, alt temalara ait frekansları göstermektedir.



Şekil 4.1. Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Temasına Ait Alt Temalar ve Alt Temalara Ait Frekanslar

Şekil 4.1’de alt temalar ve alt temalara ait frekanslar görülmektedir. Eğitimsel ve öğretimsel etkileşim temasında *öğretmenlerle etkileşim* ($f = 13$), *idarecilerle etkileşim* ($f = 3$), *öğrencilerle etkileşim* ($f = 16$) ve *veli ile etkileşim* ($f = 7$) alt temaları oluşmuştur. Burada en fazla öğrencilerle etkileşim alt teması olduğu görülürken en az idarecilerle etkileşim alt teması görülmüştür. Katılımcı 8 ve katılımcı 16 bu temaya ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

...öğrencilerle etkileşim etkiliyor, bazı şeyleri biliyorsun ama birebir karşılaştığımız da farklı davranmak zorunda kalabiliyorum. Karnın aç olması bile etkileyebiliyor karşılıklı birbirimizi şekillendiriyoruz. İlk başta tam sayıları anlatmam ile şimdiki tam sayıları anlatman tamamıyla farklı. Çocuklarda bizi değiştiriyorlar. Sorduğum soruları bile değiştiriyorum (Katılımcı 8).

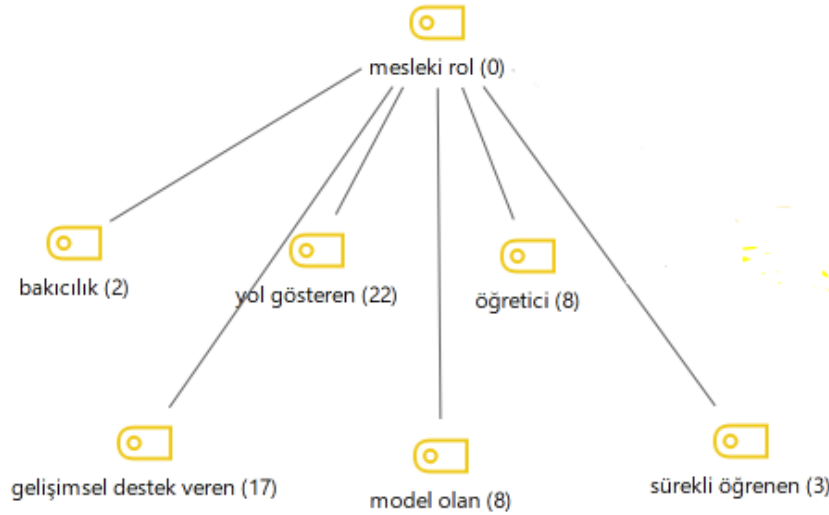
...ben kimseyi dinlememiştim rica ettim girebilir miyim dersinize diye. Bana çok bir faydası olmuştur. Ders anlatma şekli, problem çözme şekli, öğrencilere yaklaşma şekli, benim için rol model olmuştur. O nedenle farklı öğretmen arkadaşlarımızın branş derslerine girip dinlersek onlardan mutlaka bir alıntımız olacaktır. Sizin de ona kattığınız bir şeyler olacaktır. Paylaşmak gerekir bence (Katılımcı 16).

...ya ben eğitimin böyle öğrenci boyutu ile ilgi duyuyorum daha çok okul İdaresi okul binası vesaire şeyler ile ilgilenmiyorum bizim girdimiz ve çıktımız öğrenciymiş gibi geliyor. (Katılımcı 13)

4.1.1.2. Mesleki rol temasına ilişkin bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden *mesleki rol* teması çerçevesinde *bakıcılık*, *gelişimsel destek veren*, *yol gösteren*, *model olan*, *öğretici*, *sürekli öğrenen* alt temaları ortaya çıkmıştır.

Şekil 4.2 *mesleki rol* temasına ait alt temaları, alt temalara ait frekansları göstermektedir.



Şekil 4.2. Mesleki Rol Temasına Ait Alt Temalar ve Alt Temalara Ait Frekanslar

Şekil 4.2’de mesleki rol temasında alt temalar ve alt temalara ait frekanslar görülmektedir. *Mesleki rol* temasında *bakıcılık* ($f = 2$), *gelişimsel destek veren* ($f = 17$), *yol gösteren* ($f = 22$), *model olan* ($f = 8$), *öğretici* ($f = 8$), *sürekli öğrenen* ($f = 3$) alt temaları oluşmuştur. Burada en fazla *yol gösteren* alt teması olduğu görülürken en az *bakıcılık* alt teması görülmüştür. Katılımcı 12 ve katılımcı 11 bu temaya ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

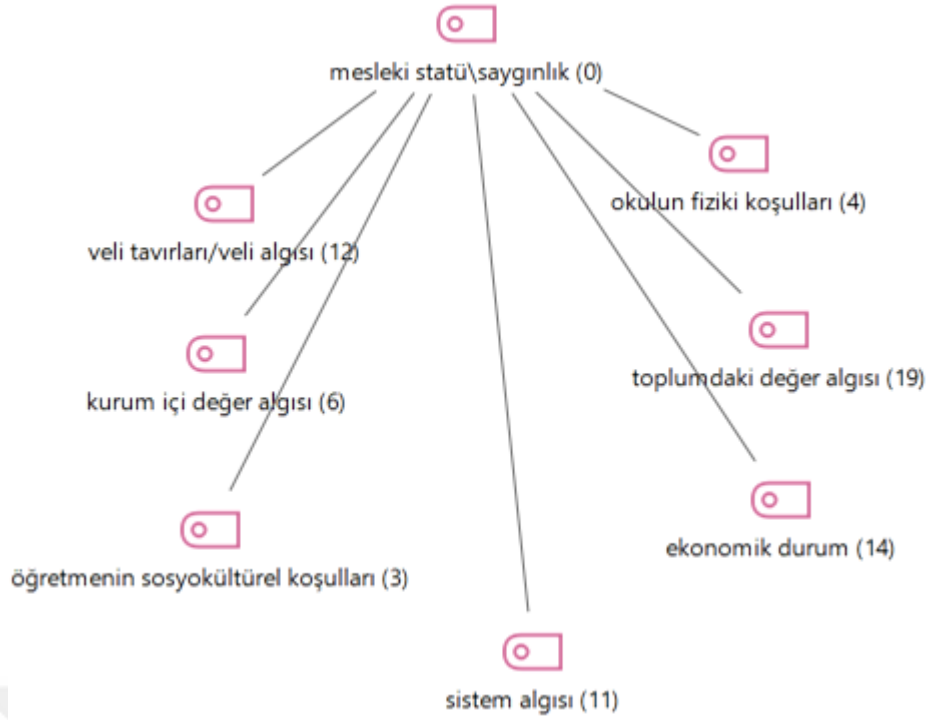
...ben kendi şahsi düşüncem ile öğretmen sadece ve sadece aslında yol gösteren olmalı. Kapı aralayan olmalı, rehber olmalı. En önemlisi öğretmen düşündüren olmalı. (Katılımcı 12)

...bir bütün olarak bakıyorum öğretmenlik bir bütündür, rol model. Eğitim bir süreçtir zaten. Çocuk senin her şeyini örnek alabilir yani her şeyi. (Katılımcı 11)

4.1.1.3. Mesleki statü/saygınlık temasına ilişkin bulgular

Mesleki statü/saygınlık temasında altında *veli tavırları/veli algısı*, *kurum içi değer algısı*, *öğretmenin sosyokültürel koşulları*, *sistem algısı*, *ekonomik durum*, *toplumdaki değer algısı*, *okulun fiziki koşulları* alt temaları oluşmuştur.

Şekil 4.3 *mesleki statü/saygınlık* temasına ait alt temaları, alt temalara ait frekansları göstermektedir.



Şekil 4.3. Mesleki Statü/Saygınlık Temasına Ait Alt Temalar ve Alt Temalara Ait Frekanslar

Şekil 4.3'te mesleki statü/saygınlık temasında alt temalar ve alt temalara ait frekanslar görülmektedir. *Mesleki statü/saygınlık* temasında *veli tavırları/veli algısı* ($f = 3$), *kurum içi değer algısı* ($f = 6$), *öğretmenin sosyokültürel koşulları* ($f = 22$), *sistem algısı* ($f = 11$), *ekonomik durum* ($f = 14$), *toplumdaki değer algısı* ($f = 19$), *okulun fiziki koşulları* ($f = 4$) alt temaları oluşmuştur. Burada en fazla dile getirilen alt tema toplumdaki değer algısı olurken en az dile getirilen alt tema öğretmenin sosyokültürel koşulları olmuştur. Katılımcı 20 ve katılımcı 16 bu temaya ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

...eskiden babaannem köy enstitüsünde öğretmenlik yapmış. Ondan küçükken dinlerdim öğretmene bakış açılarının nasıl olduğunu. Onun anlattıklarıyla şimdi birbirinden farklı. O zamanlar öğretmenlik saygın bir meslekmiş. O zamanlar köylerine bir öğretmen geldiği zaman düğün dernek havası olurmuş. Bir şeylere ihtiyacı olup olmadığını sorarlarmış. Bir saygı varmış. Ama şu an çocuk bir şey yaptığında hiçbir şey yapmasan bile veli gelip seni şikâyet ediyor. (Katılımcı 20)

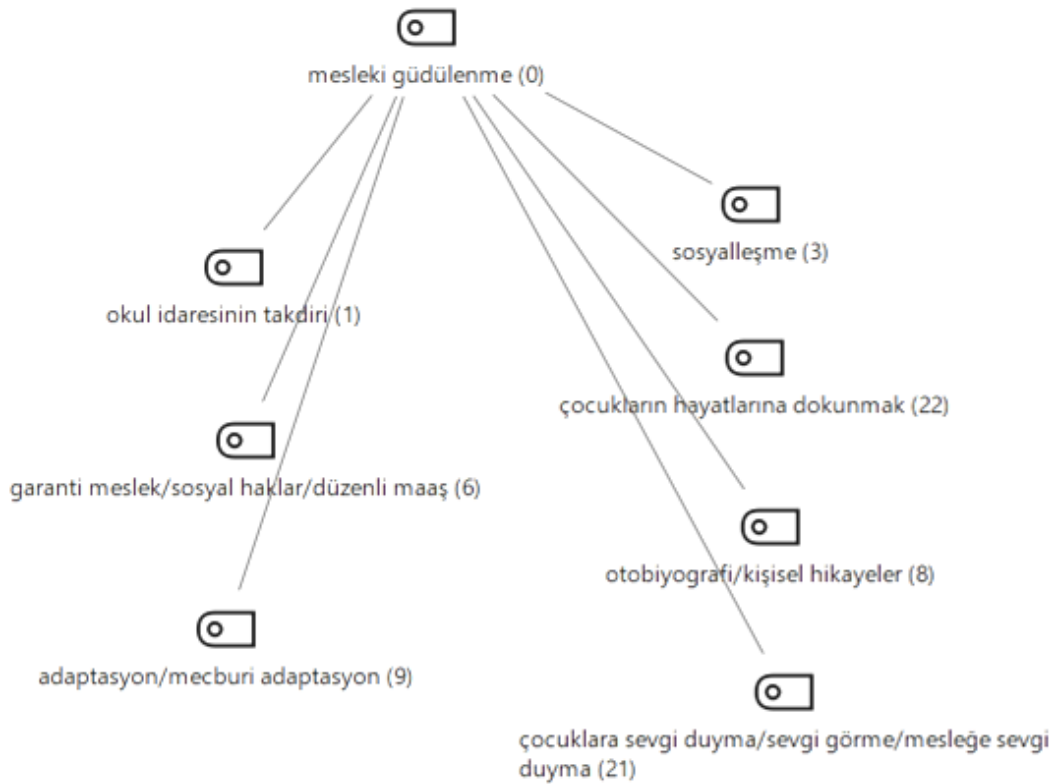
...öğretmenlik her şeyde düşürülmüş durumdadır. Birincisi insanlığa, karşısındakini değerlendirme ölçeğimiz paraya göre ölçülüyor. Kaç kazanıyorsun kaç şey ediyorsun, kazanıyorsan sen bu âlemin kralı gibisin. Ve değerlendirme ölçeği bu olduğu için ve öğretmen de çok para kazanmadığı için toplumsal şeyi azaltıldı. Dışarının böyle bir

bakışı var yani öğretmen mesleğinin karizmasını bozdurmaya yönelik bakışı var.
(Katılımcı 16)

4.1.1.4. Mesleki güdülenme temasına ilişkin bulgular

Mesleki güdülenme temasında dâhilinde okul idaresinin takdiri, kurum garanti, meslek/sosyal haklar/düzenli maaş, adaptasyon/mecburi adaptasyon, sosyalleşme, çocukların hayatına dokunma, otobiyografi/kişisel hikâyeler, çocuklara sevgi duyma/sevgi görme/mesleğe sevgi duyma alt temaları oluşmuştur.

Şekil 4.4 mesleki güdülenme temasına ait alt temaları, alt temalara ait frekansları göstermektedir.



Şekil 4.4. Mesleki Güdülenme Temasına Ait Alt Temalar ve Alt Temalara Ait Frekanslar

Şekil 4.4'te *mesleki güdülenme* temasında alt temalar ve alt temalara ait frekanslar görülmektedir. *Mesleki güdülenme* temasında *okul idaresinin takdiri* ($f = 1$), *kurum garanti*, *meslek/sosyal haklar/düzenli maaş* ($f = 6$), *adaptasyon/mecburi adaptasyon* ($f = 9$), *sosyalleşme* ($f = 3$), *çocukların hayatına dokunma* ($f = 22$), *otobiyografi/kişisel hikayeler* ($f = 8$), *çocuklara sevgi duyma/sevgi görme/mesleğe sevgi duyma* ($f = 21$) alt

temaları oluşmuştur. Burada en fazla *çocukların hayatına dokunmak* alt teması ifade edilirken en az *okul idaresinin takdiri* alt teması aktarılmıştır. Katılımcı 9, katılımcı 2, katılımcı 15, katılımcı 10 ve katılımcı 20 bu temaya ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

...kocaman bir dünyaları var aslında yani 40 yaşındaki bir insan büyüdükçe dünyası genişlemiyor ama çocukların hayal dünyası gerçekten çok geniş. Ben onlarla bir arada olmayı seviyorum. (Katılımcı 9)

...memnun olduğum yanı dediğim gibi öğrencilerden karşılıksız sevgi görmek, onlara bişey verebildiğini görebilmek. O zamanlar beni mutlu ediyor. (Katılımcı 2)

...ben öğretmen lisesi okudum, yani (duraksama) hukuk istiyordum gelmeyince o dönem öğretmen lisesinde de mezun olunca öğretmen olacağız perspektfiyle (duraksama) o olmayınca öğretmenlik dışında başka bir şey düşünmedim. (Katılımcı 15)

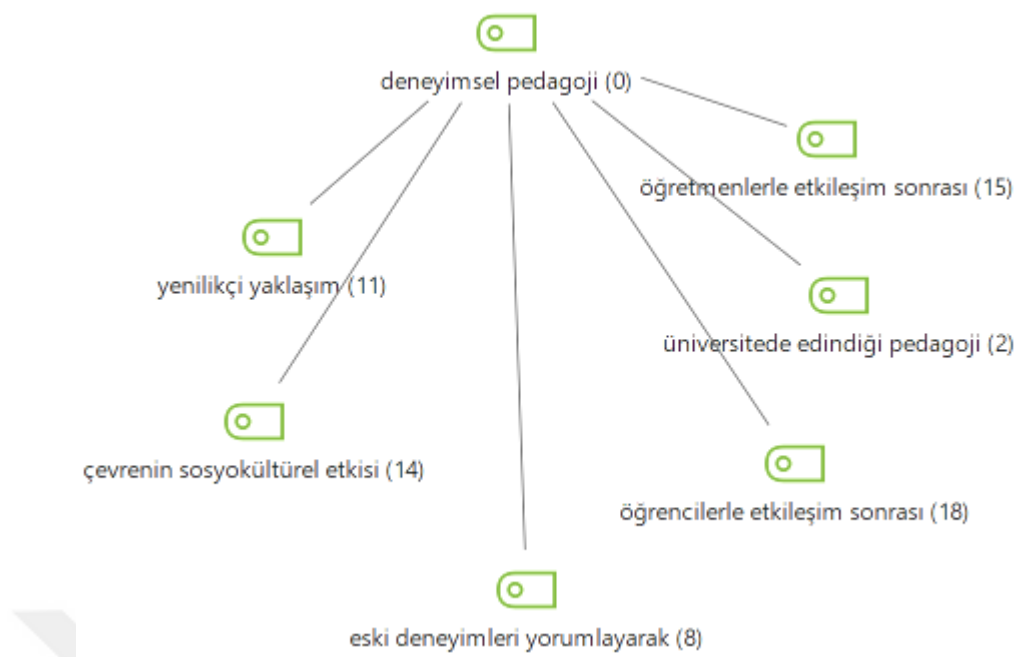
...benim içsel motivasyonum ya bir tane çocuğum bile geçen söylemişim hani gitara ve herhangi bir aktiviteye sanatsal ve kişisel kendini geliştirebileceği bir yola doğru kendini yönlendirebilirim benim için amaç bu, yani beni motive eden. Çünkü daha önce yaşadım bunu. Bir tane öğrencim bir çok öğrencim içinde sadece bir tane öğrencim elektrik gitara başladı. Daha sonra grup kurdu o da benim gibi sahneye çıktı. (Katılımcı 10)

...bankacı olmak istiyordum. Çok küçüktüm böyle düşündüğümde. Benden ötekiler bankacılardı, bankacı tanıdıklarım vardı. Ama hep öğretmenlerime baktığım zaman ben de bir gün bu sınıfa girip ben nasıl öğretmenlerimi seviyorsam, ben de hiç tanımayan bir çocuğa dokunup o da beni sevsin istiyordum. (Katılımcı 20).

4.1.1.5. Deneyimsel Pedagoji temasına ilişkin bulgular

Deneyimsel pedagoji temasına ilişkin *yenilikçi yaklaşım, çevrenin sosyokültürel etkisi, eski deneyimleri yorumlayarak, öğrencilerle etkileşim sonrası, üniversitede edindiği pedagoji, öğretmenlerle etkileşim sonrası* alt temaları oluşmuştur.

Şekil 4.5 *deneyimsel pedagoji* temasına ait alt temaları, alt temalara ait frekansları göstermektedir.



Şekil 4.5. Deneyimsel Pedagoji Temasına Ait Alt Temalar ve Alt Temalara Ait Frekanslar

Şekil 4.5'te *deneyimsel pedagoji* temasında alt temalar ve alt temalara ait frekanslar görülmektedir. *Deneyimsel pedagoji* temasında *yenilikçi yaklaşım* ($f = 11$), *çevrenin sosyokültürel etkisi* ($f = 14$), *eski deneyimleri yorumlayarak* ($f = 8$), *öğrencilerle etkileşim sonrası* ($f = 18$), *üniversitede edindiği pedagoji* ($f = 2$), *öğretmenlerle etkileşim sonrası* ($f = 15$) alt temaları oluşmuştur. Burada en fazla öğrencilerle etkileşim sonrası alt teması ifade edilirken en az üniversitede edindiği pedagoji alt teması aktarılmıştır. Katılımcı 3 ve katılımcı 18 bu temaya ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

...pedagojiden tut da psikomotora kadar her konuda öğrenci gelişimini evrensel olarak çok iyi bilmek zorundayız ve her yeni nesilde bu yaklaşımların değiştiğini geliştirdiğini düşünüyorum o nedenle araştırmaya ve yenilikçiliğe açık olmamız şart. (Katılımcı 3)

...ama çok kitaptaki gibi de devam etmiyor sanki. Yani şey (duraksama) sanki yaşanmışlık farklı. Her Çocuk farklı, her sistem her çocukta işlemiyor. Bazen yeni sistemle bulman gerekiyor. O yüzden çok böyle çok klasik bilgilerle tek bir bilgi işe yaramıyor. Çünkü çocukların gelişimi de farklı büyüdüğü aile de farklı. O yaşın getirdiği kritik dönemler de var ama her çocuk da onu gözlemlemeyebiliyoruz. (Katılımcı 18)

4.1.2. Mesleki kimlik algısı ölçeğinin geçerlik çalışması bulguları

Mesleki kimlik algısı ölçeğinin geçerlik çalışmasına açımlayıcı faktör analizi ile başlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin birçok madde arasındaki korelasyonu belirleyerek birbirinden farklı boyutların korelasyon örüntülerinin ortaya çıkarılmasını sağlayan istatistiksel süreçlerin bütünü olarak ele alınmaktadır (McCoach, Gable ve Madura, 2013, s.109). Faktör analizinde öncelikle örneklem sayısının yeterli düzeyde toplanıp toplanılmadığını gösteren Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısına, örneklem dağılım düzeyini gösteren Barlett Küresellik Testi sonucuna bakılması gerektiği ifade edilirken orta düzey KMO değerinin 0,700 ile 0,800 arasında üzerinde olması gerektiği, iyi düzey KMO değerinin ise 0,800 ile 0,900 olması gerektiği, dağılımın ise 0,001'den küçük düzeyde anlamlılık göstermesi gerektiği ifade edilmiştir (Sarstedt ve Mooi, 2014, s.243).

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında örneklem sayısının yeterli düzeyde anlamlı olması ve ortak yük değerleri bölümündeki faktör yüklerinin 0,5'ten büyük olması gerektiği belirtilmiştir (McCoach, Gable ve Madura, 2013, s.117).

Faktörlerin kaç bileşen altında toplandığını bulmak için; öncelikle faktörü açıklayan varyansın toplam varyansa oranı olarak hesaplanan öz değerlere bakılmasının, öz değeri 1 veya daha büyük değerlerin ayırt edici faktörler olarak değerlendirilmesinin, matrislerden elde edilen varyansın toplam varyansa önemli düzeyde katkı sunmasına ve öz değer çizgi grafiğinin (scree plot) düşüş grafiğindeki kırılma noktasının belirlenerek öz değer çizgi grafiğinin yorumlanmasının gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s.479). Ancak faktör analizlerinde öz değerin 1'den büyük olmasının ve öz değer çizgi grafiğinin yorumlanmasının faktör belirlemede kısıtlı bir yöntem olduğu ifade edilirken faktör sayısını belirlemede paralel analiz yönteminin kullanılmasının daha geçerli sonuçlar vereceği vurgulanmaktadır (Patil, Singh, Mishra ve Donovan, 2008, s.164). Çalışmada faktör sayısının hesaplanmasında paralel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Ayrıca faktör sayısının ortaya çıkarılmasında paralel analize destekleyici olarak öz değer çizgi grafiğinin kullanımının doğru ölçüm sonucu vereceği vurgulanmaktadır (Hayton, Allen ve Scarpello, 2004, s.202).

Bu bilgiler ışığında araştırmada faktör sayısı SPSS 22 programı kullanılarak paralel analiz yöntemiyle belirlenmiştir. Paralel analiz yöntemi ile elde edilen paralel analiz öz değer ve başlangıç öz değer verileri tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Paralel Analiz Öz Değer ve Başlangıç Öz değer Verileri

Madde	Başlangıç Öz değerleri	Paralel Analiz Öz Değerleri
1,000000	6,537	1,947
2,000000	3,831	1,773
3,000000	2,896	1,697
4,000000	2,220	1,630
5,000000	1,998	1,576
6,000000	1,610	1,521
7,000000	1,398	1,470
8,000000	1,298	1,413
9,000000	1,142	1,381
10,000000	1,069	1,336
11,000000	1,017	1,293
12,000000	,993	1,253
13,000000	,931	1,226
14,000000	,860	1,181
15,000000	,797	1,147
16,000000	,774	1,123
17,000000	,702	1,086
18,000000	,693	1,058
19,000000	,677	1,027
20,000000	,654	,991
21,000000	,629	,965
22,000000	,610	,938
23,000000	,565	,915
24,000000	,509	,889
25,000000	,491	,859
26,000000	,490	,831
27,000000	,457	,801
28,000000	,455	,783
29,000000	,397	,755
30,000000	,391	,728
31,000000	,384	,703
32,000000	,354	,676
33,000000	,333	,650
34,000000	,324	,624
35,000000	,299	,601
36,000000	,286	,573
37,000000	,283	,545
38,000000	,247	,520
39,000000	,211	,490
40,000000	,186	,446

Tablo 4.1'e göre mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin öz değer verileri 7.sırada paralel analiz ile rastgele oluşturulan öz değer den daha büyük ($1,470 > 1,398$) olduğu görülmüştür. Paralel analiz karşılaştırmada gerçek verilerden oluşturulan öz değer, paralel analizden

elde edilen öz değerdan daha küçük olduğunda faktörlerin o noktadan sonra anlamlı bir desen oluşturmadığı ifade edilmektedir (Çokluk ve Koçak, 2016, s.546). Bu nedenle bu araştırmada mesleki kimlik algısı ölçeğinin anlamlı 6 faktörden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Faktör sayısı belirlendikten sonra açımlayıcı faktör analizi maksimum faktör varyansları elde edilene kadar sürdürülmüştür.

Açımlayıcı faktör yüküne bakılmış ve değeri 0,5'ten küçük olan faktör yüküne sahip maddeler birer birer çıkarılarak yeniden temel bileşenler analizi yapılarak faktör sayısı ve faktörlere yüklenen yükler bulunmuş ve bu bulgular tablolar ile gösterilmiştir. Açımlayıcı faktör analizleri, dönüştürülmüş bileşenler matrisinde yer alan faktör yüklerinin yalnızca bir boyutta yüksek derecede yüklenmesi, değişkenin tüm faktör yükü değerlerinin 0,5'ten yüksek olması, toplam varyansa örüntü matrislerindeki varyansın toplam varyansı açıklama düzeyinde olması sağlanana kadar madde çıkarımına devam edilmiştir.

Birinci açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik testinin 0,790 ve Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısını ve Bartlett Küresellik Testi sonucunu göstermektedir.

Tablo 4.2 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.2. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi Bulguları

Kaiser-Mayer-Olkin	(KMO)	Örneklem	,796
Bartlett Küresellik Testi		Ki-kare testi	3005,775
		Serbestlik Derecesi	496
		P	,000

Tablo 4.2'ye göre Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi açımlayıcı faktör analizi için iyi sayıda örnekleme çok yakın olduğu görülürken örneklemin çok değişkenli dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p < 0.001$). Buna ek olarak varyans değerlerine de bakılmıştır.

Tablo 4.3 birinci açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan toplam varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.3. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Birinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			F yüklerinin döndürülmüş toplamaları
	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam
1	6,338	19,807	19,807	6,338	19,807	19,807	3,433
2	2,863	8,946	28,753	2,863	8,946	28,753	3,204
3	2,398	7,495	36,248	2,398	7,495	36,248	2,894
4	2,064	6,451	42,699	2,064	6,451	42,699	2,860
5	1,711	5,345	48,044	1,711	5,345	48,044	2,325
6	1,648	5,150	53,194	1,648	5,150	53,194	2,306
7	1,184	3,700	56,894				
8	,992	3,099	59,993				
9	,965	3,015	63,008				
10	,940	2,936	65,944				
11	,882	2,757	68,701				
12	,779	2,434	71,135				
13	,763	2,383	73,518				
14	,723	2,261	75,779				
15	,703	2,197	77,976				
16	,692	2,163	80,139				
17	,625	1,953	82,091				
18	,599	1,873	83,964				
19	,565	1,766	85,730				
20	,545	1,704	87,434				
21	,510	1,593	89,027				
22	,442	1,382	90,410				
23	,418	1,305	91,714				
24	,389	1,214	92,929				
25	,348	1,089	94,018				
26	,332	1,036	95,054				
27	,314	,980	96,034				
28	,287	,898	96,931				
29	,279	,871	97,802				
30	,254	,792	98,595				
31	,238	,744	99,339				
32	,212	,661	100,000				

Tablo 4.3'te açıklanan varyansın toplam varyansa katkısının %53 olduğu hesaplanmıştır.

Tablo 4.4 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin birinci açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan ortak varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.4. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Birinci Açımlayıcı Faktör Analizi
Sonucu Oluşan Ortak Varyans Değerleri

Madde	Çıkartma Değeri
A4	,423
A5	,500
A6	,515
B2	,551
B3	,676
B5	,659
B6	,612
C1	,533
C2	,650
C3	,739
D4	,655
D5	,645
D6	,729
D7	,570
E3	,572
E4	,653
E5	,660
E6	,569
E7	,665
D3	,520
A1	,356
A7	,450
B1	,634
B4	,674
B7	,279
B9	,368
C5	,564
C6	,447
C8	,272
D1	,303
A2	,264
A3	,314

Tablo 4.4'e göre en düşük faktör yüklerine sahip ($<0,5$) A2, A3, B7 ve C8 maddeleri analizden çıkarılarak ikinci faktör analizine devam edilmiştir.

İkinci açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik testinin 0,777 ve Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 4.5 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.5. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları

Kaiser-Mayer-Olkin	(KMO)	Örneklem	,788
Bartlett Kürsellik Testi		Ki-kare testi	2717,012
		Serbestlik Derecesi	378
		P	,000

Tablo 4.5'e göre Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi açımlayıcı faktör analizi için iyi sayıda örnekleme çok yakın olduğu görülürken örneklemin çok değişkenli dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p < 0.001$). Buna ek olarak toplam varyans değerlerine de bakılmıştır. Tablo 4.6 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin ikinci açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan toplam varyans değerleri sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.6. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin İkinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			F yüklerinin döndürülmüş toplamaları
	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam
1	5,793	20,690	20,690	5,793	20,690	20,690	3,219
2	2,745	9,803	30,492	2,745	9,803	30,492	2,983
3	2,357	8,420	38,912	2,357	8,420	38,912	2,918
4	2,022	7,223	46,134	2,022	7,223	46,134	2,722
5	1,656	5,916	52,050	1,656	5,916	52,050	2,297
6	1,610	5,749	57,799	1,610	5,749	57,799	2,044
7	1,067	3,809	61,608				
8	,951	3,396	65,005				
9	,838	2,992	67,996				
10	,767	2,739	70,736				
11	,731	2,611	73,347				
12	,724	2,585	75,932				
13	,689	2,462	78,393				
14	,644	2,299	80,692				
15	,608	2,171	82,863				
16	,571	2,041	84,904				
17	,550	1,964	86,868				
18	,464	1,658	88,527				
19	,454	1,623	90,150				
20	,405	1,446	91,596				
21	,362	1,293	92,889				
22	,354	1,264	94,153				
23	,322	1,149	95,301				
24	,296	1,056	96,358				
25	,286	1,022	97,379				
26	,267	,954	98,334				
27	,251	,896	99,230				
28	,216	,770	100,000				

Tablo 4.6’da açıklanan varyansın toplam varyansa katkısının %58 olduğu görülmektedir. Ayrıca ikinci faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi değerlerine bakılmıştır. Tablo 4.7 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin ikinci açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi verilerini göstermektedir.

Tablo 4.7. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin İkinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri

Maddeler	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
B5	,800					
B3	,782					
B2	,708					
B6	,698					
B4	,608					
A5		,647				
A6		,591				
C6		,572				
A4		,570				
A7		,545				
B9		,504				
A1		,497				
D1		,465				
D6			,835			
D5			,756			
D4			,751			
D7			,611			
D3			,545			
E4				,803		
E5				,789		
E3				,703		
E6				,700		
C3					,841	
C2					,755	
C1					,629	
B1						,643
E7				,448		,614
C5					,472	,523

Tablo 4.7’de C5 maddesinin faktör yükünün farklı faktörlere yüklendiği ve aradaki farkın 0,1’den küçük olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu madde analizden çıkarılmış ve üçüncü açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir.

Üçüncü açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik testinin 0,790 ve Bartlett Küresellik Testi’nin anlamlı olduğu görülmüştür. Tablo 4.8 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.8. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları

Kaiser-Mayer-Olkin	(KMO)	Örneklem	,794
Bartlett Kürsellik Testi		Ki-kare testi	2589,576
		Serbestlik Derecesi	351
		P	,000

Tablo 4.8'e göre Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi açımlayıcı faktör analizi için iyi sayıda örnekleme çok yakın olduğu görülürken örneklemin çok değişkenli dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p < 0.001$). Buna ek olarak toplam varyans değerlerine de bakılmıştır. Tablo 4.9 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin üçüncü açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan toplam varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.9. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Üçüncü Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			F yüklerinin döndürülmüş toplamaları
	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam
1	5,724	21,199	21,199	5,724	21,199	21,199	3,179
2	2,688	9,954	31,153	2,688	9,954	31,153	2,941
3	2,322	8,600	39,753	2,322	8,600	39,753	2,827
4	2,014	7,461	47,214	2,014	7,461	47,214	2,690
5	1,633	6,049	53,264	1,633	6,049	53,264	2,168
6	1,401	5,191	58,454	1,401	5,191	58,454	1,978
7	1,060	3,926	62,380				
8	,931	3,448	65,829				
9	,803	2,973	68,802				
10	,760	2,814	71,615				
11	,730	2,706	74,321				
12	,704	2,609	76,930				
13	,650	2,409	79,339				
14	,644	2,384	81,723				
15	,581	2,150	83,873				
16	,551	2,041	85,914				
17	,496	1,836	87,750				
18	,456	1,688	89,438				
19	,426	1,578	91,015				
20	,375	1,391	92,406				
21	,362	1,341	93,747				
22	,324	1,202	94,949				
23	,320	1,183	96,132				
24	,288	1,068	97,200				
25	,277	1,026	98,227				
26	,251	,930	99,156				
27	,228	,844	100,000				

Tablo 4.9’da açıklanan varyansın toplam varyansa katkısının %58 olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca üçüncü faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi değerlerine bakılmıştır. Tablo 4.10 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin üçüncü açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi verilerini göstermektedir.

Tablo 4.10. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Üçüncü Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri

Maddeler	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
B5	,799					
B3	,781					
B2	,707					
B6	,700					
B4	,602					,509
D6		,838				
D4		,760				
D5		,753				
D7		,617				
D3		,542				
A5			,704			
A4			,607			
A6			,585			
A7			,522			
C6			,503			,479
B9			,500			
A1			,498			
D1			,413			
E4				,802		
E5				,793		
E6				,704		
E3				,701		
C3					,826	
C2					,791	
C1					,703	
E7				,450		,641
B1						,616

Tablo 4.10’de C6 ve B4 maddelerinin faktör yüklerinin farklı faktörlere yüklendiği ve aradaki farkın 0,1’den küçük olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu maddeler analizden çıkarılmış ve dördüncü açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir.

Dördüncü açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik testinin 0,782 ve Bartlett Küresellik Testi’nin anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 4.11 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.11. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi Bulguları

Kaiser-Mayer-Olkin	(KMO)	Örneklem	,782
Bartlett Kürsellik Testi		Ki-kare testi	2323,144
		Serbestlik Derecesi	300
		P	,000

Tablo 4.11'e göre Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi açımlayıcı faktör analizi için iyi sayıda örnekleme çok yakın olduğu görülürken örneklemin çok değişkenli dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p < 0.001$). Buna ek olarak toplam varyans değerlerine de bakılmıştır.

Tablo 4.12 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin dördüncü açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan toplam varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.12. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Dördüncü Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			F yüklerinin döndürülmüş toplamaları
	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam
1	5,377	21,506	21,506	5,377	21,506	21,506	2,924
2	2,530	10,120	31,626	2,530	10,120	31,626	2,827
3	2,282	9,128	40,754	2,282	9,128	40,754	2,661
4	1,947	7,787	48,540	1,947	7,787	48,540	2,628
5	1,481	5,925	54,466	1,481	5,925	54,466	2,133
6	1,266	5,063	59,528	1,266	5,063	59,528	1,710
7	1,057	4,226	63,755				
8	,920	3,680	67,435				
9	,757	3,026	70,461				
10	,742	2,968	73,429				
11	,695	2,780	76,209				
12	,684	2,737	78,946				
13	,646	2,584	81,531				
14	,588	2,351	83,882				
15	,573	2,290	86,172				
16	,482	1,928	88,100				
17	,433	1,734	89,834				
18	,412	1,649	91,482				
19	,376	1,506	92,988				
20	,341	1,366	94,354				
21	,326	1,306	95,659				
22	,308	1,233	96,892				
23	,286	1,142	98,035				
24	,262	1,047	99,082				
25	,229	,918	100,000				

Tablo 4.12’de açıklanan varyansın toplam varyansa katkısının %60 olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca dördüncü faktör analizi sonucu oluşan ortak varyans değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.13 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin dördüncü açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan ortak varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.13. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Dördüncü Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Ortak Varyans Değerleri

Madde	Çıkartma Değeri
A4	,435
A5	,580
A6	,515
B2	,577
B3	,694
B5	,643
B6	,650
C1	,633
C2	,722
C3	,711
D4	,663
D5	,637
D6	,742
D7	,575
E3	,633
E4	,667
E5	,660
E6	,624
E7	,675
D3	,498
A1	,384
A7	,485
B1	,723
B9	,366
D1	,387

Tablo 4.13’e göre en düşük faktör yükü B9 maddesi olduğundan B9 maddesi analizden çıkarılarak beşinci faktör analizine devam edilmiştir.

Beşinci açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik testinin 0,776 ve Bartlett Küresellik Testi’nin anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 4.14 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.14. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi Bulguları

Kaiser-Mayer-Olkin	(KMO)	Örneklem	,776
		Ki-kare testi	2240,995
		Serbestlik Derecesi	276
Bartlett Küresellik Testi		p	,000

Tablo 4.14'e göre Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi açımlayıcı faktör analizi için iyi sayıda örnekleme çok yakın olduğu görülürken örneklemin çok değişkenli dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p < 0.001$). Buna ek olarak toplam varyans değerlerine de bakılmıştır.

Tablo 4.15 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin beşinci açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan toplam varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.15. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Beşinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			F yüklerinin döndürülmüş toplamı
	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam
1	5,200	21,667	21,667	5,200	21,667	21,667	2,913
2	2,529	10,537	32,204	2,529	10,537	32,204	2,759
3	2,235	9,313	41,517	2,235	9,313	41,517	2,637
4	1,944	8,102	49,619	1,944	8,102	49,619	2,390
5	1,459	6,079	55,698	1,459	6,079	55,698	2,140
6	1,251	5,214	60,911	1,251	5,214	60,911	1,779
7	,994	4,141	65,052				
8	,901	3,756	68,808				
9	,755	3,147	71,955				
10	,700	2,916	74,871				
11	,686	2,858	77,729				
12	,648	2,701	80,430				
13	,606	2,526	82,956				
14	,588	2,448	85,405				
15	,482	2,010	87,414				
16	,442	1,840	89,254				
17	,418	1,742	90,996				
18	,379	1,581	92,577				
19	,362	1,509	94,086				
20	,329	1,371	95,457				
21	,310	1,290	96,747				
22	,286	1,190	97,937				
23	,265	1,104	99,041				
24	,230	,959	100,000				

Tablo 4.15'te açıklanan varyansın toplam varyansa katkısının %61 olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca beşinci faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.16 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin beşinci açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi verilerini göstermektedir.

Tablo 4.16. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Beşinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri

Maddeler	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
D6	,849					
D4	,765					
D5	,742					
D7	,633					
D3	,553					
B5		,790				
B3		,788				
B2		,740				
B6		,717				
E4			,803			
E5			,788			
E3			,714			
E6			,684			
A5				,791		
A4				,677		
A6				,626		
A7				,502		
A1				,464		,403
C3					,819	
C2					,810	
C1					,726	
E7			,434			,656
B1						,639
D1						,493

Tablo 4.16’da A7 maddesinin faktör yüklerinin farklı faktörlere yüklendiği ve aradaki farkın 0,1’den küçük olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu madde analizden çıkarılmış ve altıncı açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir.

Altıncı açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik testinin 0,777 ve Bartlett Küresellik Testi’nin anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 4.17 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.17. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi Bulguları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)		,777
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare testi	2117,459
	Serbestlik	253
	p	,000

Tablo 4.17’ye göre Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi açımlayıcı faktör analizi için iyi sayıda örnekleme çok yakın olduğu görülürken örneklemin çok değişkenli dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p < 0.001$). Buna ek olarak toplam varyans değerlerine

de bakılmıştır. Tablo 4.18. mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin altıncı açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan toplam varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.18. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Altıncı Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			F yüklerinin döndürülmüş toplamı
	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam
1	4,981	21,658	21,658	4,981	21,658	21,658	2,921
2	2,522	10,966	32,624	2,522	10,966	32,624	2,734
3	2,227	9,682	42,305	2,227	9,682	42,305	2,615
4	1,943	8,449	50,755	1,943	8,449	50,755	2,182
5	1,345	5,847	56,602	1,345	5,847	56,602	2,152
6	1,251	5,439	62,040	1,251	5,439	62,040	1,666
7	,974	4,237	66,277				
8	,807	3,509	69,786				
9	,722	3,140	72,926				
10	,700	3,041	75,968				
11	,676	2,939	78,907				
12	,648	2,817	81,724				
13	,606	2,636	84,359				
14	,483	2,100	86,459				
15	,456	1,982	88,441				
16	,428	1,859	90,300				
17	,405	1,762	92,063				
18	,366	1,590	93,653				
19	,335	1,456	95,109				
20	,313	1,359	96,468				
21	,297	1,293	97,762				
22	,272	1,181	98,942				
23	,243	1,058	100,000				

Tablo 4.18’de açıklanan varyansın toplam varyansa katkısının %62 olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca altıncı faktör analizi sonucu oluşan ortak varyans değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.19 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin altıncı açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan ortak varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.19. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Altıncı Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Ortak Varyans Değerleri

Madde	Çıkartma Değeri
A4	,521
A5	,685
A6	,494
B2	,587
B3	,694
B5	,664
B6	,638
C1	,640
C2	,739
C3	,695
D4	,661
D5	,653
D6	,739
D7	,579
E3	,656
E4	,666
E5	,657
E6	,627
E7	,701
D3	,477
A1	,392
B1	,692
D1	,412

Tablo 4.19'a göre en düşük faktör yükü A1 maddesi olduğundan A1 maddesi analizden çıkarılarak yedinci faktör analizine devam edilmiştir.

Yedinci açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik testinin 0,776 ve Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 4.20 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.20. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi Bulguları

Kaiser-Mayer-Olkin	(KMO)	,776
Bartlett Kürsellik Testi	Ki-kare testi	2047,475
	Serbestlik	231
	p	,000

Tablo 4.20'ye göre Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi açımlayıcı faktör analizi için iyi sayıda örnekleme çok yakın olduğu görülürken örneklemin çok değişkenli dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p < 0.001$). Buna ek olarak toplam varyans değerlerine de bakılmıştır.

Tablo 4.21. mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin yedinci açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan toplam varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.21. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Yedinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			F yüklerinin döndürülmüş toplamı
	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam
1	4,906	22,301	22,301	4,906	22,301	22,301	2,902
2	2,473	11,240	33,541	2,473	11,240	33,541	2,701
3	2,206	10,028	43,569	2,206	10,028	43,569	2,597
4	1,859	8,448	52,017	1,859	8,448	52,017	2,145
5	1,325	6,024	58,041	1,325	6,024	58,041	1,994
6	1,242	5,647	63,689	1,242	5,647	63,689	1,672
7	,925	4,206	67,895				
8	,761	3,458	71,354				
9	,702	3,189	74,542				
10	,676	3,073	77,615				
11	,648	2,946	80,561				
12	,607	2,759	83,320				
13	,497	2,258	85,578				
14	,467	2,125	87,703				
15	,455	2,069	89,771				
16	,412	1,873	91,644				
17	,366	1,664	93,308				
18	,345	1,568	94,876				
19	,313	1,421	96,297				
20	,298	1,353	97,650				
21	,272	1,234	98,884				
22	,245	1,116	100,000				

Tablo 4.21'e göre açıklanan varyansın toplam varyansa katkısının %64 olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca yedinci faktör analizi sonucu oluşan ortak varyans değerlerine bakılmıştır. Tablo 4.22 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin yedinci açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan ortak varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.22. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Yedinci Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Ortak Varyans Değerleri

Madde	Çıkartma Değeri
A4	,546
A5	,735
A6	,524
B2	,590
B3	,694
B5	,679
B6	,649
C1	,650
C2	,742
C3	,697
D4	,671
D5	,655
D6	,743
D7	,581
E3	,660
E4	,670
E5	,642
E6	,631
E7	,696
D3	,487
B1	,688
D1	,383

Tablo 4.22'e göre en düşük faktör yükü ($<0,5$) D1 maddesi olduğundan D1 maddesi analizden çıkarılarak sekizinci faktör analizine devam edilmiştir.

Sekizinci açıklayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik testinin 0,777 ve Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 4.23 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.23. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi Bulguları

Kaiser-Mayer-Olkin		,777
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	1984,460
	Serbestlik	210
	p	,000

Tablo 4.23'e göre Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi açıklayıcı faktör analizi için iyi sayıda örnekleme çok yakın olduğu görülürken örneklemin çok değişkenli dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p<0.001$). Buna ek olarak toplam varyans değerlerine de bakılmıştır.

Tablo 4.24 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin altıncı açıklayıcı faktör analizi sonucu oluşan toplam varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.24. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Altıncı Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			F yüklerinin döndürülmüş toplamaları
	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam
1	4,805	22,883	22,883	4,805	22,883	22,883	2,917
2	2,457	11,700	34,583	2,457	11,700	34,583	2,703
3	2,202	10,485	45,067	2,202	10,485	45,067	2,691
4	1,858	8,847	53,915	1,858	8,847	53,915	2,131
5	1,247	5,940	59,854	1,247	5,940	59,854	1,963
6	1,235	5,882	65,736	1,235	5,882	65,736	1,399
7	,771	3,671	69,407				
8	,727	3,464	72,872				
9	,676	3,220	76,091				
10	,658	3,134	79,225				
11	,623	2,966	82,191				
12	,508	2,418	84,609				
13	,479	2,282	86,891				
14	,456	2,173	89,065				
15	,436	2,078	91,142				
16	,368	1,751	92,893				
17	,350	1,665	94,558				
18	,313	1,492	96,050				
19	,306	1,455	97,506				
20	,272	1,295	98,801				
21	,252	1,199	100,000				

Tablo 4.24'te açıklanan varyansın toplam varyansa katkısının %66 olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca sekizinci faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.25 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin sekizinci açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matris değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.25. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Sekizinci Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri

Maddeler	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
D6	,847					
D4	,775					
D5	,722					
D7	,652					
D3	,586					
E4		,799				
E5		,783				
E6		,730				
E3		,685				
B5			,803			
B3			,784			
B6			,743			
B2			,743			
C2				,837		
C3				,820		
C1				,737		
A5					,858	
A4					,747	
A6					,640	
B1						,711
E7		,525				,586

Tablo 4.25'te E7 maddesinin faktör yüklerinin farklı faktörlere yüklendiği ve aradaki farkın 0,1'den küçük olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu madde analizden çıkarılmış ve dokuzuncu açıklayıcı faktör analizine geçilmiştir.

Dokuzuncu açıklayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik testinin 0,773 ve Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 4.26 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.26. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi Bulguları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)		,773
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare testi	1853,004
	Serbestlik	190
	p	,000

Tablo 4.26'ya göre Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi açıklayıcı faktör analizi için iyi sayıda örnekleme çok yakın olduğu görülürken örneklemin çok değişkenli dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p < 0.001$). Buna ek olarak toplam varyans değerlerine de bakılmıştır.

Tablo 4.27 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin onuncu açıklayıcı faktör analizi sonucu oluşan toplam varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.27. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Dokuzuncu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			F yüklerinin döndürülmüş toplamı
	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam
1	4,705	23,523	23,523	4,705	23,523	23,523	2,934
2	2,417	12,084	35,607	2,417	12,084	35,607	2,629
3	2,010	10,049	45,656	2,010	10,049	45,656	2,440
4	1,852	9,261	54,917	1,852	9,261	54,917	2,124
5	1,246	6,232	61,149	1,246	6,232	61,149	1,961
6	1,067	5,334	66,483	1,067	5,334	66,483	1,209
7	,767	3,834	70,317				
8	,689	3,444	73,761				
9	,676	3,381	77,141				
10	,654	3,268	80,409				
11	,605	3,025	83,435				
12	,499	2,495	85,930				
13	,459	2,297	88,227				
14	,438	2,190	90,416				
15	,385	1,924	92,340				
16	,368	1,838	94,178				
17	,330	1,649	95,827				
18	,311	1,553	97,380				
19	,272	1,361	98,741				
20	,252	1,259	100,000				

Tablo 4.27’de açıklanan varyansın toplam varyansa katkısının %66 olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca dokuzuncu faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.28 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin dokuzuncu açıklayıcı faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matris değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.28. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Dokuzuncu Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri

Maddeler	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
D6	,847					
D4	,784					
D5	,713					
D7	,659					
D3	,596					
B5		,803				
B6		,765				
B3		,765				
B2		,752				
E4			,812			
E6			,793			
E5			,791			
E3			,609			
C2				,836		
C3				,835		
C1				,724		
A5					,857	
A4					,753	
A6					,644	
B1						,765

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere B1 maddesi tek bir faktöre yüklendiğinden B1 maddesi analizden çıkarılmış ve onuncu açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir.

Onuncu açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik testinin 0,770 ve Bartlett Küresellik Testi’nin anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 4.29 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.29. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)		,770
Bartlett Kürsellik Testi	Ki-kare testi	1708,984
	Serbestlik	171
	p	,000

Tablo 4.29’a göre Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi açımlayıcı faktör analizi için iyi sayıda örnekleme çok yakın olduğu görülürken örneklemin çok değişkenli dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p < 0.001$). Buna ek olarak toplam varyans değerlerine de bakılmıştır.

Tablo 4.30 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin onuncu açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan toplam varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.30. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Onuncu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			F yüklerinin döndürülmüş toplamaları
	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam
1	4,504	23,705	23,705	4,504	23,705	23,705	2,793
2	2,339	12,310	36,015	2,339	12,310	36,015	2,572
3	1,999	10,521	46,536	1,999	10,521	46,536	2,173
4	1,849	9,734	56,270	1,849	9,734	56,270	2,123
5	1,229	6,471	62,741	1,229	6,471	62,741	1,937
6	,823	4,331	67,072	,823	4,331	67,072	1,146
7	,744	3,917	70,989				
8	,689	3,624	74,613				
9	,670	3,526	78,139				
10	,640	3,369	81,508				
11	,570	3,001	84,510				
12	,490	2,580	87,090				
13	,445	2,341	89,431				
14	,416	2,191	91,621				
15	,372	1,956	93,578				
16	,360	1,893	95,470				
17	,329	1,731	97,202				
18	,273	1,437	98,638				
19	,259	1,362	100,000				

Tablo 4.30’da açıklanan varyansın toplam varyansa katkısının %67 olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca onuncu faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi değerlerine bakılmıştır. Tablo 4.33 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin onuncu açıklayıcı faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matris değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.31. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Dokuzuncu Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri

Maddeler	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
D6	,859					
D4	,824					
D5	,689					
D7	,661					
D3	,557					
B5		,813				
B3		,773				
B6		,756				
B2		,755				
E6			,858			
E5			,774			
E4			,766			
C2				,835		
C3				,830		
C1				,740		
A5					,852	
A4					,762	
A6					,635	
E3						,795

Tablo 4.31’de görüldüğü üzere E3 maddesi tek bir faktöre yüklendiğinden E3 maddesi analizden çıkarılmış ve onbirinci açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir.

On birinci açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik testinin 0,765 ve Bartlett Küresellik Testi’nin anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 4.32 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.32. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi Bulguları

Kaiser-Mayer-Olkin		,765
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	1582,795
	Serbestlik	153
	p	,000

Tablo 4.32’de göre Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi açımlayıcı faktör analizi için iyi sayıda örnekleme çok yakın olduğu görülürken örneklemin çok değişkenli dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p < 0.001$). Buna ek olarak toplam varyans değerlerine de bakılmıştır. Tablo 4.35 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin on birinci açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan toplam varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.33. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin On Birinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			F yüklerinin döndürülmüş toplamaları
	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam
1	4,316	23,975	23,975	4,316	23,975	23,975	2,689
2	2,321	12,896	36,871	2,321	12,896	36,871	2,550
3	1,882	10,455	47,326	1,882	10,455	47,326	2,137
4	1,789	9,940	57,265	1,789	9,940	57,265	2,101
5	1,229	6,830	64,095	1,229	6,830	64,095	1,882
6	,753	4,182	68,277				
7	,690	3,835	72,112				
8	,672	3,732	75,844				
9	,646	3,589	79,433				
10	,584	3,242	82,675				
11	,556	3,089	85,764				
12	,490	2,724	88,488				
13	,444	2,467	90,954				
14	,390	2,165	93,120				
15	,365	2,030	95,150				
16	,334	1,857	97,007				
17	,277	1,539	98,546				
18	,262	1,454	100,000				

Tablo 4.33'te açıklanan varyansın toplam varyansa katkısının %64 olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca on birinci faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.34 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin on birinci açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.34. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin On Birinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri

Maddeler	Faktörler					
	1	2	3	4	5	6
D6	,889					
D4	,796					
D5	,694					
D7	,677					
B5		,810				
B3		,773				
B2		,761				
B6		,749				
C2			,843			
C3			,812			
C1			,759			
E4				,821		
E6				,816		
E5				,804		
A5					,842	
A4					,798	
A6					,592	
D3	,423					,726

Tablo 4.34'te görüldüğü üzere B1 maddesi yalnız bir faktör oluşturduğu için B1 maddesi analizden çıkarılmış ve on ikinci analize geçilmiştir.

On ikinci açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterlik testinin 0,758 ve Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 4.35 Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.35. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi Bulguları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem		,756
	Ki-kare testi	1499,215
Bartlett Küresellik Testi	Serbestlik Derecesi	136
	P	,000

Tablo 4.35'te göre Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi açımlayıcı faktör analizi için iyi sayıda örnekleme çok yakın olduğu görülürken örneklemin çok değişkenli dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır ($p < 0.001$). Buna ek olarak toplam varyans değerlerine de bakılmıştır.

Tablo 4.36 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin on ikinci açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan toplam varyans değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.36. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin On İkinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Toplam Varyans Değerleri

Faktörler	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			F yüklerinin döndürülmüş toplamı
	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam	% Varyans	% Küm	Toplam
1	4,116	24,214	24,214	4,116	24,214	24,214	2,551
2	2,304	13,553	37,767	2,304	13,553	37,767	2,549
3	1,812	10,656	48,423	1,812	10,656	48,423	2,116
4	1,789	10,524	58,947	1,789	10,524	58,947	2,074
5	1,186	6,977	65,924	1,186	6,977	65,924	1,917
6	,712	4,186	70,110				
7	,674	3,962	74,072				
8	,646	3,802	77,873				
9	,612	3,601	81,474				
10	,556	3,271	84,745				
11	,490	2,885	87,630				
12	,452	2,660	90,291				
13	,390	2,293	92,584				
14	,366	2,155	94,739				
15	,343	2,019	96,758				
16	,289	1,702	98,460				
17	,262	1,540	100,000				

Tablo 4.36'da açıklanan varyansın toplam varyansa katkısının %66 olduğu hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktörler toplam varyansın yaklaşık %66'sının yani önemli bir bölümünü açıkladığı görülmüştür. 1.bileşenin toplam varyansa katkısı 24,21; 2.bileşenin toplam varyansa katkısı 13,55; 3.bileşenin toplam varyansa katkısı 10,66; 4.bileşenin toplam varyansa katkısı 10,52; 5.bileşenin toplam varyansa katkısı 6,98 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca on ikinci faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi değerlerine bakılmıştır.

Tablo 4.37 mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin on ikinci açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.37. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin On ikinci Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Oluşan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Verileri

Maddeler	Faktörler				
	1.faktör	2.faktör	3.faktör	4.faktör	5.faktör
B5	,810				
B3	,772				
B2	,761				
B6	,756				
D6		,886			
D4		,805			
D5		,726			
D7		,672			
C2			,840		
C3			,823		
C1			,751		
E4				,823	
E6				,819	
E5				,803	
A5					,863
A4					,764
A6					,642

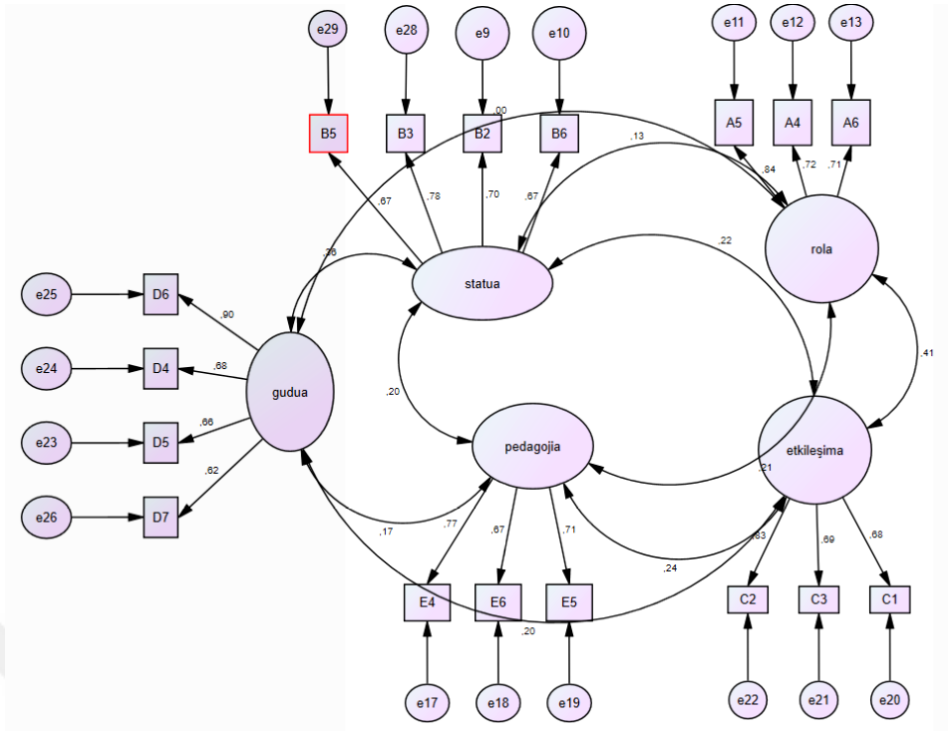
Tablo 4.37’de görüldüğü üzere her faktör yüksek derecede yüklü ve bir faktörün birden farklı yüksek derecede faktör yükleri ile yüklenmediği görüldüğünden analize son verilmiştir. Tablo 3.49’da açımlayıcı faktör analizi sonrasında mesleki kimlik algısı ölçeği taslağının faktör desenine bakıldığında her faktöre yüklenen yük değerlerinin 0,5 üzerinde olduğu görülmektedir. 1.faktör için yük değerleri 0.76 ile 0,81 arasında, 2.faktör için yük değerleri 0.67 ile 0,89 arasında, 3.faktör için yük değerleri 0.75 ile 0,84 arasında, 4.faktör için yük değerleri 0.80 ile 0,82 arasında, 5.faktör için yük değerleri 0.64 ile 0,86 arasında olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO’nun 0,756 olduğu görülmüş ve örneklemin orta dereceli yeterlikte olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Bartlett Küresellik Testinin ($X^2_{136} = 1499,215$, $p < 0.01$) anlamlı düzeyde olması bulunduğu verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Faktör yapılarını ortaya çıkarmak için temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bu analiz dik döndürme yöntemi ile yapılmış yöntem olarak da Varimax yani maksimum değişkenlik yöntemi kullanılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde ise paralel analiz yöntemi kullanılmış ve öz değeri 1.610 üzerinde olan 6

boyut belirlenmiş ancak ortak varyans değerleri 0,5'ten büyük olacak şekilde ve döndürülmüş temel bileşenler matris değerlerinde birden fazla anlamlı derecede yükü olmayacak şekilde analize devam edildiğinde 5 boyutlu bir taslak ölçek elde edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında bileşenlere isimler belirlenirken o bileşene ait faktör en yüksek faktör yükü ile diğer bileşen yüklerine da holistik olarak bakılmıştır. Araştırmacı, eğitim yönetimi alanında uzman öğretim görevlisi, Türkçe ve rehber öğretmenlerinin görüşleri alınarak bileşen isimlendirmeleri yapılmıştır. Birinci boyut; *egitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı*, ikinci boyut; *mesleki rol algısı*, üçüncü boyut; *mesleki statü/saygınlık algısı*, dördüncü boyut; *mesleki güdü algısı* ve beşinci boyut *deneyimsel pedagoji algısı* olarak belirlenmiştir. Bu faktörleşme deseni sonucunda 17 maddelik taslak ölçek doğrulayıcı faktör analizi yapılmak üzere belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra Amos 25.0 ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi açımlayıcı faktör analizi sonrasında oluşan faktörlerin ilişkisini test eder, yeterli olup olmadığını sorgular ve yapı geçerliğini ölçmeyi hedefler (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). Doğrulayıcı faktör analizinde örneklem sayısının 250'den fazla olduğu ve madde sayısının 12 ile 30 arasında olduğu durumda iyi derece uygunluk değerlerinin $CMIN/DF < 5$, $GFI > 0,90$; $CFI > 0,92$; $NFI-TLI > 0,90$ ve $RMSEA < 0,07$ olması beklenmektedir (Yaşlıoğlu, 2017, s.77). Araştırmada açımlayıcı faktör analizi sonrasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuçları Şekil 4.6'da verilmiştir. Şekil 4.6 mesleki kimlik algısı taslak ölçeği doğrulayıcı faktör analizi bulgularını göstermektedir.



Şekil 4.6. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Standardize Edilmiş Bulguları

Şekil 4.6’da görüldüğü üzere Amos 25 ile oluşturulan modelde mesleki kimlik algısı taslak ölçeğinin beş boyut altında olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada doğrulayıcı faktör analiz bulguları; CMIN/DF=1.930, GFI=0.903; CFI=0.952; TLI=0.941; TLI=0,946 RMSEA=0.046 olarak hesaplanmış ve modelin iyi uyum sergilediği görülmüştür. Ayrıca standardize edilmiş regresyon ağırlıkları kabul edilir düzeyde (0.58 ile 0,83 arasında) bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin yapı geçerliğini sağladığını göstermektedir.

Bir diğer geçerlik sağlama çalışmasını yakınsak geçerlik (convergent validity) oluşturmuştur. Yakınsak geçerlik için AVE ve CR değerleri hesaplanmıştır. Tablo 4.38 Mesleki kimlik algısı taslak ölçeği AVE ve CR değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.38. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin AVE ve CR Değerleri

Mesleki Kimlik Algısı Alt Boyutları	AVE	CR
Mesleki Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	0,65	0,85
Mesleki Rol Algısı	0,58	0,80
Mesleki Statü/Saygınlık Algısı	0,60	0,86
Mesleki Güdü Algısı	0,60	0,85
Deneyimsel Pedagoji Algısı	0,66	0,86

Tablo 4.38’de bakıldığında mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin alt boyutlarına ilişkin hesaplanan AVE ve CR değerlerini göstermekte her AVE değerinin CR değerinden küçük olduğu görülmektedir. AVE değerinin 0,5’ten olması, CR değerlerinin ise 0,80’den büyük olması ve her bir AVE değerinin CR değerinden küçük olması ölçekte yakınsak geçerliğin sağlandığını göstermektedir. MKAÖ için yakınsak geçerlik analizi sonrası ayırışma geçerliği analizi yapılmış ve boyutlar arası HTMT korelasyon oranları hesaplanmıştır.

Tablo 4.39 Mesleki kimlik algısı taslak ölçeği boyutlar arası HTMT korelasyon oranlarını göstermektedir.

Tablo 4.39. Mesleki Kimlik Algısı Taslak Ölçeği Boyutlar Arası HTMT Korelasyon Oranları

Mesleki Kimlik Algısı Alt Boyutları	Mesleki Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	Mesleki Rol Algısı	Mesleki Statü/Saygınlık Algısı	Mesleki GÜDÜ Algısı	Deneyimsel Pedagoji Algısı
Mesleki Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı					
Mesleki Rol Algısı	0,421				
Mesleki Statü/Saygınlık Algısı	0,200	0,132			
Mesleki GÜDÜ Algısı	0,266	0,043	0,409		
Deneyimsel Pedagoji Algısı	0,244	0,215	0,193	0,202	

Tablo 4.39’a göre mesleki kimlik algısı taslak ölçeğinin alt boyutları arasındaki HTMT korelasyon oranları ölçekte ayırışma geçerliğin ($<0,85$) sağlandığını göstermektedir.

Mesleki kimlik algısı taslak ölçeğin geçerlik çalışmalarını içerik geçerliği, yapı geçerliği, yakınsak geçerlik ve ayırışma geçerliği oluşturmuş yapılan analizler sonucunda mesleki kimlik algısı ölçeğinin belirtilen geçerlikleri sağladığı görülmüştür. Geçerlik çalışmaları sonrası mesleki kimlik algısı taslak ölçeği için güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

4.1.3. Mesleki kimlik algısı ölçeğinin güvenirlik çalışması bulguları

Güvenirlik çalışması için ilk olarak Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 4.40’da gösterilmiştir.

Tablo 4.40. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayı Değerleri

Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	.770
Mesleki Rol Algısı	.791
Mesleki Statü/Saygınlık Algısı	.798
Mesleki Günü Algısı	.787
Deneyimsel Pedagoji Algısı	.758

Tablo 4.40’da görüldüğü üzere Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı için Cronbach Alpha değeri 0.770, Mesleki Rol Algısı boyutu için Cronbach Alpha değeri 0.791; Mesleki Statü/Saygınlık Algısı boyutu için Cronbach Alpha değeri 0.798; Mesleki Günü Algısı boyutu için Cronbach Alpha değeri 0.787, Deneyimsel Pedagoji Algısı boyutu için Cronbach Alpha değeri 0.758 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak her bir boyut için α değerinin 0,70 üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca diğer bir güvenirlik çalışması olarak boyutların Spearman-Brown güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçek boyutlarının Spearman-Brown güvenirlik katsayısı Tablo 4.41’de gösterilmiştir.

Tablo 4.41. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları için Spearman-Brown Güvenirlik Katsayı Değerleri

Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları	Spearman-Brown Güvenirlik Katsayısı
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	.749
Mesleki Rol Algısı	.748
Mesleki Statü/Saygınlık Algısı	.845
Mesleki Günü Algısı	.842
Deneyimsel Pedagoji Algısı	.735

Tablo 4.41’de Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı için Spearman-Brown güvenirlik katsayı değeri 0.749, Mesleki Rol Algısı boyutu için Spearman-Brown güvenirlik katsayı değeri 0.748, Mesleki Statü/Saygınlık Algısı boyutu için Spearman-

Brown güvenirlik katsayı değeri 0.845, Mesleki GÜdü Algısı boyutu için Spearman-Brown güvenirlik katsayı değeri 0.842, Deneyimsel Pedagoji Algısı boyutu için Spearman-Brown güvenirlik katsayı değeri 0.735 olduğu görülmektedir. Bu sebeple Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğın ölçeğın iç tutarlığı Spearman-Brown katsayısı ile sağlandığı görülmüştür. Çalışmada ayrıca Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek boyutlarının Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı Tablo 4.44'te gösterilmiştir.

Tablo 4.42. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğı Alt Boyutları için Spearman-Brown Güvenirlik Katsayı Değerleri

Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğı Alt Boyutları	Guttman İki Yarı Güvenirlik Katsayısı
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	.723
Mesleki Rol Algısı	.703
Mesleki Statü/Saygınlık Algısı	.845
Mesleki GÜdü Algısı	.795
Deneyimsel Pedagoji Algısı	.758

Tablo 4.42'de Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı için Guttman iki yarı güvenirlik katsayı değeri 0.723, Mesleki Rol Algısı boyutu için Guttman iki yarı güvenirlik katsayı değeri 0.703, Mesleki Statü/Saygınlık Algısı boyutu için Guttman iki yarı güvenirlik katsayı değeri 0.845, Mesleki GÜdü Algısı boyutu için Guttman iki yarı güvenirlik katsayı değeri 0.795, Deneyimsel Pedagoji Algısı boyutu için Guttman iki yarı güvenirlik katsayı değeri 0.758 olduğu görülmektedir. Bu sebeple Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğın ölçeğın iç tutarlığı Spearman-Brown katsayısı ile sağlandığı görülmüştür.

İç tutarlık için son olarak boyutlar arasındaki korelasyon değerleri ve madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Bir ölçekte ölçeğın tek ve çok boyutlu özelliklere sahip olabilmesi için madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.40'tan büyük olması gerekmektedir (Gliem ve Gliem, 2003).

Tablo 4.43, Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğının alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerini göstermektedir.

Tablo 4.43. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

		Mesleki Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	Mesleki Rol Algısı	Mesleki Statü/Saygınlık Algısı	Mesleki Güdü Algısı	Deneyimsel Pedagoji Algısı
Mesleki Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	r	1	,408**	,207**	,220**	,335**
	p		,000	,000	,000	,000
	N	384	384	384	384	384
Mesleki Rol Algısı	r	,408**	1	,235**	,275**	,399**
	p	,000		,000	,000	,000
	N	384	384	384	384	384
Mesleki Statü/Saygınlık Algısı	r	,207**	,235**	1	,236**	,153**
	p	,000	,000		,000	,003
	N	384	384	384	384	384
Mesleki Güdü Algısı	r	,220**	,275**	,236**	1	,240**
	p	,000	,000	,000		,000
	N	384	384	384	384	384
Deneyimsel Pedagoji Algısı	r	,335**	,399**	,153**	,240**	1
	p	,000	,000	,003	,000	
	N	384	384	384	384	384

** 0,01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.43'te görüldüğü üzere mesleki kimlik algısı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < 0.01$). Bu korelasyon analizi sonucuna göre ölçeğin alt boyutlarının ölçek ile anlamlı düzeyde güçlü bağ oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmış ve tablo 4.44'te gösterilmiştir.

Tablo 4.44. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Faktörler	Madde	Düzeltilmiş madde faktör korelasyonu	Madde silindiğinde α değeri
Mesleki Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	C2	,576	,574
	C3	,489	,686
	C1	,549	,617
Mesleki Rol Algısı	A5	,532	,646
	A4	,606	,550
	A6	,499	,698
Mesleki Statü/Saygınlık Algısı	B5	,612	,748
	B3	,648	,729
	B2	,596	,755
	B6	,590	,759
Mesleki Güdü Algısı	D6	,748	,668
	D4	,619	,741
	D5	,520	,787
	D7	,575	,767
Deneyimsel Pedagoji Algısı	E4	,769	,773
	E6	,713	,826
	E5	,726	,813

Tablo 4.44'te görüldüğü üzere MKAÖ'nin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri arasında 0.40'ın altında değer bulunmamaktadır. Bu nedenle ölçeğin tek ve çok boyutlu özellikte olduğu görülmektedir.

Mesleki kimlik algısı ölçeğinin iç tutarlığı; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, Spearman-Brown katsayısı, Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı, boyutlar arası korelasyon ve madde-toplam korelasyon değerleri ölçekte iç tutarlığın sağlandığını göstermiştir.

Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonrası ölçek maddeleri belirlenmiştir. Boyutlara ait maddeler tablo 4.45'te gösterilmiştir. Tablo 4.45 mesleki kimlik algısı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin maddeleri göstermektedir.

Tablo 4.45. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları ve Alt boyutlarına İlişkin Maddeler

Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	Diğer öğretmen arkadaşlarımla eğitim ve öğretime dair deneyimlerimi, yaklaşımlarımı veya önerilerimi denerim. Meslektaşlarımla eğitim ve öğretim ile ilgili paylaştığım deneyimler öz değerlendirme yapmamı sağlar. Eğitim ve öğretime dair konularda diğer öğretmen arkadaşlarımla iletişim içinde olurum.
Mesleki Rol Algısı	Öğretmenliğimde öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerine önem veririm. Öğretmenliğimde, öğrencilerimin geleceklerinde olumlu değişiklikler yapmaya önem veririm. Benim için öğretmenlik, öğrencilere her durumda profesyonel dönütler verebilmeyi gerektirir.
Mesleki Statü-Saygınlık Algısı	Toplumun biz öğretmenleri entellektüel olarak gördüğünü düşünürüm. Toplumun öğretmenliği kutsal bir meslek olarak gördüğünü düşünürüm. Mesleğimin sosyoekonomik açıdan avantajlı olduğunu düşünürüm.
Mesleki Günü Algısı	Çocukluktan itibaren öğretmenliği seviyor olmam mesleği seçmemde etkilidir. Çocukluktan beri yakın çevrem benim öğretmenlik için yetkinliklerimin olduğunu söyler. Meslek seçimimde rol model öğretmenlerim etkilidir. Bu mesleği tercih etmemde gelecek nesilleri daha iyi yetiştirme düşüncesi vardır.
Deneyimsel Pedagoji Algısı	Öğretmenlikte deneyimlerim arttıkça, kendime ait pedagojik yaklaşımım şekillenir. Öğretmenlikte deneyimlerim arttıkça pedagojik açıdan hatalarımdan ders çıkarırım. Öğretmenlikte deneyimlerim arttıkça sorunları pedagojik açıdan farklı boyutlardan düşünmeye başlarım. Meslekteki deneyimlerim, eğitimde disiplin yaklaşımımı yeniden değerlendirmemi sağlar.

Tablo 4.45'te mesleki kimlik algısı ölçeğine ait maddeler verilmiştir. Bu bilgilere göre beş boyutlu ve 17 maddelik geçerliği kanıtlanmış bir ölçeğin elde edildiği görülmüştür.

4.2. Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği Yanıtlarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Analiz Bulguları

Bu bölümde Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Ölçeğinin; cinsiyet, branş, çocuk sahibi olup olmama, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu olup olmama ve anne veya babanın öğretmen olup olmaması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair analiz sonuçları verilmiştir.

4.2.1 Mesleki kimlik algısı ölçeği yanıtlarının çeşitli demografik değişkenlere göre analiz bulguları

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ölçeğine ilişkin yanıtların cinsiyet, branş, çocuk sahibi olup olmama, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu olup olmama ve anne veya babanın öğretmen olup olmaması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.46. öğretmenlerin branş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanlarına ilişkin istatistiki bilgilerini göstermektedir.

Tablo 4.46. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarına İlişkin İstatistiki Bilgileri

Branşlar	N	$\bar{X}$	S.H
İlk. Matematik	84	3,71	,044
Sosyal B.	50	3,78	,065
Fen B.	48	3,76	,061
Türkçe	67	3,77	,050
İngilizce	46	3,66	,076
Din Kültürü	13	3,79	,135
Teknoloji-Tasarım	15	3,61	,113
Bilişim	19	3,66	,102
Beden E.	17	4,08	,102
Müzik	10	3,86	,133
Görsel S.	15	3,53	,129
Toplam	384	3,74	,022

Tablo 4.46'ya bakıldığında, en çok ilköğretim matematik öğretmeni (N=84) en az müzik öğretmeni (N = 10) araştırmada yer almıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ölçeği puanlarına bakıldığında branşlar arasında en yüksek puan ortalamasına beden eğitimi öğretmenleri grubu ($\bar{X} = 4,08$) sahip iken en az ortalamaya ise görsel sanatlar branş ($\bar{X} = 3,53$) grubunun sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.47. öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 4.47. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	Kadın	277	4,20	,886	1,335	,183
	Erkek	107	4,18	,847		
Mesleki Rol Algısı	Kadın	277	4,52	,522	1,541	,125
	Erkek	107	4,42	,543		
Mesleki Statü-Saygınlık Algısı	Kadın	277	2,80	,584	,233	,816
	Erkek	107	2,66	,633		
Mesleki Güdü Algısı	Kadın	277	3,61	1,029	,617	,538
	Erkek	107	3,54	,967		
Deneyimsel Pedagoji Algısı	Kadın	277	4,53	,492	1,000	,319
	Erkek	107	4,47	,526		

Tablo 4.47'ye bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre MKAÖ'nin eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı [$t(384)=1,335$, $p > 0,05$], mesleki rol algısı [$t(384)=1,541$, $p>0,05$], mesleki statü-saygınlık algısı [$t(384)=0,233$, $p>0,05$], mesleki güdü algısı [$t(384)=0,617$, $p>0,05$] ve deneyimsel pedagoji algısı [$t(384)=1,000$, $p>0,05$] alt boyutları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Tablo 4.47. öğretmenlerin mesleki kimlik algısı alt boyut puanlarının branş değişkenine göre tek faktörlü varyans analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.48. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analiz Sonuçları

MKAÖ Alt Boyutları	Varyans Kay.	Kareler	S.D.	Kareler Ort.	F	P
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	Gruplar arası	2,276	10	,228	,631	,787
	Grup içi	134,439	373	,360		
	Toplam	136,715	383			
Mesleki Rol Algısı	Gruplar arası	2,942	10	,294	1,172	,308
	Grup içi	93,585	373	,251		
	Toplam	96,527	383			
Mesleki Statü- Saygınlık Algısı	Gruplar arası	9,191	10	,919	1,202	,288
	Grup içi	285,180	373	,765		
	Toplam	294,370	383			
Mesleki Günü Algısı	Gruplar arası	4,682	10	,468	,451	,920
	Grup içi	387,432	373	1,039		
	Toplam	392,115	383			
Deneyimsel Pedagoji Algısı	Gruplar arası	2,870	10	,287	1,025	,422
	Grup içi	104,453	373	,280		
	Toplam	107,323	383			

Tablo 4.48’de Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçlarında görüldüğü gibi farklı branşlardaki öğretmenlerin MKAÖ’nin eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı puan ortalaması [$F(10,373)=0,631$, $p>0,05$], mesleki rol algısı puan ortalaması [$F(10,373)=1,172$, $p>0,05$], mesleki statü/saygınlık algısı puan ortalaması [$F(10,373)=1,202$, $p>0,05$], mesleki günü algısı puan ortalaması [$F(10,373)=0,451$, $p>0,05$] ve deneyimsel pedagoji algısı puan ortalaması [$F(10,373)=1,025$, $p>0,05$] anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Tablo 4.48 öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanlarının çocuk sahibi olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 4.49. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Çocuk Sahibi Olma	N	$\bar{X}$	SS	T	p
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	Çocuk Sahibi	214	3,07	,839	1,212	,226
	Çocuk Sahibi Değil	170	2,96	,880		
Mesleki Rol Algısı	Çocuk Sahibi	214	4,40	,452	-,901	,368
	Çocuk Sahibi Değil	170	4,44	,488		
Mesleki Statü-Saygınlık Algısı	Çocuk Sahibi	214	2,97	,804	-,320	,749
	Çocuk Sahibi Değil	170	3,00	,842		
Mesleki Güdü Algısı	Çocuk Sahibi	214	3,52	1,046	-1,302	,194
	Çocuk Sahibi Değil	170	3,66	1,005		
Deneyimsel Pedagoji Algısı	Çocuk Sahibi	214	4,40	,48927	,519	,604
	Çocuk Sahibi Değil	170	4,37	,53741		

Tablo 4.49'a bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahibi olma değişkenine göre MKAÖ'nin eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı [$t(384) = 1,212$, $p > 0,05$], mesleki rol algısı [$t(384) = -,901$, $p > 0,05$], mesleki statü-saygınlık algısı [$t(384) = -,320$, $p > 0,05$], mesleki güdü algısı [$t(384) = -1,302$, $p > 0,05$] ve deneyimsel pedagoji algısı [$t(384) = ,519$, $p > 0,05$] alt boyutları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Tablo 4.50. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Alt Boyut Puanlarının Kariyer Evresi Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

MKAÖ Alt Boyutları	Varyans Kay.	Kareler Top.	S. D	Kareler F Ort.	P
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	Gruplar arası	1,032	4	2,58	,721
	Grup içi	135,683	379	,358	
	Toplam	136,715	383		,578
Mesleki Rol Algısı	Gruplar arası	,439	4	,110	,433
	Grup içi	96,088	379	,254	
	Toplam	96,527	383		,785
Mesleki Statü-Saygınlık Algısı	Gruplar arası	9,564	4	2,391	3,182
	Grup içi	284,806	379	,751	,014
	Toplam	294,370	383		
Mesleki GÜDÜ Algısı	Gruplar arası	11,379	4	2,845	2,832
	Grup içi	380,736	379	1,005	,025
	Toplam	392,115	383		
Deneyimsel Pedagoji Algısı	Gruplar arası	1,340	4	,335	1,198
	Grup içi	105,983	379	,280	,311
	Toplam	107,323	383		

Tablo 4.50'ye göre, MKAÖ Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında, farklı kariyer evresindeki öğretmenlerin mesleki statü-saygınlık algısı ($F(4,379)=3,182$, $p<0,05$) ve mesleki güdü algısı ($F(4,379)=2,832$, $p<0,05$) alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır; yani, öğretmenlerin mesleki statü-saygınlık ve mesleki güdü algısı ayrı ayrı ortalamaları kariyer evrelerine göre farklılık göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ($F(4,379)=0,721$, $p>0,05$), mesleki rol algısı ($F(4,379)=0,433$, $p>0,05$) ve deneyimsel pedagoji algısı ($F(4,379)=1,198$, $p>0,05$) alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır; yani, öğretmenlerin mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı, mesleki rol algısı ve deneyimsel pedagoji algısının ayrı ayrı ortalamaları kariyer evrelerine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.51. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğine ait Mesleki Statü/Saygınlık Algısı Alt Boyut Puanlarının Kariyer Evresi Değişkenine Göre LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Analiz Sonuçları

Post Hoc Testi	Kariyer (İ)	Kariyer (J)	Ort Farkı (İ-J)	S.Hata	P
LSD	1-5 yıl	6-10 yıl	,27069*	,12666	,033
		11-15 yıl	,48260*	,14298	,001
		16-20 yıl	,24980	,14735	,091
		21-25 yıl	,11653	,14668	,427
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,27069*	,12666	,033
		11-15 yıl	,21191	,13305	,112
		16-20 yıl	-,02089	,13773	,880
		21-25 yıl	-,15415	,13701	,261
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,48260*	,14298	,001
		6-10 yıl	-,21191	,13305	,112
		16-20 yıl	-,23280	,15287	,129
		21-25 yıl	-,36607*	,15222	,017
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,24980	,14735	,091
		6-10 yıl	,02089	,13773	,880
		11-15 yıl	,23280	,15287	,129
		21-25 yıl	-,13326	,15633	,395
	21-25 yıl	1-5 yıl	-,11653	,14668	,427
		6-10 yıl	,15415	,13701	,261
		11-15 yıl	,36607*	,15222	,017
		16-20 yıl	,13326	,15633	,395

* 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.51'e, öğretmenlerin mesleki statü/saygınlık algısı puan ortalamalarının kariyer evresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı LSD çoklu karşılaştırma analizi ile test edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında, 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerle 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin (S.H=0,126, $p<0,05$), 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerle 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin (S.H=0,142, $p<0,05$), 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerle 21-25 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin (S.H=0,152, $p<0,05$) mesleki kimlik algısına dair statü/saygınlık algısı alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 4.52. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğine Ait Mesleki GÜdü Algısı Alt Boyut Puanlarının Kariyer Evresi Değişkenine Göre LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Analiz Sonuçları

Post Hoc Testi	Kariyer (İ)	Kariyer (J)	Ort Farkı (İ-J)	S.Hata	P
LSD	1-5 yıl	6-10 yıl	,32022*	,14645	,029
		11-15 yıl	,24099	,16532	,146
		16-20 yıl	,38847*	,17037	,023
		21-25 yıl	,53760*	,16959	,002
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,32022*	,14645	,029
		11-15 yıl	-,07922	,15383	,607
		16-20 yıl	,06826	,15924	,668
		21-25 yıl	,21739	,15841	,171
	11-15 yıl	1-5 yıl	-,24099	,16532	,146
		6-10 yıl	,07922	,15383	,607
		16-20 yıl	,14748	,17675	,405
		21-25 yıl	,29661	,17600	,093
	16-20 yıl	1-5 yıl	-,38847*	,17037	,023
		6-10 yıl	-,06826	,15924	,668
		11-15 yıl	-,14748	,17675	,405
		21-25 yıl	,14913	,18075	,410
	21-25 yıl	1-5 yıl	-,53760*	,16959	,002
		6-10 yıl	-,21739	,15841	,171
		11-15 yıl	-,29661	,17600	,093
		16-20 yıl	-,14913	,18075	,410

** 0,01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

* 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.52 LSD çoklu karşılaştırma analizi ile öğretmenlerin mesleki güdü algısı puan ortalamalarının kariyer evresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerle 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin (S.H = 0,146, $p < 0,05$), 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerle 16-20 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin (S.H = 0,170, $p < 0,05$), 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerle 21-25 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin (S.H = 0,169, $p < 0,05$), mesleki kimlik algısına dair güdü algısı alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 4.53. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	Lisans	329	4,18	,60464	-1,147	,255
	Yüksek Lisans	55	4,27	,55096		
Mesleki Rol Algısı	Lisans	329	4,52	,50558	,464	,644
	Yüksek Lisans	55	4,49	,48370		
Mesleki Statü-Saygınlık Algısı	Lisans	329	2,78	,88042	,964	,338
	Yüksek Lisans	55	2,66	,85464		
Mesleki Günü Algısı	Lisans	329	3,63	,98048	1,721	,090
	Yüksek Lisans	55	3,35	1,16238		
Deneyimsel Pedagoji Algısı	Lisans	329	4,49	,53414	,157	,876
	Yüksek Lisans	55	4,48	,50438		

Tablo 4.53'e bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre MKAÖ'nin eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı [$t(384) = -1,147$, $p > 0,05$], mesleki rol algısı [$t(384) = 0,464$, $p > 0,05$], mesleki statü-saygınlık algısı [$t(384) = 0,964$, $p > 0,05$], mesleki günü algısı [$t(384) = 1,721$, $p > 0,05$] ve deneyimsel pedagoji algısı [$t(384) = 0,157$, $p > 0,05$] alt boyutları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Tablo 4.54. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Öğretmen Lisesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Lisesi	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	Öğretmen Lisesi Mezunu	43	4,24	,592	,487	,628
	Öğretmen Lisesi Mezunu Değil	341	4,19	,598		
Mesleki Rol Algısı	Öğretmen Lisesi Mezunu	43	4,51	,484	,004	,900
	Öğretmen Lisesi Mezunu Değil	341	4,51	,504		
Mesleki Statü-Saygınlık Algısı	Öğretmen Lisesi Mezunu	43	2,77	,789	,098	,922
	Öğretmen Lisesi Mezunu Değil	341	2,76	,888		
Mesleki Gündü Algısı	Öğretmen Lisesi Mezunu	43	3,80	,813	1,400	,162
	Öğretmen Lisesi Mezunu Değil	341	3,57	1,032		
Deneyimsel Pedagoji Algısı	Öğretmen Lisesi Mezunu	43	4,36	,502	-1,793	,078
	Öğretmen Lisesi Mezunu Değil	341	4,51	,531		

Tablo 4.54’e bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmen lisesi mezunu olup olmama değişkenine göre MKAÖ’nin eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı [$t(384) = 0,487$, $p > 0,05$], mesleki rol algısı [$t(384) = 0,004$, $p > 0,05$], mesleki statü-saygınlık algısı [$t(384) = 0,098$, $p > 0,05$], mesleki gündü algısı [$t(384) = 1,400$, $p > 0,05$] ve deneyimsel pedagoji algısı [$t(384) = -1,793$, $p > 0,05$] alt boyutları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Tablo 4.55. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Anne veya Baba Öğretmen Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Anne veya Öğretmen	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	Anne veya Babası Öğretmen	40	4,11	,642	- ,860	,262
	Anne veya Babası Öğretmen Değil	344	4,20	,592		
Mesleki Rol Algısı	Anne veya Babası Öğretmen	40	4,33	,544	-2,302	,026
	Anne veya Babası Öğretmen Değil	344	4,54	,493		
Mesleki Statü-Saygınlık Algısı	Anne veya Babası Öğretmen	40	2,54	,797	-1,840	,014
	Anne veya Babası Öğretmen Değil	344	2,78	,882		
Mesleki Güdü Algısı	Anne veya Babası Öğretmen	40	3,48	,902	- ,858	,394
	Anne veya Babası Öğretmen Değil	344	3,61	1,024		
Deneyimsel Pedagoji Algısı	Anne veya Babası Öğretmen	40	4,21	,677	-3,564	,001
	Anne veya Babası Öğretmen Değil	344	4,52	,500		

Tablo 4.55'e bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmenlerin anne veya baba öğretmen değişkenine göre MKAÖ'nin deneyimsel pedagoji algısı [$t(384)=-3,564$, $p<0,05$] ve mesleki statü-saygınlık algısı [$t(384)=-0,858$, $p>0,05$] alt boyut puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Ancak, anne veya baba öğretmen değişkenine göre öğretmenlerin eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı [$t(384)=-2,302$, $p>0,05$], mesleki rol algısı [$t(384)=-1,840$, $p>0,05$] ve mesleki güdü algısı [$t(384)=-3,564$, $p>0,05$] alt boyutları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

4.2.1 Örgütsel bağlılık ölçeği yanıtlarının çeşitli demografik değişkenlere göre analiz bulguları

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ölçeğine ilişkin yanıtların cinsiyet, branş, çocuk sahibi olup olmama, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu olup olmama ve anne veya babanın öğretmen olup olmaması değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına dair analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.56’da çalışmaya katılan farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin ÖBÖ puanlarının Duygusal, Devam ve Normatif Bağlılık alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 4.56. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Örgütsel Bağlılık	N	$\bar{X}$	SS	S.H
Duygusal Bağlılık	384	3.36	.88	.04
Devam Bağlılığı	384	2.68	.98	.05
Normatif Bağlılık	384	2.72	.89	.05

Tablo 4.56’ya göre ÖBÖ’nin; Duygusal Bağlılık alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama $\bar{X} = 3,36$, standart sapma S.H = 0,88 ve standart hata ise S.H = 0,04; Devam Bağlılığı alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama $\bar{X} = 2,68$, standart sapma SS = 0,98 ve standart hata ise S.H = 0,05; Normatif Bağlılık alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama $\bar{X} = 2,72$, standart sapma SS = 0,89 ve standart hata ise S.H = 0,05’tir. Burada diğer boyutlar arasından en fazla ortalama değere sahip Duygusal Bağlılık boyutunun en az ortalama değere sahip Normatif Bağlılık boyutunun olduğu görülmektedir.

Tablo 4.57. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Cinsiyet	f	%	% _{geç}	% _{küm}
Kadın	277	72.1	72.1	
Erkek	107	27.9	27.9	
Toplam	384	100	100	

Tablo 4.57’ye göre ÖBÖ’ne cevap veren öğretmenlerin büyük çoğunluğunu kadın öğretmenler (%72) oluştururken araştırmanın örnekleminde kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin (%28) sayıca azınlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.58. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

Branşlar	N	$\bar{X}$	S.H
İlk. Matematik	84	2,99	,077
Sosyal B.	50	3,02	,099
Fen B.	48	2,98	,108
Türkçe	67	3,12	,088
İngilizce	46	3,01	,101
Din Kültürü	13	3,01	,228
Teknoloji-Tasarım	15	2,80	,144
Bilişim	19	2,75	,192
Beden E.	17	3,02	,151
Müzik	10	3,18	,252
Görsel S.	15	2,48	,180
Toplam	384	2,99	,036

Tablo 4.58'e bakıldığında, araştırmada en çok ilköğretim matematik öğretmeni (N=84) en az müzik öğretmeni (N = 10) yer almıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi puanlarına bakıldığında, branşlar arasında en yüksek puan ortalamasına müzik öğretmenleri grubu ($\bar{X} = 3,18$) sahip iken en az ortalamaya ise görsel sanatlar branş ($\bar{X} = 2,48$) grubunun sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.59. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Duygusal Bağlılık	Kadın	277	3,39	,882	,823	,411
	Erkek	107	3,31	,859		
Devam Bağlılığı	Kadın	277	2,74	,983	1,975	,050
	Erkek	107	2,52	,967		
Normatif Bağlılık	Kadın	277	2,73	,899	,472	,637
	Erkek	107	2,68	,868		

Tablo 4.59'a bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ÖBÖ'nin duygusal bağlılık [$t(384) = ,823, p > 0,05$] ve normatif bağlılık [$t(384) = ,472, p > 0,05$] alt boyutları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Buna karşın, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ÖBÖ'nin devam bağlılığı [$t(384) = 1,975, p = 0,05$] alt boyutu puanlarının ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna kısmen ulaşılmaktadır. Ortalamalara bakıldığında devam bağlılığının kadınların ($\bar{X} = 2,74$) erkekler ($\bar{X} = 2,52$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.60. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi

ÖBÖ Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	S. D	Kareler Ort.	F	P
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	13,346	10	1,335	1,775	,063
	Grup içi	280,374	373	,752		
	Toplam	293,720	383			
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	4,098	10	,410	,418	,938
	Grup içi	365,564	373	,980		
	Toplam	369,662	383			
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	10,787	10	1,079	1,376	,189
	Grup içi	292,389	373	,784		
	Toplam	303,176	383			

Tablo 4.60'a, Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında ise farklı branşlardaki öğretmenlerin ÖBÖ'nin duygusal bağlılık ($F(10,373) = 1,775, p > 0,05$), devam bağlılığı ($F(10,373) = 0,418, p > 0,05$) ve normatif bağlılık ($F(10,373) = 1,376, p > 0,05$) alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır; yani, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamaları branşlara göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.61. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Çocuk Sahibi Olma	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Duygusal Bağlılık	Çocuk Sahibi	214	3,41	,847	1,084	,279
	Çocuk Sahibi	170	3,31	,909		
	Değil					
Devam Bağlılığı	Çocuk Sahibi	214	2,71	1,024	,735	,463
	Çocuk Sahibi	170	2,64	,928		
	Değil					
Normatif Bağlılık	Çocuk Sahibi	214	2,76	,906	1,105	,270
	Çocuk Sahibi	170	2,66	,867		
	Değil					

Tablo 4.61'e görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahibi olma değişkenine göre ÖBÖ'nin duygusal bağlılık [$t(384) = 1,084, p > 0,05$], devam bağlılığı [t

(384) = ,735, $p > 0,05$] ve normatif bağıllık [$t(384) = 1,105$, $p > 0,05$] alt boyutları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Tablo 4.62. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Alt Boyut Puanlarının Kariyer Evresi Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi

		Ortalamaların Kareleri Toplamı	S. D	Ort. Kareleri	F	P
Duygusal Bağıllık	Gruplar arası	1,675	4	,419	,543	,704
	Grup içi	292,045	379	,771		
	Toplam	293,720	383			
Devam Bağıllığı	Gruplar arası	2,691	4	,673	,695	,596
	Grup içi	366,971	379	,968		
	Toplam	369,662	383			
Normatif Bağıllık	Gruplar arası	2,252	4	,563	,709	,586
	Grup içi	300,925	379	,794		
	Toplam	303,176	383			

Öğretmenlerin ÖBÖ Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçlarını gösteren tablo 4.62'ye bakıldığında farklı kariyer evresindeki öğretmenlerin ÖBÖ'nin duygusal bağıllık ($F(4,379) = 0,543$, $p > 0,05$), devam bağıllığı ($F(4,379) = 0,695$, $p > 0,05$) ve normatif bağıllık ($F(4,379) = 0,709$, $p > 0,05$) alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır; yani, öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeyi ortalamaları kariyer evrelerine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.63. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Duygusal Bağıllık	Lisans	329	3,36	,883	-,474	,637
	Yüksek Lisans	55	3,41	,831		
Devam Bağıllığı	Lisans	329	2,67	,987	-,208	,836
	Yüksek Lisans	55	2,70	,960		
Normatif Bağıllık	Lisans	329	2,72	,854	,279	,781
	Yüksek Lisans	55	2,69	1,086		

Tablo 4.63'te görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre ÖBÖ'nin duygusal bağıllık [$t(384) = -,474$, $p > 0,05$], devam bağıllığı [$t(384) = -,208$, $p > 0,05$] ve normatif bağıllık [$t(384) = ,279$, $p > 0,05$] alt boyutları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Tablo 4.64. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarının Öğretmen Lisesi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Lisesi	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Duygusal Bağlılık	Öğretmen Lisesi	43	3,36	,739	-,074	,942
	Mezunu Öğretmen Lisesi Mezunu Değil	341	3,36	,892		
Devam Bağlılığı	Öğretmen Lisesi	43	2,72	1,124	,232	,818
	Mezunu Öğretmen Lisesi Mezunu Değil	341	2,67	,964		
Normatif Bağlılık	Öğretmen Lisesi	43	2,41	,815	-2,561	,013
	Mezunu Öğretmen Lisesi Mezunu Değil	341	2,76	,892		

Tablo 4.64'e görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmen lisesi mezunu olup olmama değişkenine göre ÖBÖ'nin duygusal bağlılık [$t(384) = -,074, p > 0,05$] ve devam bağlılığı [$t(384) = ,232, p > 0,05$] alt boyutları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Ancak, normatif bağlılık [$t(384) = -2,561, p < 0,05$] alt boyut puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bu bağlamda, öğretmen lisesinden mezun olan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalaması $\bar{X} = 2,41$ iken öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalaması $\bar{X} = 2,76$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.65. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarının Anne veya Baba Öğretmen Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Anne veya Baba Öğretmen	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Duygusal Bağlılık	Anne veya Babası Öğretmen	40	3,09	,766	-2,336	,023
	Anne veya Babası Öğretmen Değil	344	3,40	,883		
Devam Bağlılığı	Anne veya Babası Öğretmen	40	2,45	,832	-1,772	,082
	Anne veya Babası Öğretmen Değil	344	2,71	,996		
Normatif Bağlılık	Anne veya Babası Öğretmen	40	2,35	,704	-3,418	,001
	Anne veya Babası Öğretmen Değil	344	2,76	,899		

Tablo 4.65'e görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin anne veya baba öğretmen değişkenine göre ÖBÖ'nin duygusal bağlılık [$t(384) = -2,336, p < 0,05$] ve normatif bağlılığı [$t(384) = -3,418, p < 0,05$] alt boyutları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Öğretmenlerin duygusal bağlılıkları arasındaki farka bakıldığında, anne ya da babası öğretmen olmayan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalaması $\bar{X} = 3,40$ bulunurken anne ya da babası öğretmen olan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalaması ise $\bar{X} = 3,09$ hesaplanmıştır. Öğretmenlerin normatif bağlılıkları arasındaki farka bakıldığında ise anne ya da babası öğretmen olmayan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamasının $\bar{X} = 2,76$, anne ya da babası öğretmen olan öğretmenlerin normatif bağlılık ortalamasının $\bar{X} = 2,35$ olduğu görülmektedir. Çalışmada sadece öğretmenlerin devam bağlılığı [$t(384) = -1,772, p > 0,05$] alt boyut puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

4.2.2 Sınıf yönetimi yeterlik ölçeği yanıtlarının çeşitli demografik değişkenlere göre analiz bulguları

Tablo 4.66'da çalışmaya katılan farklı branşlardaki ortaokulu öğretmenlerinin SYYÖ puanlarının İlişki Yönetimi, Öğretimin Yönetimi, Davranış Yönetimi, Fiziksel Düzen Yönetimi ve Zaman Yönetimi alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Tablo 4.66. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Alt boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Sınıf Yönetimi	N	$\bar{X}$	SS	SE
İlişki Yönetimi	384	4.27	.47	.02
Öğretimin Yönetimi	384	4.12	.55	.03
Davranış Yönetimi	384	3.51	.92	.05
Fiziksel Düzen Yönetimi	384	4.03	.61	.03
Zaman Yönetimi	384	4.17	.64	.03

Tablo 4.66'da göre, SYYÖ'nin; İlişki Yönetimi alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama $\bar{X} = 4,27$, standart sapma $SS = 0,47$ ve standart hata ise $S.H = 0,02$; Öğretimin Yönetimi alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama $\bar{X} = 4,12$ standart sapma $SS = 0,55$ ve standart hata ise $S.H = 0,03$; Davranış Yönetimi alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama $\bar{X} = 3,51$, standart sapma $SS = 0,92$ ve standart hata ise $S.H = 0,05$; Fiziksel Düzen Yönetimi alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama $\bar{X} = 4,03$, standart sapma $SS = 0,61$ ve standart hata ise $S.H =$

0,03; Zaman Yönetimi alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama $\bar{X} = 4,17$, standart sapma $SS = 0,64$ ve standart hata ise $S.H = 0,03$ 'tür. Burada diğer boyutlar arasından en fazla ortalama değere sahip İlişki Yönetimi boyutunun en az ortalama değere sahip Davranış Yönetimi boyutunun olduğu görülmektedir.

Tablo 4.67. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Cinsiyet	f	%	% _{geç}	% _{küm}
Kadın	277	72.1	72.1	72.1
Erkek	107	27.9	27.9	100
Toplam	384	100	100	

Tablo 4.68. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	P
İlişki Yönetimi	Kadın	277	4,27	,467	-,078	,938
	Erkek	107	4,27	,486		
Öğretimin Yönetimi	Kadın	277	4,12	,548	,549	,584
	Erkek	107	4,09	,559		
Davranış Yönetimi	Kadın	277	3,51	,912	-,178	,859
	Erkek	107	3,53	,956		
Fiziksel Düzen Yönetimi	Kadın	277	4,04	,611	,711	,478
	Erkek	107	3,99	,594		
Zaman Yönetimi	Kadın	277	4,21	,594	2,189	,029
	Erkek	107	4,05	,744		

Tablo 4.68'de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre SYYÖ'nin ilişki yönetimi [$t(384) = -,078, p > 0,05$], öğretimin yönetimi [$t(384) = ,549, p > 0,05$], davranış yönetimi [$t(384) = -,178, p > 0,05$] ve fiziksel düzen yönetimi [$t(384) = ,711, p > 0,05$] alt boyutları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Ancak, zaman yönetimi [$t(384) = 2,189, p < 0,05$] alt boyutu puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4.69. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

Branşlar	N	$\bar{X}$	S.H
İlk. Matematik	84	4,00	,044
Sosyal B.	50	4,04	,064
Fen B.	48	4,14	,058
Türkçe	67	4,02	,051
İngilizce	46	4,08	,058
Din Kültürü	13	4,03	,110
Teknoloji-Tasarım	15	4,15	,105
Bilişim	19	4,03	,127
Beden E.	17	4,48	,097
Müzik	10	4,09	,151
Görsel S.	15	3,85	,107
Toplam	384	4,06	,022

Tablo 4.69’da göre, en çok ilköğretim matematik öğretmeni (N=84) en az müzik öğretmeni (N = 10) araştırmada yer almıştır. Sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanlarına bakıldığında branşlar arasında en yüksek puan ortalamasına beden eğitimi öğretmenleri grubu ($\bar{X} = 4,48$) sahip iken en az ortalamaya ise görsel sanatlar branş ($\bar{X} = 3,85$) grubunun sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.70. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi

SYÖ Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	S. D	Kareler Ort.	F	P
İlişki Yönetimi	Gruplar arası	4,385	10	,438	2,018	,031*
	Grup içi	81,064	373	,217		
	Toplam	85,449	383			
Öğretimin Yönetimi	Gruplar arası	8,263	10	,826	2,851	,002*
	Grup içi	108,117	373	,290		
	Toplam	116,380	383			
Davranış Yönetimi	Gruplar arası	16,377	10	1,638	1,967	,036*
	Grup içi	310,549	373	,833		
	Toplam	326,926	383			
Fiziksel Düzen Yönetimi	Gruplar arası	6,327	10	,633	1,755	,067
	Grup içi	134,495	373	,361		
	Toplam	140,821	383			
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	3,618	10	,362	,873	,559
	Grup içi	154,597	373	,414		
	Toplam	158,215	383			

** 0,01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

* 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.70’de yer alan Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçlarına göre farklı branşlardaki öğretmenlerin SYYÖ’nin ilişki yönetimi ($F_{(10,373)} = 2,018$, $p < 0,05$), öğretimin yönetimi ($F_{(10,373)} = 2,851$, $p < 0,05$) ve davranış yönetimi ($F_{(10,373)} = 1,967$, $p < 0,05$) alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır; yani, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algısı ilişki yönetimi, öğretimin yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarının ayrı ayrı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ancak, fiziksel düzen yönetimi ($F_{(10,373)} = 1,755$, $p > 0,05$) ve zaman yönetimi ($F_{(10,373)} = 0,873$, $p > 0,05$) alt boyutlarının ayrı ayrı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerine ilişkin fiziksel düzen yönetiminin ve zaman yönetiminin puan ortalamaları branşlara göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.71. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Ölçeğine ait İlişki Yönetimi Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Analiz Sonuçları

Post Hoc Testi	Branş (İ)	Branş (J)	Ort Farkı (İ-J)	S.Hata	P
LSD	Görsel S.	İlk. Matematik	-,200	,130	,125
		Sosyal B.	-,216	,137	,116
		Fen B.	-,311*	,137	,024
		Türkçe	-,278*	,133	,037
		İngilizce	-,289*	,138	,037
		Din Kültürü	-,403*	,176	,023
		Teknoloji-Tasarım	-,229	,170	,178
		Bilişim	-,113	,161	,480
		Beden E.	-,606*	,165	,000
		Müzik	-,340	,190	,074
LSD	Beden E.	İlk. Matematik	,405*	,123	,001
		Sosyal B.	,389*	,130	,003
		Fen B.	,294*	,131	,026
		Türkçe	,327*	,126	,010
		İngilizce	,316*	,132	,017
		Din Kültürü	,202	,171	,240
		Teknoloji-Tasarım	,376*	,165	,023
		Bilişim	,492*	,155	,002
		Müzik	,265	,185	,154
		Görsel S.	,606*	,165	,000

* 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.71’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ilişki yönetimi alt boyut puan ortalamalarının hangi branşlarca farklılaştığını gösteren LSD testi analiz sonuçlarına bakıldığında Görsel Sanatlar ile Fen Bilgisi (S.H = 0,137, $p < 0,05$),

Görsel Sanatlar ile Türkçe (S.H = 0,133, $p < 0,05$), Görsel Sanatlar ile İngilizce (S.H = 0,138, $p < 0,05$), Görsel Sanatlar ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (S.H = 0,176, $p < 0,05$); Görsel Sanatlar ile Beden Eğitimi (S.H = 0,175, $p < 0,05$) öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliği ilişki yönetimi alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ayrıca, Beden Eğitimi ile İlköğretim Matematik (S.H = 0,123, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile Sosyal Bilgiler (S.H = 0,130, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile Fen Bilgisi (S.H = 0,131, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile Türkçe (S.H = 0,126, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile İngilizce (S.H = 0,132, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile Teknoloji ve Tasarım (S.H = 0,165, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (S.H = 0,155, $p < 0,05$) ve Beden Eğitimi ile Görsel Sanatlar (S.H = 0,165, $p < 0,05$) öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliği ilişki yönetimi alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 4.72. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Ölçeğine ait Öğretimin Yönetimi Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Analiz Sonuçları

Post Hoc Testi	Branş (İ)	Branş (J)	Ort Farkı (İ-J)	S.Hata	P
LSD	Beden E.	İlk. Matematik	,704*	,143	,000
		Sosyal B.	,577*	,151	,000
		Fen B.	,496*	,151	,001
		Türkçe	,567*	,146	,000
		İngilizce	,442*	,152	,004
		Din Kültürü	,661*	,198	,001
		Teknoloji-Tasarım	,500*	,190	,009
		Bilişim	,574*	,179	,002
		Müzik	,600*	,214	,005
		Görsel S.	,653*	,190	,001

* 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.72 öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik alt boyutuna ilişkin öğretimin yönetimi puanlarının hangi branşlar arasında farklılaştığını gösteren LSD testi analiz sonuçlarını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, Beden Eğitimi ile İlköğretim Matematik (S.H = 0,143, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile Sosyal Bilgiler (S.H = 0,151, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile Fen Bilgisi (S.H = 0,151, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile Türkçe (S.H = 0,146, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile İngilizce (S.H = 0,152, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (S.H = 0,198, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile Teknoloji ve Tasarım (S.H = 0,190, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (S.H = 0,179, $p < 0,05$), Beden Eğitimi ile Müzik (S.H = 0,214, $p < 0,05$) ve Beden Eğitimi ile Görsel Sanatlar (S.H

= 0,190, $p < 0,05$) öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliği öğretimin yönetimi alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 4.73. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Ölçeğine ait Davranış Yönetimi Alt Boyut Puanlarının Branş Değişkenine Göre LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Analiz Sonuçları

Post Hoc Testi	Branş (İ)	Branş (J)	Ort Farkı (İ-J)	S.Hata	P
LSD	Görsel S.	İlk. Matematik	-,635*	,255	,013
		Sosyal B.	-,671*	,268	,013
		Fen B.	-,853*	,269	,002
		Türkçe	-,383	,260	,142
		İngilizce	-,523	,271	,055
		Din Kültürü	-,278	,345	,422
		Teknoloji-Tasarım	-,833*	,333	,013
		Bilişim	-,671*	,315	,034
		Beden E.	-,875*	,323	,007
		Müzik	-,341	,372	,360

* 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.73 branş değişkenine ilişkin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik alt boyutu olan davranış yönetimi puanlarının tek faktörlü varyans analiz sonuçlarını göstermektedir. Analiz sonucuna göre, Görsel Sanatlar ile İlköğretim Matematik (S.H = 0,255, $p < 0,05$), Görsel Sanatlar ile Sosyal Bilgiler (S.H = 0,268, $p < 0,05$), Görsel Sanatlar ile Fen Bilgisi (S.H = 0,269, $p < 0,05$), Görsel Sanatlar ile Teknoloji ve Tasarım (S.H = 0,333, $p < 0,05$); Görsel Sanatlar ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (S.H = 0,315, $p < 0,05$) ve Görsel Sanatlar ile Beden Eğitimi (S.H = 0,323, $p < 0,05$) öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranış yönetimi alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 4.74. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Çocuk Sahibi Olma	N	$\bar{X}$	SS	t	p
İlişki Yönetimi	Çocuk Sahibi	214	4,26	,473	-,413	,680
	Çocuk Sahibi Değil	170	4,28	,472		
Öğretimin Yönetimi	Çocuk Sahibi	214	4,09	,506	-,706	,480
	Çocuk Sahibi Değil	170	4,13	,604		
Davranış Yönetimi	Çocuk Sahibi	214	3,51	,883	-,142	,887
	Çocuk Sahibi Değil	170	3,52	,975		
Fiziksel Düzen Yönetimi	Çocuk Sahibi	214	4,01	,610	-,761	,447
	Çocuk Sahibi Değil	170	4,05	,601		
Zaman Yönetimi	Çocuk Sahibi	214	4,1573	,628	-,465	,642
	Çocuk Sahibi Değil	170	4,1882	,661		

Tablo 4.74'te görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahibi olma değişkenine göre SYYÖ'nin ilişki yönetimi [$t(384) = -,413, p > 0,05$], öğretimin yönetimi [$t(384) = -,706, p > 0,05$], davranış yönetimi [$t(384) = -,142, p > 0,05$], fiziksel düzen yönetimi [$t(384) = -,761, p > 0,05$] ve zaman yönetimi [$t(384) = -,465, p > 0,05$] alt boyut puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Tablo 4.75. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Alt Boyut Puanlarının Kariyer Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

		Ortalamaların Kareleri Toplamı	S. D	Ort. Kareleri	F	P
İlişki Yönetimi	Gruplar arası	,041	4	,010	,045	,996
	Grup içi	85,408	379	,225		
	Toplam	85,449	383			
Öğretimin Yönetimi	Gruplar arası	,468	4	,117	,382	,821
	Grup içi	115,912	379	,306		
	Toplam	116,380	383			
Davranış Yönetimi	Gruplar arası	6,767	4	1,692	2,003	,093
	Grup içi	320,158	379	,845		
	Toplam	326,926	383			
Fiziksel Düzen Yönetimi	Gruplar arası	1,494	4	,374	1,016	,399
	Grup içi	139,327	379	,368		
	Toplam	140,821	383			
Zaman Yönetimi	Gruplar arası	,293	4	,073	,176	,951
	Grup içi	157,922	379	,417		
	Toplam	158,215	383			

Tablo 4.75'teki SYYÖ Tek Faktörlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında, farklı kariyer evresindeki öğretmenlerin ilişki yönetimi ($F_{(4,379)} = 0,045, p > 0,05$), öğretimin yönetimi ($F_{(4,379)} = 0,382, p > 0,05$), davranış yönetimi ($F_{(4,379)} = 2,003, p > 0,05$), fiziksel düzen yönetimi ($F_{(4,379)} = 1,016, p > 0,05$) ve deneyimsel pedagoji algısı ($F_{(4,379)} = 0,176, p > 0,05$) alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır; yani, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik alt boyutlarının her birinin ayrı ayrı ortalamaları kariyer evrelerine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.76. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t	p
İlişki Yönetimi	Lisans	329	4,28	,486	,898	,370
	Yüksek Lisans	55	4,22	,376		
Öğretimin Yönetimi	Lisans	329	4,13	,551	1,219	,227
	Yüksek Lisans	55	4,03	,547		
Davranış Yönetimi	Lisans	329	3,50	,925	-,586	,560
	Yüksek Lisans	55	3,58	,921		
Fiziksel Düzen Yönetimi	Lisans	329	4,04	,596	1,117	,268
	Yüksek Lisans	55	3,94	,661		
Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Zaman Yönetimi	Lisans	329	4,17	,637	,231	,818
	Yüksek Lisans	55	4,15	,681		

Tablo 4.76’da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre SYYÖ’nin ilişki yönetimi [t (384) = ,898, $p > 0,05$], öğretimin yönetimi [t (384) = 1,219, $p > 0,05$], davranış yönetimi [t (384) = -,586, $p > 0,05$], fiziksel düzen yönetimi [t(384) = 1,117, $p > 0,05$] ve zaman yönetimi [t (384) = ,231, $p > 0,05$] alt boyut puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Tablo 4.77. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri Puanlarının Öğretmen Lisesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Lisesi	N	$\bar{X}$	SS	t	p
İlişki Yönetimi	Öğretmen Lisesi	43	4,31	,461	,632	,530
	Mezunu Öğretmen Lisesi Mezunu Değil	341	4,26	,474		
Öğretimin Yönetimi	Öğretmen Lisesi	43	4,09	,550	-,305	,761
	Mezunu Öğretmen Lisesi Mezunu Değil	341	4,12	,552		
Davranış Yönetimi	Öğretmen Lisesi	43	3,36	,977	-1,135	,262
	Mezunu Öğretmen Lisesi Mezunu Değil	341	3,53	,916		
Fiziksel Düzen Yönetimi	Öğretmen Lisesi	43	4,01	,689	-,144	,886
	Mezunu Öğretmen Lisesi Mezunu Değil	341	4,03	,596		
Zaman Yönetimi	Öğretmen Lisesi	43	4,10	,688	-,636	,527
	Mezunu Öğretmen Lisesi Mezunu Değil	341	4,17	,637		

Tablo 4.77’de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmen lisesi olup olmama değişkenine göre SYYÖ’nin ilişki yönetimi [$t(384) = ,632, p > 0,05$], öğretimin yönetimi [$t(384) = -,305, p > 0,05$], davranış yönetimi [$t(384) = -1,135, p > 0,05$], fiziksel düzen yönetimi [$t(384) = -,144, p > 0,05$] ve zaman yönetimi [$t(384) = -,636, p > 0,05$] alt boyut puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

Tablo 4.78. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri Anne veya Baba Öğretmen Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren t-Test Analiz Sonuçları

Boyutlar	Anne veya Baba Öğretmen	N	$\bar{X}$	SS	t	p
İlişki Yönetimi	Anne veya Babası Öğretmen	40	4,08	,458		
	Anne veya Babası Öğretmen Değil	344	4,29	,469	-2,800	,007
Öğretimin Yönetimi	Anne veya Babası Öğretmen	40	3,90	,537		
	Anne veya Babası Öğretmen Değil	344	4,14	,548	-2,604	,012
Davranış Yönetimi	Anne veya Babası Öğretmen	40	3,56	,831		
	Anne veya Babası Öğretmen Değil	344	3,51	,935	,346	,731
Fiziksel Düzen Yönetimi	Anne veya Babası Öğretmen	40	3,81	,595		
	Anne veya Babası Öğretmen Değil	344	4,05	,603	-2,475	,017
Zaman Yönetimi	Anne veya Babası Öğretmen	40	3,90	,700		
	Anne veya Babası Öğretmen Değil	344	4,20	,629	-2,610	,012

Tablo 4.78’de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin anne veya babanın öğretmen olup olmaması değişkenine göre analizi sonrasında SYYÖ’nin davranış yönetimi [$t(384) = ,346, p > 0,05$] alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Ancak, ilişki yönetimi [$t(384) = -2,800, p < 0,05$], öğretimin yönetimi [$t(384) = -2,604, p < 0,05$], fiziksel düzen yönetimi [$t(384) = -2,475, p < 0,05$] ve zaman yönetimi [$t(384) = -2,610, p < 0,05$] alt boyut puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

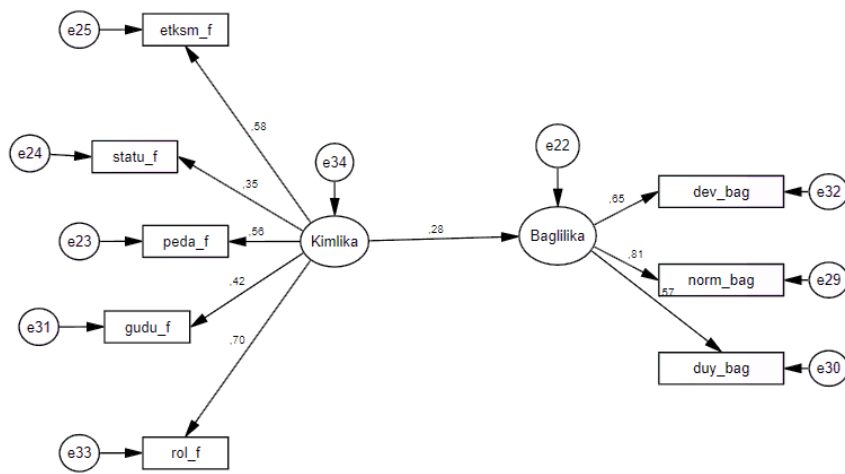
Çalışmanın temel istatistiki analizlerinden sonraki kısmında öncelikle; öğretmenlerin mesleki kimlik algısının sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerinde doğrudan etkisine, mesleki kimlik algısının örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde doğrudan etkisine; öğretmenlerin mesleki kimlik algısının örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde doğrudan etkisine bakılacaktır. Doğrudan etkilerin analizleri sonrasında, öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ve örgütsel bağlılık düzeylerinin onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerindeki etkisinde aracılık rolleri test edilecektir.

4.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Değişkenine Ait Doğrudan Etkilerin Analizi

4.3.1. Model I: öğretmenlerin mesleki kimlik algısı değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılık değişkeni üzerine doğrudan etkisinin analizi (MKA –ÖB)

Denence I: Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, onların örgütsel bağlılık düzeylerini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanları ile örgütsel bağlılık puanları arasındaki doğrudan ilişki yapısal eşitlik modeli ile test edilerek şekil 7’de gösterilmiştir. Bu analiz sonrasında, uyum indeks değerleri AGFI = 0,957, CFI = 0,962, IFI = 0,963, GFI = 0,977, NFI = 0,927, RMSEA = 0,050, CMIN/DF = 1,967, RMR = 0,032 olarak bulunmuştur. I.Yol modelinde yer alan örtük değişkenler arasındaki yol katsayıları ve varyans değerleri Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanları Üzerine Doğrudan Etki Analizinin Standardize Edilmiş Yol Değerleri Şeması

Analiz sonucunda, X^2/df ($37,373/19 = 1,967$) değerinin kabul gören eşik değerleri içinde ($CMIN/DF < 3$) olması ve diğer uyum indeks değerlerinin ($AGFI = 0,957$, $CFI = 0,962$, $IFI = 0,963$, $GFI = 0,977$, $NFI = 0,927 > 0,900$, $RMSEA = 0,050 < 0,06$, $RMR = 0,032 < 0,08$) kabul gören eşik değerleri içinde veya sınırında olması ve $p < 0,05$ olması öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanlarının onların örgütsel bağlılık düzeyi puanlarını anlamlı bir şekilde etkilediğine işaret etmektedir ($\beta_{kimlik \rightarrow bağlılık} = 0,28$).

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanları ile onların örgütsel bağlılık düzeyi puanları arasındaki ilişki cinsiyet, branş, çocuk sahibi olup olmama, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu olup olmaması, yaş ve anne ya da babanın öğretmen olup olmaması değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda, kadın öğretmenlerin ($\beta = 0,257$; kritik oran = $2,74 > 1,96$; $p < 0,05$), çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($\beta = 0,349$; kritik oran = $3,114 > 1,96$; $p < 0,05$), anne ya da babası öğretmen olmayan öğretmenlerin ($\beta = 0,285$; kritik oran = $3,289 > 1,96$; $p < 0,05$), öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin ($\beta = 0,256$; kritik oran = $3,062 > 1,96$; $p < 0,05$), 41-45 yaşları arasındaki öğretmenlerin ($\beta = 0,552$; kritik oran = $2,356 > 1,96$; $p < 0,05$) ve lisans mezunu öğretmenlerin ($\beta = 0,285$; kritik oran = $3,216 > 1,96$; $p < 0,05$) örgütsel bağlılık düzeyi puanları onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile, kadın öğretmenlerin mesleki kimlik algısındaki 100 birimlik artış ya da azalış doğru orantılı olarak onların örgütsel bağlılık düzeyindeki 26 birimlik artışa ya da azalışa, çocuk sahibi olan öğretmenlerin mesleki kimlik algısındaki 100 birimlik artış ya da azalış doğru orantılı olarak onların örgütsel bağlılık düzeyindeki 35 birimlik artışa ya da azalışa, anne ya da babası öğretmen olmayan öğretmenlerin mesleki kimlik algısındaki 100 birimlik artış ya da azalış doğru orantılı olarak onların örgütsel bağlılık düzeyindeki 29 birimlik artışa ya da azalışa, öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin mesleki kimlik algısındaki 100 birimlik artış ya da azalış doğru orantılı olarak onların örgütsel bağlılık düzeyindeki 26 birimlik artışa ya da azalışa, 41-45 yaşları arasındaki öğretmenlerin mesleki kimlik algısındaki 100 birimlik artış ya da azalış doğru orantılı olarak onların örgütsel bağlılık düzeyindeki 55 birimlik artışa ya da azalışa, lisans mezunu öğretmenlerin mesleki kimlik algısındaki 100 birimlik artış onların örgütsel bağlılık düzeyindeki 29 birimlik artışa ya da tam tersi düzeyde etkiye neden olmaktadır. Ancak, erkek öğretmenlerin ($p > 0,05$), çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ($p > 0,05$), anne ya da babası öğretmen olan öğretmenlerin ($p > 0,05$), öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerin ($p > 0,05$), 41-45 yaş haricindeki araştırmaya katılan diğer

yaştaki tüm öğretmenlerin ($p > 0,05$), kariyere giriş evresindeki ($p > 0,05$), durulma kariyer evresindeki ($p > 0,05$), deneycilik kariyer evresindeki ($p > 0,05$), uzmanlık kariyer evresindeki ($p > 0,05$), sakinlik kariyer evresindeki ($p > 0,05$) öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ve diğer tüm branşlardaki öğretmenlerin ($p > 0,05$) örgütsel bağlılık düzeyi puanları onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin ($r = 0,899$) oldukça yüksek düzeyde olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kimlik algısı alt boyutları ile örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutları arasındaki ilişkiye korelasyon analizi ile bakılmıştır.

Tablo 4.79. öğretmenlerin mesleki kimlik algısı alt boyutları ile örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutları arasındaki korelasyonu göstermektedir.

Tablo 4.79. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Alt Boyutları ile Örgütsel Bağlılık Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

Mesleki Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	r	Duygusal Bağlılık ,169**	Devam Bağlılığı ,140**	Normatif Bağlılık ,047
	p	,001	,006	,355
	N	384	384	384
Mesleki Rol Algısı	r	,190**	,167**	,119*
	p	,000	,001	,020
	N	384	384	384
Mesleki Statü/Saygınlık Algısı	r	,192**	,049	,023
	p	,000	,339	,651
	N	384	384	384
Mesleki Güdü Algısı	r	,154**	,101*	,115*
	p	,002	,048	,025
	N	384	384	384
Deneyimsel Pedagoji Algısı	r	,195**	,108*	,082
	p	,000	,035	,109
	N	384	384	384

** 0,01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

* 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

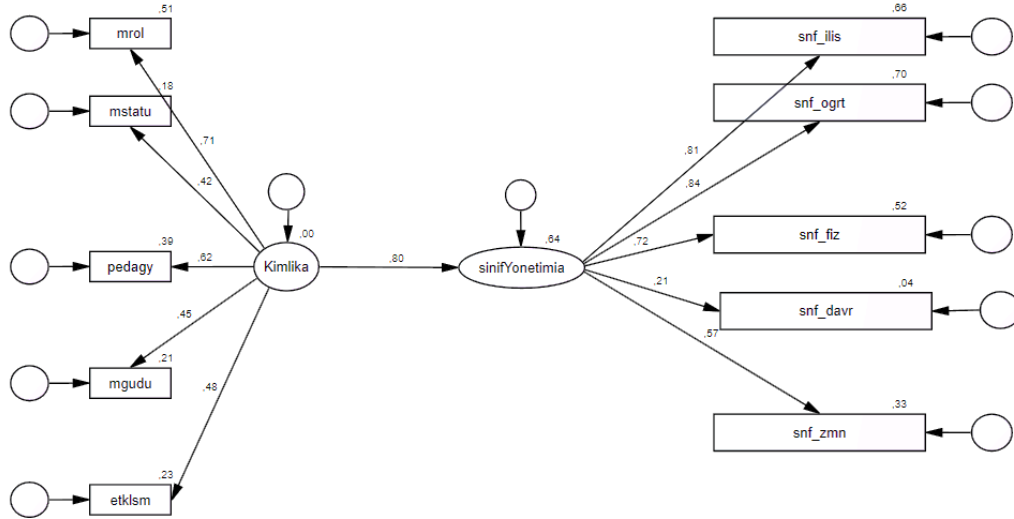
Tablo 4.79'a bakıldığında, öğretmenlerin mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ile duygusal bağlılık ($r=0,169$, $p<0,01$) arasında, mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ile devam bağlılığı ($r=0,140$, $p<0,01$) arasında, mesleki rol algısı ile duygusal bağlılık arasında ($r=0,190$, $p<0,01$), mesleki rol algısı ile devam bağlılık arasında ($r=0,167$, $p<0,01$), mesleki rol algısı ile normatif bağlılık arasında ($r=0,119$, $p<0,05$), mesleki statü/saygınlık algısı ile duygusal bağlılık arasında ($r=0,192$, $p<0,01$), mesleki güdü algısı ile duygusal bağlılık arasında ($r= 0,154$, $p< 0,01$), mesleki güdü algısı ile

devam bağıllığı arasında ($r= 0,101$, $p<0,05$), mesleki güdü algısı ile normatif bağıllık arasında ($r=0,115$, $p<0,05$), deneyimsel pedagoji algısı ile duygusal bağıllık ($r=0,195$, $p<0,05$) arasında ve deneyimsel pedagoji algısı ile devam bağıllığı ($r=0,108$, $p<0,05$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ile normatif bağıllık ($p>0,01$) arasında, mesleki statü/saygınlık algısı ile devam bağıllığı arasında ($p>0,01$) ve mesleki statü/saygınlık algısı ile normatif bağıllık arasında ($p>0,01$) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

4.3.2. Model II: öğretmenlerin mesleki kimlik algısı değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi değişkeni üzerine doğrudan etkisinin analizi (MKA→SYY)

Denence II: Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, onların sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

SPSS Amos 25.0 programı kullanarak öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanları ile onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bu analiz sonrasında, uyum indeks değerleri $GFI = 0,925$, $CFI = 0,958$, $IFI = 0,960$, $NNFI = 0,945$, $RMSEA = 0,011$, $CMIN/DF = 1,384$, $SRMR = 0,046$ olarak bulunmuştur. Şekil 4.2’de öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanlarının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanları üzerindeki etkisinin standardize edilmiş değerleri yol modeli ile gösterilmektedir.



Şekil 4.2. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Puanlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Puanları Üzerine Doğrudan Etki Analizinin Standardize Edilmiş Yol Değerleri

II.Yol modelinde yer alan örtük değişkenler arasındaki yol katsayıları ve varyans değerleri Şekil 4.2’de gösterilmiştir. Analiz sonucunda, chi karenin serbestlik derecesine bölünmüş halinin, X^2/df ($67/34= 1,971$) değerinin, kabul gören eşik değerleri içinde ($CMIN/DF < 3$) olması ve diğer uyum indeks değerlerinin ($GFI= 0,925$, $CFI= 0,958$, $IFI= 0,960$, $NNFI= 0,945 > 0,900$, $RMSEA= 0,011 < 0,05$, $SRMR= 0,046 < 0,05$) kabul gören eşik değerleri içinde veya sınırında olması öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanlarının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyini anlamlı bir şekilde yordamakta olduğunu göstermektedir ($\beta_{kimlik \rightarrow sinifYonetimi} = 0,80$). Özellikle regresyon katsayısının ($R = 0,848$) 1’e yakın olması aralarındaki güçlü ilişkiyi ifade etmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanları ile onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanları arasındaki ilişki cinsiyet, branş, çocuk sahibi olup olmama, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu olup olmaması, yaş ve öğretmenlerin anne ya da babasının öğretmen olup olmaması değişkenleri açısından analiz edilmiştir.

Bu analizler sonucunda, kadın öğretmenlerin ($\beta=0,830$; kritik oran= $2,92 > 1,96$; $p<0,05$), erkek öğretmenlerin ($\beta=0,927$; kritik oran= $2,262 > 1,96$; $p<0,05$), çocuk sahibi olan öğretmenlerin ($\beta=0,534$; kritik oran= $3,029 > 1,96$; $p<0,05$), çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ($\beta=0,388$; kritik oran= $2,288 > 1,96$; $p<0,05$), anne ya da babası öğretmen olmayan öğretmenlerin ($\beta=0,491$; kritik oran= $3,600 > 1,96$; $p<0,01$), öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin ($\beta= 0,434$; kritik oran= $3,440 > 1,96$; $p<0,01$), kariyere giriş

evresindeki öğretmenlerin ($\beta=0,935$; kritik oran= $2,738>1,96$; $p<0,05$), sakinlik evresindeki öğretmenlerin ($\beta=0,943$; kritik oran= $2,876>1,96$; $p<0,05$), lisans mezunu öğretmenlerin ($\beta=0,402$; kritik oran= $2,935>1,96$; $p<0,05$), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\beta=0,826$; kritik oran= $2,889>1,96$; $p<0,05$), ilköğretim matematik öğretmenleri ($\beta=0,665$; kritik oran= $2,374>1,96$; $p<0,05$) mesleki kimlik algısı puanları onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Ancak, anne ya da babası öğretmen olan öğretmenlerin ($p>0,05$), öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerin ($p>0,05$), durulma kariyer evresindeki ($p>0,05$), deneycilik kariyer evresindeki ($p>0,05$), uzmanlık kariyer evresindeki ($p>0,05$), ilköğretim matematik branşı dışındaki diğer tüm branşlardaki öğretmenlerin ($p>0,05$) mesleki kimlik algısı puanları onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kimlik algısı alt boyutları ile onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi alt boyutları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile test edilmiştir.

Tablo 4.80. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

		İlişki Yönetimi	Öğretimin Yönetimi	Davranış Yönetimi	Fiziksel Düzen Yönetimi	Zaman Yönetimi
Mesleki Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı	r	,284**	,221**	,117*	,191**	,164**
	p	,000	,000	,022	,000	,001
	N	384	384	384	384	384
Mesleki Rol Algısı	r	,495**	,489**	,095	,414**	,318**
	p	,000	,000	,062	,000	,000
	N	384	384	384	384	384
Mesleki Statü/Saygınlık Algısı	r	,158**	,207**	,004	,123*	,137**
	p	,002	,000	,939	,016	,007
	N	384	384	384	384	384
Mesleki Güdü Algısı	r	,308**	,326**	,030	,289**	,261**
	p	,000	,000	,563	,000	,000
	N	384	384	384	384	384
Deneyimsel Pedagoji Algısı	r	,445**	,441**	,137**	,374**	,337**
	p	,000	,000	,007	,000	,000
	N	384	384	384	384	384

** 0,01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

* 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

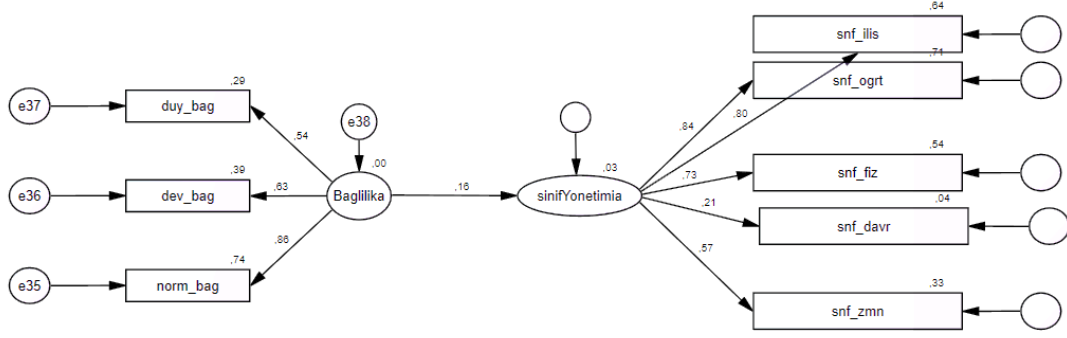
Tablo 4.80'e bakıldığında, öğretmenlerin mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ile ilişki yönetimi ($r=0,284$, $p<0,01$), mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ile öğretimin yönetimi ($r=0,221$, $p<0,01$), mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ile davranış yönetimi ($r=0,117$, $p<0,01$), mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ile

fiziksel düzen yönetimi ($r=0,191$, $p<0,01$), mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ile zaman yönetimi ($r=0,164$, $p<0,01$), mesleki rol algısı ile ilişki yönetimi ($r=0,495$, $p<0,01$), mesleki rol algısı ile öğretimin yönetimi ($r=0,489$, $p<0,01$), mesleki rol algısı ile fiziksel düzen yönetimi ($r=0,414$, $p<0,01$), mesleki rol algısı ile zaman yönetimi ($r=0,318$, $p<0,01$), mesleki statü/saygınlık algısı ile ilişki yönetimi ($r=0,158$, $p<0,01$), mesleki statü/saygınlık algısı ile öğretimin yönetimi ($r=0,207$, $p<0,01$), mesleki statü/saygınlık algısı ile fiziksel düzen yönetimi ($r=0,123$, $p<0,05$), mesleki statü/saygınlık algısı ile zaman yönetimi ($r=0,137$, $p<0,01$), mesleki güdü algısı ile ilişki yönetimi ($r=0,308$, $p<0,01$), mesleki güdü algısı ile öğretimin yönetimi ($r=0,326$, $p<0,01$), mesleki güdü algısı ile fiziksel düzen yönetimi ($r=0,289$, $p<0,01$), mesleki güdü algısı ile zaman yönetimi ($r=0,261$, $p<0,01$), deneyimsel pedagoji algısı ile ilişki yönetimi ($r=0,445$, $p<0,01$), deneyimsel pedagoji algısı ile öğretimin yönetimi ($r=0,441$, $p<0,01$), deneyimsel pedagoji algısı ile davranış yönetimi ($r=0,137$, $p<0,01$), deneyimsel pedagoji algısı ile fiziksel düzen yönetimi ($r=0,374$, $p<0,01$), deneyimsel pedagoji algısı ile zaman yönetimi ($r=0,337$, $p<0,01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin mesleki rol algısı ile davranış yönetimi ($p>0,05$), mesleki statü/saygınlık algısı ile davranış yönetimi ($p>0,05$) ve mesleki güdü algısı ile davranış yönetimi ($p>0,05$) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

4.3.3. Model III: öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi değişkeni üzerine doğrudan etkisinin analizi (ÖB → SY)

Denence III: Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi, onların sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi puanları ile onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanları arasındaki ilişki regresyon analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda, X^2/df ($29,246/19$) = 1,539 ve diğer uyum indeks değerleri AGFI = 0,964, CFI = 0,988, GFI = 0,981, IFI = 0,988, NNFI = 0,982, RMSEA = 0,038, SRMR = 0,018 olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri değerlerinin (AGFI, GFI, CFI, IFI, NNFI > 0,900, RMSEA < 0,060 ve CMIN/DF < 3) kabul gören eşik değerler içinde olması öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi puanları onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir ($\beta_{Bağlılık \rightarrow sınıfYönetimi} = 0,18$). III.Yol modelinde yer alan örtük değişkenler arasındaki yol katsayıları ve varyans değerleri Şekil 4.3’de gösterilmiştir.



Şekil 4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Puanlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Puanları Üzerine Doğrudan Etki Analizinin Standardize Edilmiş Yol Değerler

Bu analizler sonucunda, yalnızca öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin ($\beta = 0,16$; kritik oran = $2,022 > 1,96$; $p < 0,01$) örgütsel bağlılık düzeyi puanları onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Ancak, kadın ($p > 0,05$) ve erkek öğretmenlerin ($p > 0,05$), çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin ($p > 0,05$), anne ya da babasının öğretmen olan ve olmayan öğretmenlerin ($p > 0,05$), öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerin ($p > 0,05$), farklı yaşlardaki tüm öğretmenlerin ($p > 0,05$), farklı kariyer evresindeki tüm öğretmenlerin ($p > 0,05$) ve farklı branşlarda çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin ($p > 0,05$) örgütsel bağlılık düzeyi puanları onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutları ile sınıf yönetimi yeterlik düzeyi alt boyutları arasında ilişkiye basit korelasyon analizi ile bakılmıştır.

Tablo 4.81. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyi Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

		İlişki Yönetimi	Öğretimin Yönetimi	Davranış Yönetimi	Fiziksel Düzen Yönetimi	Zaman Yönetimi	DuyBağ	DevBağ	NormBağ
İlişki Yönetimi	r	1	,694**	,185**	,560**	,442**	,133**	,100*	,101*
	P		,000	,000	,000	,000	,009	,049	,049
	N	384	384	384	384	384	384	384	384
Öğretimin Yönetimi	r	,694**	1	,181**	,610**	,443**	,105*	,083	,103*
	P	,000		,000	,000	,000	,040	,106	,045
	N	384	384	384	384	384	384	384	384
Davranış Yönetimi	r	,185**	,181**	1	,138**	,093	,003	-,012	-,050
	P	,000	,000		,007	,069	,946	,820	,329
	N	384	384	384	384	384	384	384	384
Fiziksel Düzen Yönetimi	r	,560**	,610**	,138**	1	,522**	,092	,072	,107*
	P	,000	,000	,007		,000	,072	,157	,036
	N	384	384	384	384	384	384	384	384
Zaman Yönetimi	r	,442**	,443**	,093	,522**	1	,142**	,070	,076
	P	,000	,000	,069	,000		,005	,173	,138
	N	384	384	384	384	384	384	384	384
DuyBağ	r	,133**	,105*	,003	,092	,142**	1	,330**	,467**
	P	,009	,040	,946	,072	,005		,000	,000
	N	384	384	384	384	384	384	384	384
DevBağ	r	,100*	,083	-,012	,072	,070	,330**	1	,540**
	P	,049	,106	,820	,157	,173	,000		,000
	N	384	384	384	384	384	384	384	384
NormBağ	r	,101*	,103*	-,050	,107*	,076	,467**	,540**	1
	P	,049	,045	,329	,036	,138	,000	,000	
	N	384	384	384	384	384	384	384	384

** 0,01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

* 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 4.81'e bakıldığında, ilişki yönetimi ile duygusal bağlılık ($r = 0,133$, $p < 0,01$) arasında, ilişki yönetimi ile devam bağlılığı arasında ($r = 0,100$, $p < 0,05$), ilişki yönetimi ile normatif bağlılık arasında ($r = 0,101$, $p < 0,05$), öğretimin yönetimi ile duygusal bağlılık ($r = 0,105$, $p < 0,05$) arasında, öğretimin yönetimi ile normatif bağlılık arasında ($r = 0,103$, $p < 0,05$), fiziksel düzen yönetimi ile normatif bağlılık arasında ($r = 0,107$, $p < 0,05$), zaman yönetimi ile duygusal bağlılık arasında ($r = 0,142$, $p < 0,01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

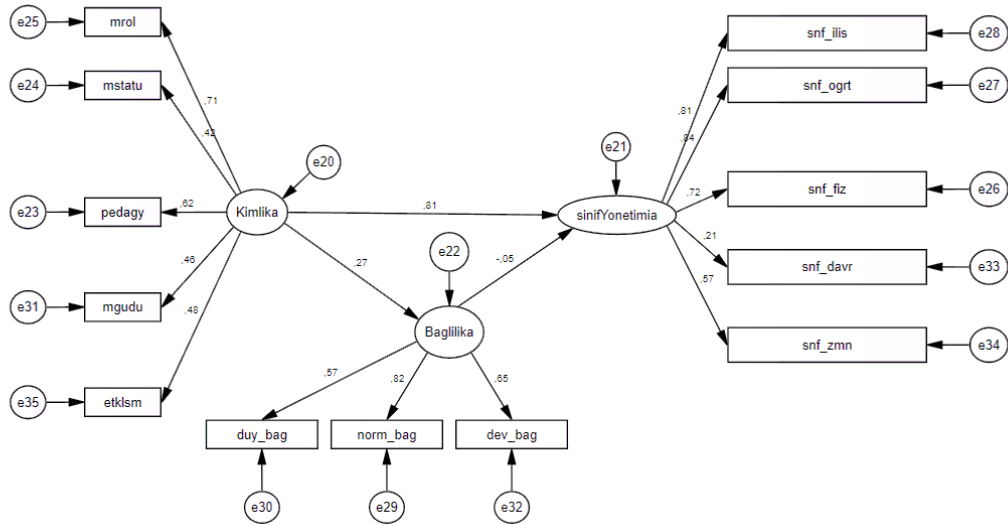
4.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Değişkenine Ait Doğrudan ve Dolaylı Etkilerin Yol Analizi

Bu bölümde, sonuç ve sonuca zemin hazırlayan öncül etken olarak mesleki kimlik algısı ve örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutları gibi değişkenlerin sınıf yönetimi alt boyutlarına dolaylı ve doğrudan ilişkilerin yol analizi verilmiştir.

4.4.1. Model IV: öğretmenlerin mesleki kimlik algısının sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerine etkisinde onların örgütsel bağlılık düzeyinin aracılık rolü (MKA → ÖB → SY)

Denence IV: Öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerinde etkisinde örgütsel bağlılık düzeyinin aracılık etkisi vardır.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerinde örgütsel bağlılık düzeyinin aracılık etkisi analiz sonucu şekil 12’de gösterilmektedir.



Şekil 4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısının Onların Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyi Üzerinde Örgütsel Bağlılık Düzeyinin Aracılık Etkisi Değerleri

Şekil 4.5’te görüldüğü gibi, $\beta_{Bağlılık \rightarrow SınıfYönetimi} = -0,05$ ve $p > 0,05$ olduğundan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyini anlamlı düzeyde ($p = 0,484 > 0$) yordamadığı görülmektedir. Bu analiz değerleri, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerinde örgütsel bağlılık düzeyinin aracılık etkisinin olmadığına işaret etmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına ve bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularına verilen yanıtların değerlendirilmesine, çeşitli araştırmalara dayandırılarak tartışılmasına ve sonunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırma karma desene sahip bir araştırma olduğundan hem nitel hem nicel veriler birlikte kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler mesleki kimlik algısı ölçeğini geliştirme aşamasında kullanılırken nicel veriler mesleki kimlik algısı ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, ölçeklerin demografik değişkenlerle farklılaşıp farklılaşmadığını test etmede ve ölçeklerin ilişki örüntülerini analiz etmede kullanılmıştır.

5.1.1. Nitel verilere ilişkin tartışma

Araştırmada nitel veriler öğretmenlerle yapılan görüşmelerin kodlanması ile elde edilmiş tematik kodlama sonucunda *eğitimsel ve öğretimsel etkileşim, mesleki rol, mesleki statü/saygınlık, mesleki güdülenme ve deneyimsel pedagoji* temaları oluşmuştur.

5.1.1.1. Eğitimsel ve öğretimsel etkileşim temasına ilişkin tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenler eğitimsel ve öğretimsel etkileşime ilişkin öğrencilerle etkileşime önem vermişlerdir. Öğretmenler öğrencilerle etkileşim sonrasında öğretimde değişiklikler yaptıklarını ifade ederken onlara yaklaşımda öğrencilerle iletişimin belirleyici olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu sonuca benzer olarak Aydın ve Sağnak (2020) araştırmasında öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim sonrasında kimliklerinde olumlu veya olumsuz değişimler meydana geldiğini belirtmektedir. Kavrayıcı (2020) Öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerinin kişisel özelliklerle ilişkili olarak öğrencilerle olan iletişiminin ve sınıf deneyimleri ile gerçekleştiğini belirtirken sabırlı olmanın ve esnek davranmanın öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini arttırdığını ifade etmektedir. Bununla birlikte katılımcılar öğretimsel ve eğitimsel etkileşim içinde öğretmenlerle etkileşimin de mesleki kimliklerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Feille (2016) mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin çalışma arkadaşları ile etkileşimlerinin onların yeni vizyon geliştirmelerine ve statükolarının değişimine neden olduğunu belirtmiştir. Chua ve Welch (2020) araştırmasında kimliğin öğretmen ve öğretmen gruplarıyla sosyal etkileşimle sürekli gelişen yapıda olduğunu, deneyimlerin ve eğitime dair inançların destekleyici

biçimde paylaşıldığını vurgulamaktadır. Flores (2020) çalışmasında öğretmenlerin etkileşimle kimliğini oluşturduğunu ve etkileşimlerle kimliğin yeniden oluştuğunu belirtmiştir. Girgin ve Şahin (2019) nitel çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen unsurların iş kültürü, mesleki normlar ve meslektaş ilişkileri olduğunu belirtirken meslektaş ilişkilerinin öğretmenler tarafından olumlu ve olumsuz deneyimler olarak algılandığını ve bu algının öğretmenlerin kimliğini etkilediğini belirtmektedir. İletişime açık olma, olumlu okul iklimi, destek görme, geri dönüt ve liderlik mesleki kimliği geliştiren unsurlar arasındadır (Cunningham, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerle ve diğer okul çalışanları ile etkileşim içerisinde olan bir öğretmen kadar destekleyici ve etkili iletişim becerisine sahip yönetici varlığının öğretmenlerce hissedilmesi gerekmektedir. Öğretmenler hergün diğer öğretmenlerle aktif iletişim içinde olmasalar da okulda öğretmen topluluğu içinde yer almakta ve diğer öğretmenlerle etkileşim ortamını paylaşmaktadırlar. Bu konuda Madden ve Wiebe (2015) öğretmenin öğrenci ve öğretmenlerle gün içindeki sürekli etkileşimlerin öğretmen kimliklerini şekillendirdiğini ifade etmiştir.

Araştırmada eğitimsel ve öğretimsel etkileşime dair veli ile iletişimde problemlerine deyinilmiş veli tavır ve tutumlarına değinilmiştir. Benzer olarak İnce (2020) yaptığı araştırmasında eğitim ve öğretim dönemleri boyunca idareciler ve öğretmenlerin veli ile iletişimde problemlerin oluştuğunu bu problemlerin ailenin öğreniyeye olan ilgisizliğini, velilerin okul ile işbirliği kurmadığını, bu ilişkilerin olumsuz yansımalarını olduğunu, bu iletişim problemlerinin öğrencilerin eğitim ve öğretim süreçlerine olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. Velilerin okul ile işbirliği içinde çalışmasının öğretmenin etkin olarak öğrenciyi tanımada ve öğretmen ile öğrenci arasında olumlu ilişkilerin oluşmasında etkin rol oynamaktadır. Bektaş ve Küçükturan (2020) araştırmasında öğretmen-veli işbirliğinin sınıfta olumlu bir iklimin oluşmasını ve öğrencilerin dolaylı olarak akademik başarısını arttırdığını belirtmektedir.

Öğretmenler eğitimsel öğretimsel etkileşime dair görüşlerini aktarırken idarecilerle iletişim ve etkileşime dair görüşlere fazla yer vermemişlerdir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerle idareciler arasındaki iletişim problemleri, yönetici tavırları veya öğretmen tavırları olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okul yöneticileri ile iyi ilişkilerinin ve etkileşimlerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebileceği işbirlikli çalışma ortamı ile sorunların çözümünün kolaylaşacağı bir gerçektir. Çekmecelioğlu ve Ülker (2014) öğretmenlerin idarecilerle olan etkileşimlerinin onların hem işlerine motive olmalarını sağladığı hem de öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin

arttığını belirtmektedir. Ayrıca Sezgin, Kaymak ve Doğan (2020) idarecilerin öğretmen iş yükünü paylaşımının ve kolektif işbirliğine yönelik tutumlarının daha olumlu bir okul iklimi oluşmasına katkı sağladığını belirtilmektedir. Sonuç olarak yöneticilerin olumlu okul iklimi oluşturmada iletişime açık, öğretmenleri destekleyici tutum ve davranış içersinde olması ve okulda işbirliğini teşvik etmesinin öğretmen kimliği üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu ve bu etkileşimin oluşturulmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

5.1.1.2. Mesleki rol temasına ilişkin tartışma

Öğretmenler mesleki rollerini tanımlarken yol gösteren, öğrencilere gelişimsel destek veren, konu alanda uzman öğretici ve rol model olduklarını belirtmişlerdir. Thomas ve Beauchamp (2011) öğretmenlerin mesleki rollerini gelişimsel yaklaşan, koruyan ve destekleyen olarak aktardıkları mesleki rollerin içsel kavramlarla açıklandığını ifade etmektedir. Öğretmenler öğretmenliği ve öğretmenin rolünü tanımlarken mesleğin manevi yönünden öğrencilere gelişimsel destek veren ve onlara rehber olan şeklinde vurgulamıştır. Öğretmenlik birey yetiştirmek, bireylerin sosyal, zihinsel ve bilişsel özelliklerini geliştirmekle ilgili olduğu ve bu süreçlerin zorluklarla geçtiği bir gerçektir. Zotos, Moon ve Shultz (2020) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kimliğin bir parçası olan mesleki rollerinin zorluklarına değindiklerini öğretici rolleri üzerine görüşlerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Aktekin ve Çelebi (2020) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada ise öğretmenlerin kendilerini konu uzmanı, öğretici ve pedagoji alanlarında yetkin görmek istediklerini belirtirken rollerini tanımlamada konu alanında uzman görüşünü yansıttıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin taşıdıkları mesleki rolleri öğrencilere yaklaşımlarını etkilerken genel olarak eğitim ve öğretime karşı tutumunu şekillendirmektedir. Sınıf düzeyinde ve sınıf dışı öğrenci ilişkilerinde hem bir rehber olmayı hem de bir öğretici olarak kimliğini yansıtmakta ve öğrencilerin gelişimlerine toplumsal ve politik dinamikleri göz önünde bulundurarak katkı sunmayı hedeflemektedir. Burada öğretmen rolü üzerinde çeşitli faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Rushton ve Reiss (2020) kimliğin bileşenlerinin içerisinde idealisme yer verirken etkileşim ve ideolojinin mesleki kimliği etkilediğini belirtmektedir. Wang ve Du (2014) öğrenci-öğretmen ilişkileri hakkındaki ve öğretmenin rolleri hakkındaki inançların geçmiş deneyimler ve içinde bulundukları sosyokültürel çevre ile şekillendiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmeyi bir görev algıladıkları için gelişimsel destek vermeyi manevi bir tatmin olarak yansıtmakta oldukları sonucuna

oluşabilir. Erickson ve Pinnegar (2017) araştırmasında öğretmenlerin yükümlülükleri ile ilgili aktardıkları metaforların sorumluluk alma, ilgilenme ve karşılıklı öğrenme olarak aktarmaktadır. Ancak rol çatışması yaşayan ve öğrencilerle olan iletişimde sorunlar yaşayan öğretmenlerin mesleki rollerini sorgulamaları kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Öğretmenlerin kimlik bileşenlerinin nitel olarak analizini yapan Smetana ve Kushki (2020) öğretmenlerin kimliklerinde çok yönlü kişisel, sosyal, süreklilik gösteren faktörlerle kimliğin olumlu veya olumsuz yönde etkilendiğini, mesleği seçen öğretmenlerin farklı kişisel faktörlerle kendi mesleki rollerini önemseyen ve seven olarak oluşturduklarını, bunun aksine rol çatışması yaşayan öğretmenlerin yeni kariyer yolu seçme yoluna gittiklerini ifade etmektedir. Garner ve Kaplan (2019) öğretmenlerin rol kimlikleri üzerine yaptığı nitel araştırmasında mesleki rollerin deneyimle şekillendiğini ve deneyimle öğretmen kimliğine farklı rollerin eklendiğini, öğretici rolleri ile başlayan sürecin aktif öğretmenlikle farklı rol kimlikleri eklenerek değiştiğini, öğrenci merkezli mesleki rol kimliğine doğru gelişim gösterdiğini ifade etmiştir.

Öğretmenler gelişimsel destek veren ve yol gösteren olduğu kadar profesyonel olarak konu alan bilgilerini aktaran ve öğretenlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin rollerine ilişkin görüşlerinde öğretici rolleri sıklıkla yansıtılmıştır. Farrell (2011) yönetici olarak öğretmen, öğretme işini devam ettiren olarak öğretmen ve farklı kültür biriktiren olarak öğretmen. Benzer olarak Karabay (2016) araştırmasında öğretmenlerin mesleki rollerine ait tanımlamasında bilgi aktaran olarak yansıttıklarını belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere davranış, tutum diğer alanlarda örnek aldıklarının farkında oldukları kendilerini rol model olarak gördükleri yansıtılmıştır. Laguna, Hecht, Ponce, Brindis ve Patel (2020) öğretmenin sağlıklı yaşama dair rol model etkisini analiz ettiği araştırmasında öğretmenin sağlık açısından model davranışlar sergilemesinin öğrencinin de sağlıklı davranışlar sergilemesine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Boz ve Boz (2008) öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarındaki sayısal branş öğretmenlerinden olumlu olarak etkilendiklerini ifade etmektedir.

Öğretmenler sadece konu alan bilgisini öğreten ya da eğitici değil aynı zamanda kendini mesleki anlamda geliştiren ve çevre ile etkileşimi sürdürerek sürekli öğrenen olarak ifade etmişlerdir. Ezer, Gilat ve Sagee (2010) araştırmasında öğretmenlerin hayat boyu kendini geliştiren ve bu konuda sorumluluk alan profesyonel eğitimci ve öğretici olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin birçok mesleki rol algısına sahip oldukları bunları kişisel, çevresel ve kültürel faktörlerle harmanladıkları görülmektedir. Berger ve Le Van (2018) kimlik bileşenlerinin çok boyutlu olarak alan öğretene, öğretici, pedagojik uzman, öğretmen olma motivasyonu, öz-yeterlik inançları, sorumluluk duygusu, öğretime bağlılık ve uzmanlık algısı olarak ifade etmiştir. aynı zamanda rehber olduklarını algılayan öğretmenler öğrencilere rol model algılamasının öğrenci davranışı üzerindeki etkisini bilmektedir. Bu bilinçle öğretmen, meslek ahlakı gereği hem etkili öğretme hem de model olan davranışlar sergileme sorumluluğu hissetmektedir.

5.1.1.3. Mesleki statü/saygınlık temasına ilişkin tartışma

Öğretmenlerin toplumdaki değer algısında olumsuz veli tavırlarının, ekonomik kaygıların hissedilmesinin, sistemsal sorunların etkisinin olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlik mesleğine karşı saygınlığın olumsuz etkileri öğretmenlerin mesleğe atfettikleri değerleri de etkilemektedir. Bozbayındır (2019) yaptığı nitel araştırmada öğretmenlerin düşük gelire sahip olması, öğretmenlere kıyasla velilere daha çok değer verildiğinin hissedilmesi öğretmenlerin mesleki statüsünü etkileyen unsurlar olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak Elçiçeği ve Yılmaz (2020) tanzimattan bu döneme dair öğretmen değer yargılarındaki değişimi konu aldığı araştırmasında öğretmenlik mesleğine güvenin eskiden günümüze kadar değiştiğini ve bu değişimin olumsuz olduğunu belirtmektedir. Atmaca (2020) çalışmasında öğretmenlerin saygınlığı özlük hakları, sosyal imkanlar ve maddi kazançla ilişkilendirdiklerini ifade etmiş mesleğin toplumda saygınlığının azalmasında medyada yer alan olumsuz haberler, siyasilerin eğitimcileri olumsuz değerlendirmeleri olarak sıralarken bu araştırma sonuçlarından farklı olarak öğretmen eğitiminin yetersizliği, öğretmenlerin kendilerini geliştirme eğiliminde olmamaları ve öğretmenlerin mesleği profesyonel olarak görmemeleri olarak sıralamaktadır. Öğretmenin gerek öğrenci veliler ile iletişimde gerekse yaşadıkları bölgelerde beklenen sosyal ve kültürel koşullar mesleğin statü veya saygınlığı içinde görülmektedir. Tran ve Nguyen (2015) öğretmenin mesleki kimliğin politik ve sosyokültürel açıdan etkilendiğini ve buna paralel olarak öğretmen tarafından mesleki saygınlığın da bu çerçevede değerlendirildiğini belirtmektedir.

Burada öğretmenlerin ekonomik nedenler dışında mesleğin toplum tarafından kutsal olarak algılanmasının daha değerli olduğu görülmektedir. Ayrıca onlar için mesleğin kutsal olma algısının mesleğin saygınlığının sağlanmasında büyük paya sahibi olduğu

anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kurumlardan ziyade üniversitelerin ve eğitim politikalarını oluşturan yöneticilerin mesleki gelişim imkânlarını öğretmenlere ve görev yaptıkları bölgelere göre özgü bir biçimde programlayarak onların saygınlığına destek olacak değer algısının tekrar oluşturmaları gerekmektedir. Allen, Rowan ve Singh (2019) farklı ülkelerde derlenen araştırmalara yer vererek öğretmenlerin ev yaşamı ile iş yaşamını dengelemede sorunlar yaşadığını, öğretmenlerin iş yaşamında çeşitli zorluklara karşı sosyal ve psikolojik destek göremediği durumlarda daha çok meslekten ayrılma niyeti içinde olduğunu belirtmekte bunu engellemek için öğretmenlere zaman ve yeterli kaynak sağlanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu desteğin kurumlarda okul ikliminin öğretmenleri destekleyecek yapıda oluşturma öğretmenin ayrılma niyetinde olan öğretmenler için önemlidir. Bu konuda Vujicic, Boneta ve Ivkovic (2015a) araştırmasında öğretmenlik mesleğinin gelişimi pozitif kültüre sahip eğitim kurumları ile öğretmenlerin mesleğe karşı olumlu sosyal statü algıları arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin toplum ve bulunduğu kurum tarafından desteklenmesinin yansımalarının olumlu olacağı belirtilmiştir. Gholami, Faraji, Meijer ve Tirri (2020) araştırmasında sosyal desteğe dikkat çekmekte öğretmenlere verilen sosyal desteğin ve sağlanan diğer sosyal hakların öğretmenlerin mesleği seçmelerinde büyük role sahip olduklarını vurgulamaktadır. Öğretmenlik mesleğini kutsal ve toplumda değeri olan meslek haline dönüştürmenin gelecek nesillere olumlu yansımaları olacağı öngörülmekte ve mesleğin saygınlığının da artacağı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin statü ve saygınlığa dair çokça yansıttığı sistemsel sorunlara işaret ederken bu sorunların öğretmenlik mesleğinin gündeminde süregiden sorunlar olarak yansıtmışlardır. Taş ve Aykaç'ın (2020) kalabalık sınıflar, düşük ücret, fiziki koşulların eksikliği ve öğretmen sayısının yetersizliği vb gibi sistemsel sorunların varlığına işaret eden araştırmasında yönetim alt temasına dair öğretmen görüşlerinde öğretmenin itibarının sistemsel sorunlarla zedelendiği aktarılmıştır. Maclure (1993) araştırmasında her öğretmenin farklı topluluk içerisinde yetiştğini ifade ederken öğretmenlerin değişen mesleki koşullardan ve azalan saygınlıktan bahsettiğini birtakım sistemsel uygulamalardan ve politikalardan hayal kırıklığı duyduklarını, okulların öğretmenler için profesyonel gelişim imkanı sunmadığını ve geçmişte var olan mesleki değerlerin öğretmenler için olumsuz olarak değiştiğini, öğretmenler ödüllendirilmediklerini ve emeklerinin karşılığını alamadıklarını, ayrılma niyetleri içerisinde olduklarını ve diğer öğretmenlerle dışarıda sosyalleşmekten kaçındıklarını ifade etmiştir. Sistemsel sorunların çözümünde uluslararası

eğitim standartlarının takip edilmesinin ve eğitimde kalite unsuru için yeterli kaynak aktarılmasının önemli olduğu görülmektedir.

5.1.1.4. Mesleki güdülenme temasına ilişkin tartışma

Öğretmenliğin kutsal bir meslek olmasında insan yetiştirme faktörünün olması ve her yetişen insanın bireysel açıdan kendisine ve toplumun gelişmişlik düzeyine katkısı olması büyük paya sahiptir. Bu yüzden öğretmenliğin manevi yönü daha ön plandadır. Araştırmada da mesleki güdülenme biçimleri en çok mesleği sevmek, çocukları sevmek, öğretmenler, çocukların hayatına dokunmak olarak yansıtılmış meslekte manevi duyguların ön planda olduğu vurgulanmıştır. Yılmaz (2020) araştırmasında öğretmenlerin düşük gelirle çalışmalarına rağmen manevi açıdan mesleğe karşı olumlu duygular geliştirdiklerini belirtmektedir. Kozak, Certel, Bahadır ve Çelik (2020) araştırmalarında mesleğini hayallerindeki meslek olarak tanımlayan ve isteyerek mesleği seçen öğretmenlerin mesleklerini daha çok içselleştirdiklerini, mesleki doyumu yaşadıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki güdülenmesini sağlayan unsurlardan biri de kişisel hikayelerden rol model aldığı öğretmen ebeveyni veya öğrenci olduğu dönemlerde rol model aldığı öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleği ile öğrenciler hayat boyu iç içedir ve farklı öğretmen modellerini öğrenciliği ile birlikte gözlemleme imkânı bulur. Burada etkilendiği veya sevgi duyduğu öğretmen modeli onun mesleği gelecek planları içine almasına neden olabilir. Boz ve Boz (2008) öğretmenlerle yaptığı nitel araştırmasında öğretmenlik mesleğini seçen bazı öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki öğretmenleri model alarak mesleklerini seçtiklerini ifade etmiştir. Bunun dışında isteyerek çocukluktan itibaren mesleği hayal eden öğretmenler rol model öğretmenlerin öğretim stratejilerinden ve pedagoji yaklaşımlarından esinlenebilir. Davin, Chavoshan ve Donato (2018) öğretmenlerin öğrenciliği dönemindeki öğretmenlerin öğretimsel yaklaşımlarından etkilendiğini ve bunları kullandığını öğretmenlerin hikâyeleri aracılığı ile belirtmiştir.

Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeyen döneme ait şartlar ve sistemsel sorunlara işaret eden öğretmenler mesleği zamanla içselleştirdiklerini, mesleki adaptasyon sağladıklarını aktarmışlardır. Öğretmenler kişisel hikâyelerin, sosyal getirilerin güdülenme kaynağı olduğunu belirtirken isteyerek seçmese de zamanla adaptasyon sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleği seçme ve bu mesleğe devam ettiren unsurlar arasında öğrencilik dönemindeki öğretmenlerinin etkisi yer alırken öğretmen olmayı düşünmeden bu mesleğe devam eden öğretmenlerin öğretmenliği devam ettirmelerini

sağlayan unsurların sosyal hakların cazibesi, geçmiş hikâyelerde başta sistemsel ve bunu takip eden ekonomik, ailevi ve sosyal faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Wylie (2020) ingilizce öğretmenleri ile yaptığı nitel araştırmasında öğretmenlerin mesleği seçme nedenlerini geçmişteki rol model öğretmenleri, ailevi destek, çocukların hayatlarına dokunma olarak sıralamaktadır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki güdülenme kaynaklarının hem iç hem de dış kaynaklı güdülenme olduğu ancak sonuçta mesleki adaptasyonu sağladıkları ve çocukların hayatlarında olumlu iz bırakma inancı ve güdüsü taşıdıkları görülmüştür. Balcı (1989) öğretmenlerin mesleklerini icra ederken manevi yöne odaklandıkları, öğretmenler için doyumun öğrencide gerçekleşecek gelişimle ilişkili olduğunu belirtirken gelire dayalı güdülenmenin daha az etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak günümüzde ekonomik şartlar farklı sonuçları da ortaya koymakta öğretmenlerin mesleki beklentileri içerisinde ekonomik faktörler de yer almaktadır. Köse ve Uzun (2020) öğretmenlerin düşük gelir düzeyi içinde olmasının onların mesleklerine motive olmasını engelleyen ve mesleğe odaklanmayı olumsuz etkileyen faktör olarak ifade etmektedir. Benzer olarak Kadı ve Selçuk (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin maddi gelirin öğretmenlerin güdülenmesinde yüksek düzeyde etki gösterdiğini belirtmiştir. Sadece ekonomik durumlar değil sınıf ortamında deneyimler sonrası ve çocuklarla etkileşim sonrası değerlendirmeler öğretmenin mesleğe adapte olmasını engelleyen kişisel faktörler de olabilmektedir. Öntaş, Atmaca ve Kaya (2017) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında edindikleri deneyimlerin mesleki güdülenmeyi olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin güdülenme kaynağı arasında yöneticilerin takdiri ve desteklemesi bulunmaktadır. Öğretmenler mesleğini icra ederken öğrenci odaklı düşünür ve öğrencideki değişimle ilgilenirler. Öğretmenler öğrenciyi merkez alan bir eğitim sürecini desteklemektedirler (Akpınar ve Aydın, 2007). Bu yüzden çocuklardan gelen geridönütlerin daha değerli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak öğrenci odaklı özverili çalışmalarda yöneticilerden ve toplumdan bu konuda destek beklemektedirler. Ancak bu durumun öğretmenlerde tükenmişliği arttırabileceğinin göz önünde tutulması gerekmektedir. Öztürk ve Erdem (2020) öğretmenlerle yaptığı nitel çalışmada yöneticilerin öğretmenlerin çalışmalarını takdir etmediğini ve bunun öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyinde artışa neden olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada katılımcılar, bir öğretmenin sosyal hak olarak güvence altında görevini sürdürmesinin meslekte kalma veya sürdürmesine neden olduğu aktarılmıştır. Öğretmenlerin devlet güvencesi altında özlük haklarının güvence altına alınması ve ekonomik açıdan düzenli bir gelire sahip olması kuşkusuz onların görevini daha az kaygı ile yapmasını sağlamaktadır. Engür ve Kayıkçı (2020) araştırmasında güvence altında mesleğini icra eden öğretmenlerin görevlerini kaygısız sürdürdüklerini, olumlu iklim ortamı oluşumna katkı sağladıklarını, huzurlu hissettiklerini ve başarılı olduklarını ifade etmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki güdülenmesine katkı sağlayan unsurlar göz önüne alındığında sınıfların daha donanımlı hale getirilmesi, ideal sayıda öğrencinin olduğu sınıf mevcudunun sağlanması ve öğretmenin manevi doygunluğuna katkı sağlayacak kariyer yollarının açılması öğretmenin mesleğe daha çok sarılmasını sağlayacaktır.

5.1.1.5. Deneyimsel Pedagoji temasına ilişkin tartışma

Öğretmenlerin deneyimle oluşan pedagoji algısı öğrencilerle ve öğretmenlerle etkileşim, çevrenin sosyokültürel ekseninde yoğunlaşmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin pedagojide değişikliğe yol açtığı durumlar arasında öğrencilerle olan etkileşimlerin, öğretmenlerle bilgi paylaşımı ve diğer etkileşimlerin, çevreye göre değişen sosyal ve kültürel olguların etkisi yer almaktadır. Karataş (2020) araştırmasında öğretmenlerin kültürel değerleri göz önünde bulunduran bir pedagoji algısını yansıttıklarını ifade etmiş ve öğretmenlerin bulunduğu bölgeye ait hissetmenin bir öğretmen için önemini belirtmiştir. Güven ve Yiğit (2020) araştırmasında öğretmenlerin aktardıkları şekilde yenilikçi yaklaşımı kendi öğretmenlik deneyimlerinde uygulamadıklarını, yetiştirildiği dönemde öğrenci olarak deneyimlediği öğretim yöntemi ve pedagoji yaklaşımlarının etkisinde kaldığını ve öğrencilerine de bu yaklaşımları uyguladıklarını belirtmektedir. Öğretmenliğin ilk yıllarına göre farklı kültür ve çevrede büyüyen çocuklarla farklı zamanlarda ve daha fazla sürede eğitimsel ve öğretimsel süreçleri deneyimleyen öğretmenlerin sonraki yıllarında öğretmenliğe ait görüş ve uygulamalarında da farklılık olmaktadır. Wenger (2008) Öğretmenlerin her farklı öğrenci grubu ile etkileşimi ve aktif katılımı ile deneyim yaşamasının onların mesleki kimliklerinde değişimlere yol açtığını ve bu kimlik değişiminin çok boyutlu olduğunu belirtmektedir. Teknolojik ve ekonomik gelişmelere bağlı olarak nesillerin ilgi alanları ve davranışlarında değişimler meydana gelse de çocukların büyüme çağlarında yaşadıkları geçişler bulunmaktadır. Deneyimle

büyüme çağı arasında geçiş yaşayan ve farklı büyüme çağındaki öğrencilerle etkileşimi olan öğretmenlerin deneyimleri biriktirmektedir. Bu deneyimlerle birlikte öğretmenlerin öğrenci davranışlarının birçok boyutuna tanıklık etmektedir. Sutherland, Howard ve Markauskaite (2010) bu deneyimlemelerde öğretmenlerin tek boyutlu düşünme becerilerini çok boyutlu düşünme becerisine doğru geliştiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ilişkisine dair yanıtlarında etkileşime önem verdiklerini belirtmiş deneyimlerini paylaştıklarını ve paylaşımlarda farklılık oluştuğunu ifade etmişlerdir. Deneyim paylaşım topluluğu yaklaşımında öğretmenlerin toplantılardan ve bu toplantılardaki paylaşımlarından öğretmen kimliklerine dair değişimlerin yaşandığını, kişisel deneyimlerin paylaşıldığı durumlarda öğretmenin pedagojiye yaklaşımlarını da etkilediği belirtilmektedir. Villegas, Varona ve Gutiérrez (2020) araştırmasında öğretmenlerin topluluk içerisinde paylaşımlarından öğretmenlerin diğer öğretmenlerden öğrendiğini, zorluklarla mücadelede birbirlerine destek olduğunu ve diğerinden etkilendiğini belirtmiştir. Ayrıca bu durumlarla bağlantılı olarak özellikle kariyerlerinin başında olan öğretmenlerin pedagoji algılarına dair görüşlerinde yenilikçi yaklaşımları benimsedikleri veya eski deneyimleri yorumladıkları görülmüştür. Day, Sammons, Stobart, Kington ve Gu (2007) öğretmenlerin deneyimleri yorumlayarak ve yeniden yorumlayarak pedagoji ve diğer öğretime dair yaklaşımlarını etkilediğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin yeni pedagojik yaklaşımları benimsemeleri değişen nesille öğrenci algısının, istek ve gereksinimlerinin de zamanla değiştiği özellikle dijital öğrenme araçları ve sosyal medya ile etkileşimde bulunan bir neslin daha farklı davranış biçimlerini yansıttığı görülmektedir. Ng, Nicholas ve Williams (2010) araştırmasında deneyimle birlikte alan bilgisini kullanarak sınıf yönetimi yaklaşımı uygulayan öğretmenlerin deneyimleri arttıkça sınıf yönetimi yaklaşımlarının öğrenci iletişimi ile şekillendiğini belirtmektedir. Benzer olarak Zhu, Iglesia ve Wang'ın (2020) araştırma sonuçları öğretmenlerin deneyimleri arttıkça öğrenciye yönelik davranış yaklaşımlarının değiştiğini öğrenci ihtiyaçlarını gözeten bir yaklaşıma dönüştüğünü göstermektedir. Öğretmen deneyiminin kimliklerde öğrenci merkezli bir pedagoji yaklaşımına katkı sunduğu görülürken deneyimli öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımları değerlendirmesinin önü açılmalı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle meslekte deneyimi olan öğretmenlerin birlikte çalışmalarına destek olacak uygulamaların okullarda bu ilişkiye hizmet edeceği görülmektedir. Kang (2020) araştırmasında meslekte deneyimi az ya da mesleğe yeni

başlayan öğretmenlerin mentorluk programı kapsamında mesleki deneyim paylaşımlarının öğretmen kimliklerini geliştirdiğini ve öğrencileri anlama becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu belirtmektedir. Mockler ve Groundwater-Smith (2015) özellikle kimlik oluşumunda deneyimlerin mesleki kimliği büyük ölçüde şekillendirdiğini ifade etmektedir. Öğretmenin farklı okul ve öğrenci deneyimlemesi öğretmende farklı kimlikleri oluştururken mesleki kimliğine dair tüm bileşenleri yeniden tanımlamaktadır. Sutherland, Howard ve Markauskaite (2010) araştırmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimleri üzerine tartışmalarda öğretmenin tek boyutlu bilişsel sorgulamadan duyuşsal sorgulamalara geçtiği olaylara farklı bakış açısı yükleyebildiğini göstermiştir.

5.1.2. Nicel verilere ilişkin tartışma

5.1.2.1 Ölçekte geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin tartışma

Çalışmada mesleki kimlik algısı ölçeği geliştirme sürecinde öğretmenlerin mesleki kimlik algısı mesleki rol, etkileşim ve pedagoji, mesleki güdülenme, mesleki statü-saygınlık, deneyim ve pedagoji alt boyutları ile olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede dahilinde katılımcılar ile görüşmeler yapılmış görüşmeler içerik analizi ile analiz edilmiş ve kodlara dönüştürülmüştür. Öğretmenlerin yansıttıkları ifadeleri ile oluşturulan kodlamalar teorik çerçeve ve kavramsal çerçeveye uygun olarak maddeleştirilmiş ifadeler olarak madde havuzuna eklenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi uygulamanın nedeni olarak gözlemlenen değişkenler arasındaki maddelerin örüntüsünü ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (Alavi, Visentin, Thapa, Hunt, Watson ve Cleary, 2020). Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi yapılarak öncelikle dik döndürme metodu olan varimax döndürme metodu kullanılmıştır. Ölçeğin çok boyutlu yapılanması ve faktör yüklerini gösteren matris verileri göz önünde bulundurulduğunda bu döndürme metodunun sosyal bilimlerde tercih edildiği ifade edilirken döndürülmüş bileşenler matrisinin faktör yük değerlerinin yorumlanmasında uygun ve yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2018, s.136). Açımlayıcı faktör analizinde faktör sayısını belirlemede paralel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin yamaç birikinti grafiğinin daha fazla sayıda boyut çıkarma eğilimine karşın daha doğru sayıda faktör sayısını göstermekte olduğu belirtilmiştir (Koçak, Çokluk ve Kayri, 2016). Açımlayıcı faktör analizinde Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi ile örneklemin uygunluk ölçüsü analiz edilmiş, değişkenler arasında korelasyon olup

olmadığı hipotez testi olarak bilinen Bartlett Küresellik Testi ile test edilmiştir (Çolakoğlu ve Büyükekşi, 2014). KMO'nun değeri (0,756) ile örneklemin orta dereceli yeterlikte olduğu görülmüştür. Bartlett Küresellik Testinin (1499,215, $p<0.01$) ise anlamlı çıktığı bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde madde çıkarımı yapılırken ortak yük değerleri bölümündeki faktör yüklerinin 0,5'ten büyük olmasına (McCoach, Gable ve Madura, 2013) dönüştürülmüş bileşenler matrisindeki faktör yüklerinin yalnızca bir boyutta yüksek derecede yüklenmesine (Koyuncu ve Kılıç, 2019), eğer iki boyutta yüklenmişse arasındaki farkın 0,1'den küçük olmasına göre madde çıkarımı yapılmıştır ((Büyüköztürk, 2018).

Yapılan on iki açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktörlü yapıda olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan faktörler toplam varyansın yaklaşık %66'sını açıkladığı, birinci faktörün toplam varyansa katkısı 24,21, ikinci faktörün toplam varyansa katkısı 13,55, üçüncü faktörün toplam varyansa katkısı 10,66, dördüncü faktörün toplam varyansa katkısı 10,52, beşinci faktörün toplam varyansa katkısı 6,98 olarak bulunmuştur. Ayrıca faktör analizi sonucu oluşan döndürülmüş bileşenler matrisi değerleri dikkate alınarak faktör isimlendirme işleyişine geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında bileşenlere isimler belirlenirken o bileşene ait faktör en yüksek faktör yükü ve bütüncül olarak aynı faktörde yer alan maddelerin anlam bütünlüğü alanında uzman rehber öğretmeni, eğitim bilimleri bölümünde öğretim üyesi ve Türkçe öğretmeni ile uzlaşılarak faktör isimleri belirlenmiştir. Bu inceleme sonucunda birinci boyut *eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı*, ikinci boyut *mesleki rol algısı*, üçüncü boyut *mesleki statü/saygınlık algısı*, dördüncü boyut *mesleki güdü algısı* ve beşinci boyut *deneyimsel pedagoji algısı* olarak belirlenmiştir. Bu oluşan faktörler mesleki kimlik algısını etkileyen unsurlar olduğu ve boyutların kavramsal çerçeve ile uyum göstermesi mesleki kimlik algısı ölçeğinin içerik geçerliğini sağladığını göstermiştir. Ayrıca ölçekte yer alan her bir boyutun Mockler'in (2012) ifade ettiği kişisel deneyim, profesyonel bağlam ve dış çevre çerçevesinde yer alan sınıf ilişkilerini ve etkileşimlerini kapsadığı görülmüştür. Buna ek olarak Lave ve Wenger (1991) deneyim paylaşım topluluğu çerçevesinde öğretmen ve öğrenci topluluklarına dâhil olan bireylerin kimliğini etkileyen ve şekillendiren deneyime, katılıma, etkileşim ve paylaşımlara, beklenti ve rollere ilişkin yansımalarının boyutlarda yer aldığı görülmüştür. Mesleki kimlik bileşenleri içerisinde Kompf'un (1996) sosyal, tarihsel ve sosyal bileşenler yer alırken Day, Sammons, Stobart, Kington ve Gu (2007) tarafından ifade edilen kimliğin profesyonel, durumsal ya da sosyal kimlik olarak belirttiği bileşenler de yer almıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi SPSS AMOS 25.0 programı ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin kurama dayalı bilginin sınanmasında ve kuramdan elde edilen bilgilerin doğruluğunun teyit edilmesinde kullanıldığı belirtilirken bu analizin açımlayıcı faktör analizinden farklı olarak kurama uygun biçimde faktör belirlemeye yönelik olduğu ve açımlayıcı ile doğrulayıcı faktör analizi arasında bileşen farklılıklarının olabileceği vurgulanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s.283-284). Doğrulayıcı faktör analiz sonrasında değerler CMIN/DF=1.930, GFI=0.903, CFI=0.952, TLI=0.941, TLI=0.946, RMSEA=0.046 olarak bulunmuştur. Bu değerler faktör bileşenlerden oluşan modelin birbiri arasında uyumlu olup olmadığını test eden, bazı durumlarda değerlerin hassas biçimde uyumsuzluğunu ortaya koyan ama modelin iyi uyum derecesini gösterdiğini kabul eden değerlerdir (Fan, Thompson ve Wang, 1999). Bu değerler mesleki kimlik algısı ölçeğinin iyi düzeyde uyum gösterdiğini kanıtlamıştır. Buna ek olarak standardize edilmiş regresyon ağırlıkları kabul edilir düzeyde (0.58 ile 0,83 arasında) bulunmuştur. Bu bilgiler ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını göstermiştir.

Ayrıca yakınsak geçerlik (convergent validity) analizinin boyutların birbirleri ile olan ilişkisinin yüksek düzeyde olup olmadığını test eden etkin yöntem olduğu belirtilmektedir (Holton, Bates, Bookter ve Yamkovenko, 2007). Yakınsak geçerlik için AVE ve CR değerleri hesaplanmış AVE değerlerinin 0,58-0,66 aralığında değiştiği, CR değerlerinin ise 0,80 ile 0,86 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerle mesleki kimlik algısı ölçeğinin yakınsak geçerliği sağladığı görülmüştür. Ölçek geliştirmede test edilmesi gerek geçerliğin ayırma geçerliği (discriminant validity) yani her bir boyutun kendi içinde teklik özelliği taşıdığını ölçen geçerlik olduğu belirtilirken bu değer için HTMT oranlarının hesaplanmasının daha hassas sonuçlar verdiği belirtilmektedir (Franke ve Sarstedt, 2019). Araştırmada HTMT hesaplanarak bu oranların 0,85'in altında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar mesleki kimlik algısı ölçeğin boyutlarının birbirlerinden bağımsız olduğunu göstermiştir.

İç turalık olarak adlandırılan güvenilirlik testi ölçek geliştirmede kullanılan test olup ölçeğin ölçme sonuçlarındaki standart hata düzeyini analiz etmektedir (Ercan ve Kan, 2004). Ölçeğin güvenilirliği yani iç tutarlılığı Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, Spearman-Brown katsayısı, Guttman iki yarı güvenilirlik katsayısı ve kompozit güvenilirlik değerleri hesaplanarak her bir değer için 0,7 üzeri olduğu görülmüştür. Bu değerlerin 0,70 değerinden büyük olduğu durumlarda ölçek güvenilirliğinin sağlanmış olmaktadır (Peterson,

1994). Sonuç olarak yapılan analizler sonucunda geçerliği ve güvenirliği sağlanmış beş boyutlu ve 17 maddelik Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği elde edilmiştir.

5.1.2.2. Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı yanıtlarının çeşitli demografik değişkenler açısından analizine ilişkin tartışma

Araştırmada kariyere giriş yapan öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre mesleki statü/saygınlık algısının ve mesleki güdü algısının daha yüksek olmasının ilk nedeni olarak mesleğe yeni başlayan yani 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine başlamadan öğretmenlik mesleğine ilişkin saygınlık algısının ve mesleki güdülenmesinin yüksek olabileceği söylenebilir. Ancak, Hong, Greene ve Lowery (2017, s.90) araştırmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimde algılarında yer alan öğretmenlik mesleğinin gerçek öğretmenlik deneyimi ile farklılık gösterdiği ve bununla başa çıkmada sorunlar olduğu belirtilmektedir. Ayrıca 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin mesleki statü/saygınlık algısında farklılık görülmüş ve bu farklılığın 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak deneyimin etkisinin öğretmenlerin kimliklerinde değişim yaratabileceği söylenebilir. Noonan (2019, s.574) öğretmenlerin farklı geçmiş yaşantılarının, farklı yaşantı biçimi ile gelişen inanç sistemlerinin onların öğretmenlik kimliğine etkileri olduğunu belirtirken deneyimle beraber öğretmen kimliğinin gelişim gösterdiğini; ancak, her durumda bu saptamanın doğru olmadığını, bazen deneyimli öğretmenlerin bile geçmiş yaşantısından etkilendiğini, iş birliğinden ziyade öğretimde gelişmeye ve pedagojiye odaklandığını ifade etmektedir. Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink ve Hofman (2012, s.128) 1214 ortaokul öğretmeni ile yaptıkları çalışmada mesleğe yeni başlayan ve diğer tüm kariyer basamaklarına sahip öğretmenlerin öz yeterlik, iş doyumu, motivasyon ve bağlılık unsurları arasındaki ilişkilerde deneyimin bir etkisinin olmadığını, tüm kariyer evresindeki öğretmenlerin kimlik bileşenleri ilişki analizlerinin benzer sonuçlar gösterdiğini, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin dinamik olmadığı sonucuna ulaşılmış ancak bunu genellemenin bilimsel olamayacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin farklı branşlara sahip olması onların eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı, mesleki rol algısı, mesleki statü-saygınlık algısı, mesleki güdü algısı ve deneyimsel pedagoji algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin meslek seçiminde içsel faktörlerin rol oynadığını ve branşlar

düzeyinde mesleki kimlik algısında içsel motivasyonun öğretmenlerin uzman olduğu alandan bağımsız olabileceği gösterilebilir. Ezer, Gilat ve Sagee (2010, s.400) mesleğe adım atacak olan eğitim bilimleri son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mesleği seçme nedenlerini kendini gerçekleştirme olarak ifade ettiklerini belirtirken, dışsal motivasyon kaynaklarına göre içsel motivasyon kaynaklarının oldukça yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, O'Connor (2008, s.121) öğretmenlerin kimliklerinin bir parçası olarak öğrencilerini önemseme, şefkat gösterme ve onlara nazik davranmanın onların içsel motivasyonlarının önemli bir duygusal parçası olduğunu ifade ederken bu duygusal davranışların öğretmenlerin mesleklerine devam etmelerini sağlayan önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, branş öğretmenleri arasında beden eğitimi öğretmenlerinin eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algılarının yüksek oluşu araştırmanın dikkat çeken diğer bir bulgusu olmuştur. Benzer sonuçlar, Alemdağ, Erman ve Yılmaz (2014, s.30-31) tarafından beden eğitimi öğretmen adayları ile ilgili çalışmada ortaya çıkmış; beden eğitimi öğretmenlerinin özellikle son sınıfa doğru akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve akademik motivasyon ile akademik öz yeterlik algıları arasında olumlu bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinde de belirttikleri üzere, mesleği isteyerek seçmemiş ya da sonradan kendine uygun olmadığını anlamış olsa dahi zorunluluktan, uyum sağlayarak ya da mesleği sevdiğinden içsel motivasyona dayalı faktörlerden öğretmenliğe devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bu verilerle mesleğini severek yapan veya isteyerek seçen öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Nitekim, Deniz ve Erdener (2016, s.38) araştırmasında isteyerek mesleği seçen öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçlara benzer olarak Yazıcı (2009, s.33) araştırmasında öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının daha çok içsel olduğunu ve öğretmenlerin kişisel özellikleri ile meslek seçimi arasında uyum olduğunu belirtmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin mesleki kimlik algısı anne veya babanın öğretmen olup olmaması faktörü açısından analiz edilmiş, sonucunda; öğretmen anne ya da babaya sahip öğretmenlerle sahip olmayan öğretmenlerin ayrı ayrı mesleki rol, mesleki statü/saygınlık ve deneyimsel pedagoji algısı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak anne babanın öğretmenliği seviyor olması onların da mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmesine sebep olması gösterilebilir. Çetin (2003, s.168) çalışmada anne ya da babası öğretmen olan adayların öğretmenliğe karşı tutumlarının ve öğretmenliğe karşı duydukları sevginin olmayanlara göre farklılaştığını belirtmektedir. Buna ek olarak öğretmen anne ya da babaya sahip öğretmenlerle sahip olmayan

öğretmenlerin deneyimsel pedagoji algısı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni olarak anne ya da babası öğretmen olan öğretmenler kendi ebeveynlerini örnek alarak onların yaklaşımlarından etkilenmiş oldukları söylenebilir. Öztürk ve Gönülaçar (2018, s.10) araştırmasında öğretmenlerin mesleği seçmelerinde bir yakını tarafından öğretmenliğe yönlendirilmelerinin veya onları model almalarının etken olduğunu ifade etmektedir.

5.1.2.3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi yanıtlarının çeşitli demografik değişkenler açısından analizine ilişkin tartışma

Kadın veya erkek öğretmenlerde örgütsel bağlılık düzeyinin farklılaşmadığı görülmüştür. Benzer olarak Çağlar (2013, s.268) ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetle değişmediğini ve olumlu akademik iyimserliğin örgütsel bağlılık düzeyi ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna paralel olarak Özgan, Yiğit ve Cinoğlu (2011, s.11) araştırmasında cinsiyetle örgütsel bağlılık düzeyinin farklılaşmadığını belirtmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak, Tümkeya ve Uum (2018, s.1117-1118) 23 farklı çalışmanın yer aldığı meta analiz araştırmasının sonucunda devam bağlılığı çerçevesinde kadın ve erkek öğretmenlerin arasında anlamlı bir fark görülmediğini, erkek öğretmenlerin okula karşı duygusal bağlılığının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla okula bağlılık duyduğunu belirtmektedir. Araştırmanın diğer bir sonucunda ise, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kariyer evrelerine göre farklılaşmadığı ve örgütsel bağlılık alt boyutları ile kariyer evrelerinin anlamlı bir ilişkiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuca benzer olarak Erdaş (2019, s.88) yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kariyer evrelerine göre farklılaşmadığını ifade etmektedir. Aycan, Görün ve Tabuk (2012) araştırmasında bağlılık düzeyinin tüm alt boyutlarının cinsiyet, yaş ve kıdem değişkeni açısından farklılaşmadığını, öğretmenlerin en çok duygusal bağlılık gösterdiğini belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgudan farklı olarak Nartgün ve Menep (2010, s.301)'in yaptığı araştırmasında 6 ile 10 yıl arası çalışan öğretmenlerin 1 ile 5 yıl çalışan öğretmenlere göre duygusal bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Araştırmada, kariyer evreleri ile örgütsel bağlılık düzeyi ilişkisinin yanı sıra öğretmenlerin eğitim durumu ile örgütsel bağlılık düzeyi araştırılmış sonucunda eğitim durumu ile örgütsel bağlılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bu sonuç ayrıca, İlişen

(2017, s.102) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmekte örgütsel bağlılık düzeyi ile öğretmenlerin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılığın öğretmen lisesi mezunu olma veya olmama değişkenlerine göre analizinde öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerle diğer liselerden mezun olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık görülmüş öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek normatif bağlılık düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun muhtemel nedeni olarak öğretmenlerin görüşmelerdeki aktarımlarında belirtildiği üzere öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerin okula duyulan bağlılığı içsel olarak daha çok öğrenci veya mesleğe duyulan bağlılık olarak nitelendirmeleri söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin paylaşımlarında örgütsel bağlılığı okul kültürü ve iklimi ile ilişkilendirdikleri görülürken her iki grubun da duygusal bağlılıklarının normatif ve devam bağlılığına göre yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın genel istatistiksel sonuçlarına paralel olarak, öğretmen lisesi mezunu olmayan iki katılımcının çeşitli ekonomik ve sosyal hakları dolayısıyla öğretmenlikte kalma sebebini açıklamasının yani öğretmenin daha çok devam bağlılığı vurgulamasının; anne veya baba öğretmen olsa da ebeveynleri öğretmen olan öğretmenlerin okula bağlılıklarında farklılık olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerde demografik değişkenlerde genel olarak devam bağlılığının oldukça düşük olmasının nedeni ise; bulunduğu kurumda karşılaşılabileceği her türlü iş stresine bağlı olarak öğretmenin belirli süre sonunda yer değiştirme hakkının ve imkânın olması, garantili bir işte çalışıyor olması ve ayrıldığında başka bir işte başarılı olamama düşüncesi söylenebilir. Diğer bir ifade ile öğretmenin kendini bulunduğu kuruma bağlı hissetmemesi daha iyi kuruma geçebileceği inancı taşımasından kaynaklanabilir. Nitekim bu konuda Sariwulan, Agung, Sudrajat ve Atmadiredja (2019, s.316) ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerle yaptığı araştırmasında öğretmenlerin karşılaştığı çeşitli zorlu koşulların öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinde düşüşe neden olduğunu ve daha iyi bir çalışma ortamı arayışı içine girdiklerini belirtmektedir.

Bununla birlikte anne veya babası öğretmen olmayan öğretmenlerin, anne veya babası öğretmen olan öğretmenlere göre okula olan duygusal bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu ancak her iki grubun da duygusal bağlılığa oranla daha düşük düzeyde devam ve normatif bağlılık gösterdikleri görülmüştür. Bu yargılara ilişkin olarak anne ya da babası

öğretmen olan öğretmenlerin hem devam hem de normatif bağlılıklarının düşük olma nedenlerinden biri olarak, anne ya da babası öğretmen olan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden belirtildiği üzere, öğretmen ebeveynlerin öğretmenlik yaptığı dönemlerdeki sosyal statülerinin toplum nezdinde yüksek olmasına ve saygın rol model olmalarına tanıklık etmeleri düşünülebilir. Diğer bir neden olarak, örgütsel bağlılığı tanımlarken daha çok meslekle ve çocuklarla ilişkilere değinmeleri gösterilebilir. Ayrıca, ebeveynler sayesinde önceki dönemlerde tanık oldukları mesleki saygınlığı kendi mesleki dönemlerinde benzer ölçüde algılayamamaları okullara karşı duygusal bağlılık düzeylerini etkilemiş olabileceğini göstermektedir. Ancak anne ya da babası öğretmen lisesi mezunu olmayan üç öğretmenin huzursuz ortamın okuldan ayrılma sebebi veya tam tersi huzurlu ortamı okulda kalma nedeni olarak yansıması öğretmenin örgüte daha ziyade duygusal bağlılık gösterdiğini kanıtlamaktadır. Sonuç olarak çalışmada yer alan ebeveyni öğretmen olmayan bazı öğretmenlerin örgütsel bağlılığı örgütsel iklim ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Benzer olarak Khan (2019, s.328) örgütsel bağlılığın örgütsel iklim ile ilişkili olduğunu vurgularken olumsuz örgütsel iklimin olduğu okullarda öğretmenlerin düşük düzeyde bağlılık gösterdiklerini belirtmektedir. Ayrıca, Ford, Olsen, Khojasteh, Ware ve Urick, (2019, s.626) geniş katılımlı ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin okula bağlılıklarının dolaylı olarak kişisel sebeplerden çok diğer öğretmen ve idarecilerle olan ilişkilerine bağlı olduğunu belirtmektedir. Benzer bir araştırma ile Pranitasari (2020, s. 81-82) öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile etkili liderlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgularken öğretmenin motivasyonu ile örgütsel bağlılığı arasında da pozitif bir ilişki belirtmektedir. Genel olarak her iki grup öğretmenin de istatistiksel olarak düşük normatif, devam bağlılığı ve bunlara göre kısmen yüksek duygusal bağlılık göstermesi ve buna ek olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun veli tutum ve davranışları ile ilgili olumsuz ifadeleri, sistemsel sorunları dile getirmeleri, öğretmenin öğretmenlik mesleğine karşı saygınlığının genel anlamda zamanla değiştiğini ifade etmesi gibi nedenler öğretmenlerin kurumdan ziyade daha çok mesleğe karşı bağlılık duyduklarını gösterebilir. Bu çıkarım, Akdemir (2019, s.176) tarafından ilk ve ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenin örgütsel bağlılığında, kullandığı ölçeğin bir alt boyutu olan içselleştirme boyutunun öğretmenlerde yüksek düzeyde etkili olduğunu ifade etmekte, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyi arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

5.1.2.4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi yanıtlarının çeşitli demografik değişkenler açısından analizine ilişkin tartışma

Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ve cinsiyet faktörü ilişkisinin analiz sonuçlarına benzer olarak Kayan ve Kozikoğlu (2017, s.88) çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıf yönetimi yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Shoulders ve Krei (2015, s.55-56) çalışmasında ise öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ile cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi ilişkisi analizinde cinsiyetin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliğini farklılaştırmadığını, bunun fazla öğretmenlik deneyimine sahip ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde sınıf yönetimi yeterliği gösterdiğini belirtmektedir. Buna ek olarak Yılmaz (2011, s.161) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetim tarzının cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğunu yaş, eğitim düzeyi ve kıdeme göre değiştiğini belirtmektedir. Bir diğer çalışmada da Çakmak (2019, s.82) araştırmasında yabancı dil öğretmenlerinin öğretimin yönetimi ve davranış yönetiminde deneyimin etkisinin anlamlı düzeyde görülmediğini etkileşimsel ve engelleyici olmayan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde sınıf yönetimi yeterlik gösterdiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin yanı sıra yöneticilerinin de onların sınıf yönetimi yeterliğini dair görüşlerini analiz eden Sarı (2018, s.130) yöneticilerin görüşlerinde, yaş ve kariyer evrelerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliğini anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıf yönetimi yeterliği alt boyutlarının branş değişkeni bağlamında farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, beden eğitimi ile ilköğretim matematik, beden eğitimi ile sosyal bilgiler, beden eğitimi ile fen ve teknoloji, beden eğitimi ile Türkçe, beden eğitimi ile İngilizce, beden eğitimi ile bilişim teknolojileri ve yazılım, beden eğitimi ile görsel sanatlar öğretmenlerinin ilişki yönetimi algılarında yine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, sınıf yönetiminin diğer alt boyutu olan öğretimin yönetiminde branş değişkeninin farklılaşıp farklılaşmadığı test edildiğinde, beden eğitimi ile ilköğretim matematik, beden eğitimi ile sosyal bilgiler, beden eğitimi ile fen ve teknoloji, beden eğitimi ile Türkçe, beden eğitimi ile din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi ile görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin öğretimin yönetimi algılarında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Özellikle, çalışmaya katılan diğer branş öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre, beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarının en yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç, beden eğitimi öğretmenlerinin, diğer öğretmenlere göre, eğitimsel ve öğretimsel açıdan sınıflarındaki öğrencilerle daha başarılı ilişki

kurduklarına dair kanaatlerini belirtmektedir. Benzer olarak Çelik ve Tamer (2014, s.98) çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu ve yönetim şekillerinin yarı demokratik yapıda olduğunu belirtmektedir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinin öğrencileri daha oyuna yönelik ve daha motive edici yapıda olması bu sonucun ortaya çıkmasına neden olabilir. Benzer olarak Serbes ve Cengiz (2015, s.108) araştırmasında öğretmenlerin seçtiği çeşitli beden eğitimi konularını öğretme stillerinin onların daha eğlenceli ve motive edici yapıda olması ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Branşlar arasında ilişki yönetimi ile anlamlı düzeyde farklılaşan diğer bir branş görsel sanatlar olmuş, bu branştaki öğretmenler ile ayrı ayrı fen bilgisi, Türkçe, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi ve beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliği ilişki yönetimi algılarında farklılaşma olduğu görülmüştür. Ayrıca, görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıf yönetimi alt boyutu olan ilişki yönetimi algılarının diğer branşlara göre düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin davranış yönetiminin branş ilişkisi ile farklılaşıp farklılaşmadığına dair analizi sonucunda görsel sanatlar ile ilköğretim matematik, görsel sanatlar ile sosyal bilgiler, görsel sanatlar ile fen bilgisi, görsel sanatlar ile teknoloji ve tasarım, görsel sanatlar ile bilişim teknolojileri ve yazılım ve görsel sanatlar ile beden eğitimi öğretmenlerinin davranış yönetimi puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlara benzer olarak Dilmaç (2009) görsel sanatlar öğretmenleri ile yaptığı nitel çalışmada görsel sanatlar öğretmenlerinin otokratik sınıf yönetim modelini benimsediklerini ve sınıf yönetiminde öğrencilerle iletişim becerilerinin tek taraflı kurala bağlı şekilde olduğunu, yeterli ders araç ve gerecin olmadığı sınıflarda öğretimsel sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Görsel sanatlar öğretmenleri ile yapılan başka bir çalışmada Ayaydın (2010, s.76-77) görsel sanat öğretmenlerinin geleneksel sınıf yönetimi anlayışı ile derse devam ettikleri, sınıfta yürütülen çalışmalara bağlı olarak gürültü ortamlarının oluşmasına zemin hazırlayacak davranışlar sergilediklerini ve diğer yönetsel konular da dahil öğretmenlerin belirttikleri düzeyde etkili sınıf yönetimi modeli göstermediklerini belirtmektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Cömert (2009, s.503) araştırmasında öğretmen görüşlerine yer verirken öğretmenlerin 5. ve 6.sınıf öğrencilerin istekle derse katıldıklarını ifade ederken araştırmanın sonucuna paralel olarak öğretmenlerin 7.sınıf ve 8.sınıflardaki ders işleyişlerinde sorunlar yaşadıklarını, bu derse karşı daha az ilginin gösterildiğini, sınıfların kalabalık oluşundan ve diğer fiziksel donanım eksikliklerinden ötürü öğretmenlerin etkili sınıf öğretimi gerçekleştiremediklerini belirtmektedir. Sonuç

olarak bu sebepler, diğer öğretmenlere göre görsel sanatlar öğretmenlerin daha düşük düzeyde davranış yönetimi algısı yansıttığını gösterilebilir.

Araştırmada çocuk sahibi olan ve çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyine ilişkin alt boyut algılarında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Tümkiye (2005, s.560) çocuksuz öğretmenlerin sınıf yönetimine dair disiplin yaklaşımlarının daha katı ve empatiden yoksun olduğunu belirtirken iki çocuklu öğretmenin daha demokratik bir sınıf yönetimi sergilediğini araştırma sonucu olarak yansıtmaktadır. Araştırmalarda dikkat çeken unsurlardan birinin öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmadığı değişkeni yerine öğretmenlerin evli veya bekar olma durumu değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliğinde anlamlı düzeyde değişim oluşturup oluşturmadığı üzerine tartışma bölümlerinin olmasıdır. Bu nedenle çocuk sahibi ve çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliği algılarında farklılaşma olup olmadığı üzerine destekleyici çalışmanın yetersizliği bu bölüme ait tartışma olanağını kısıtlamaktadır.

Sınıf yönetimi yeterlik algısı diğer bir değişken olan kariyer evreleri açısından analiz edilmiş, farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyut algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya benzer olarak Erçoşkun ve Ada (2014, s.189) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin kariyer evreleri ile onların etkili sınıf yönetimi arasında anlamlı bir ilişki saptanamadığını belirtmektedir. Ancak yapılan görüşmelerde deneyimli öğretmenlerin özellikle deneyimini vurgulaması, deneyimle disiplin ve sınıfta öğretimin yönetimi ile ilgili düşünceleri araştırmanın nicel bulgularından farklı sonuca işaret etmektedir. Bu nitel bulgulara benzer olarak Yılmaz (2011, s.164) araştırmasında sınıf yönetimi tarzında 21 yıl ve üstü öğretmenlerde farklılık görüldüğü özellikle takdir edilen sınıf yönetiminin en fazla bu kademedeki öğretmenlerde görüldüğü belirtilmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarına dair fikirlerinin yansıdığı görüşmelerde her kariyer seviyesinden öğretmenin çeşitli sistemsel sorunlar dile getirmiş olması, öğretmenlerin içsel motivasyon kaynaklarının mesleki kimliklerinde önemli bir yer edinmesi ile her kariyer evresindeki öğretmenin sınıflarla ilişkisinde farklı yaklaşım geliştirmesi ve mesleki rollerini ön planda tutarak sorunları azaltma eğilimine girmesi onların sınıf yönetiminde algı düzeylerinde benzerlikler sergilemelerine neden olabilmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin görev yaptığı okulların şartları ve okulun bulunduğu çevrelerin sosyoekonomik açıdan farklı düzeyde olmasına karşın öğretmenlerin sınıf yönetimi kontrol

düzeylerinin sınıf mevcutları ile değişebildiği ve sınıf mevcudu arttıkça deneyimi olmayan öğretmenlerin daha baskıcı sınıf yönetimi ile istenmeyen davranışları kontrol altına alma yoluna gittikleri söylenebilir. Yılmaz, Şengül ve Çavdar (2019, s.9) öğretmenlerin sınıf yönetimine dair kontrol yaklaşımlarının sınıf mevcutları ile değiştiğini sınıf mevcutları fazla olan öğretmenlerin daha fazla engelleyici yaklaşım gösterdiklerini ifade etmektedir.

Eğitim düzeyinin öğretmenin sınıf yönetimi yeterlik algısında farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılmış lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algısında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Benzer olarak Parlar, Cansoy ve Türkoğlu (2016, s.34) araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimine dair öz yeterlik algılarının eğitim düzeyi ile farklılaşmadığını belirtmektedir. Bunun nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin mesleki birikimlerinin sınıf yönetimine yansıtılamaması olarak gösterilebilir. Eğitimsel birikim ve diğer mesleki faktörlerden ziyade içsel motivasyon ile ilişkili olarak öğretmenlerin sınıf yönetiminde duygusal özelliklerini ön plana çıkardıkları söylenebilir. Kaya ve Selvitopu (2019, s.418) araştırmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine bilişsel ve diğer mesleki faktörlerden çok onların duygusal özelliklerinin önemli derecede farklılık yarattığını belirtmektedir. Diğer bir neden olarak öğretmenin sınıf yönetimine dair algısında farklılık sadece eğitim birikiminin etkili olmadığı bunun yanında uygulama alanında diğer kişisel ve çevresel faktörlerin rolünün de etkili olduğu söylenebilir. Bu konuda Oberg (2005, s.87) öğretmenlerin farklı hissedip, farklı düşünüp, farklı davrandığına dikkat çekmekte öğretmenlerin edindiği eğitimlerin sınıfa uygulanması esnasında kişisel inanç sisteminin, ideolojik düşüncelerin, politik kararların, müfredata dair kararların ve diğer faktörlerin etkisinde sınıf yönetimi kararları aldıklarına vurgu yapmaktadır. Bir diğer neden olarak öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenlerinin kariyerlerinde yükselme ve diploma aldığı takdirde kazanacağı hakların çekiciliği ön planda olmuş olabilir. Alabaş, Kamer ve Polat (2012, s.95-99) araştırmasında öğretmenlerin yüksek lisans başlamaya karar verme nedenlerinden biri olarak kariyerde ilerlemeyi aktardıklarını ifade ederken bu tercihin öğretmenler için ikinci sırada yer aldığını yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi eğitim düzeyi değişkeni yanı sıra öğretmen lisesi mezunu olup olmama değişkeni açısından analiz edilmiş, öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenler ile öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliği algısında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Araştırmada öğretmen lisesi

mezunu olan öğretmenlerin sayıca az olması nedeni öğretmen lisesi mezunu olma faktörünün farklılık yaratmadığı söylenebilir. Ayrıca, öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtiğini belirtmeleri, isteyerek seçmeyenlerin de mesleğe değer atfettiklerine dair aktarımları bu iki grubun sınıf yönetimi algılarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmamış olabilir. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak Tanrıverdi ve Kavsut (2015, s.16) çalışmasında öğretmen lisesinde okuyan adayların öğretmenlik mesleğini değerli olarak nitelediklerini ve mesleğe karşı olumlu tutum yansıttıklarını belirtmektedir. Öğretmen lisesi değişkeni olarak literatürde çalışma bulunmadığından bu konuda destekleyici veya karşıt görüş aktarılamamaktadır. Diğer bir araştırma sonucunda ise, annesi veya babası öğretmen olmayan öğretmenlerin ilişki yönetimi, öğretimin yönetimi, fiziksel düzen yönetimi ve zaman yönetimi algılarının annesi veya babası öğretmen olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve anne ya da babası öğretmen olmayan öğretmenlere göre bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin anne veya babası veya her ikisinin öğretmen olması mesleğe alışmalarına veya mesleği sevmelerine etken olmuş olabileceği (Boz ve Boz, 2008, s.143) ancak ebeveyn zamanında şahit olduğu öğretmenlik çalışma algısının, öğrenci yaklaşımının, daha disiplinli çalışma anlayışının bu dönemden farklı olduğunun hissedilmesi onların sınıf yönetimi algılarını az da olsa etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir. Anne ya da babası öğretmen olan öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüşlerinden babalarının öğretmenlik yaklaşımlarına olumlu ifadeler kullanmaları dönem farklı olsa da onların yaklaşımlarının etkili olduğu algısının da yansıtıldığı anlaşılmaktadır.

5.1.2.5. Model 1: öğretmenlerin mesleki kimlik algısı değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılık değişkeni üzerine doğrudan etkisinin analizine ilişkin tartışma

Öğretmenlerin mesleki kimlik algısını oluşturan bireysel, kültürel ve sosyal faktörlerin aynı zamanda kurumları ile olan ilişkilerini etkileyip etkilemediği eğitim yönetimi araştırmaları kapsamındadır. Öğretmenlerin yansıttığı ve taşıdığı mesleki kimlik boyutlarının kuruma ait olma duygusu ile ilişkisi örgüt kültürünü tanımlamada önemlidir. Araştırmada bu ilişkinin varlığı sorgulandığında öğretmenlerin mesleki kimliğini oluşturan bileşenlerin onların örgütsel bağlılığını etkilemesi dikkat çekicidir. Kavrayıcı ve Ağaoğlu (2020) araştırmasında öğretmenlerin öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve mesleki kimlik algısının örgütsel bağlılık düzeylerini etkilediğini belirtmektedir. Benzer olarak Şanlı ve Arabacı (2016, s.144-149) öğretmenlerin mesleki

kimlik algısının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini düşük de olsa anlamlı düzeyde etkilediği ve öğretmenlerin düşük sosyal imaj algıladıklarını ifade etmektedir. Benzer olarak Bilgin (2014) İstanbul’da 253 öğretmenle yaptığı araştırmasında, örgütsel bağlılık düzeyinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, branş, kariyer evresi ve örgütsel bağlılık düzeyi algılarına ilişkin maddeleri arasında anlamlı ilişki olmadığını belirtirken, öğretmenlerin çalıştığı bölgenin sosyoekonomik düzeyin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilediğini belirtmektedir. Bu çalışmada, detaylı olarak mesleki kimlik algısı ve onların örgütsel bağlılığın alt boyutları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ile duygusal bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna benzer olarak eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ile devam bağlılığı arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmenler arasında pozitif iletişime dayalı bir ilişkinin olması ve sosyal destek görmeleri onların örgüte duygusal ve devam bağlılığını arttırmış olabilir. Bu konuda Chung (2019, s.7-8) öğretmenin yeterliği, öğretmenin kolektif özsaygısı ve örgütsel bağlılık ilişkilerini incelediği araştırmasında öğretmene olumlu geri dönüt verilmesinin, övgüler duymasının ve yöneticilerin desteğini almasının; diğer bir ifade ile öğretmenin sosyal destek görmesinin öğretmenin mesleki yeterliğini doğrudan arttırdığını, örgütsel bağlılığını ise dolaylı olarak arttırdığını ifade etmektedir. Buna ek olarak, Yang, Badri, Rashedi, ve Almazroui (2019, s.309-315) Abu Dabi’de yaptıkları araştırmada özellikle gelir düzeyi düşük veya sosyoekonomik açıdan düşük bölgede çalışan devlet öğretmenlerin okula bağlılıklarının yüksek olduğu, bunu etkileyen etmenlerin en çok öğretmenler arası ilişkiler, okulda çoklu sosyal destek, idarecilerin öğretimsel liderliği ve diğer öğretmenlerin etkileri olarak sıralamaktadır. Okulda yönetici ve öğretmen etkileşiminin konu alındığı başka bir çalışmada, Feryok ve Askaribigdeli (2019, s.12) mesleğe yeni başlayan yabancı dil öğretmenin yönetici desteği ile başlayan kimlik değişimini analiz etmiş, bu süreçte öğretmenin etkileşim ile mesleki kimliğinde gelişimin ve bununla başlayan karşılıklı adım atma hissi ile örgütsel bağlılığın oluştuğunu gözlemlemiş ve incelemiştir. Ayrıca, bu araştırmadaki sonuçlara benzer olarak Doğan ve Fırat (2018, s.1376-1380) yönetici tutum ve davranışların etkisinin örgütsel bağlılığı etkilediği ancak bu araştırma sonuçlarından farklı olarak bireysel etmenlerden ziyade örgüt ile ilgili konuların örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde etkilediği belirtilmektedir. Bu çalışmada, mesleki kimlik algısı içerisinde statü/saygınlık algısı ile yalnızca duygusal bağlılık düzeyi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ayrıca, araştırmada eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısının mesleki kimlik algısına yüksek düzeyde etki göstermesi; öğretmenlerin bağlılık içerisinde yüksek

duygusal bağıllık göstermesine neden olabilir. Nitekim, Çetin, Basım ve Aydoğan (2011, s.67) öğretmenlerde oluşan duygusal tükenme ve düşük motivasyon algısının onların duygusal bağıllıkları ile ters ilişkili olduğunu belirtmektedir. Serin ve Buluç (2012, s.449) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, okuldaki yöneticilerin öğretmenlerin okulda her türlü eğitimsel ve öğretimsel konularda desteklenmesinin ve onların gelişimsel süreçlerine katkı sunmanın öğretmenlerin örgütsel bağıllığını orta düzeyde etkilediği belirtilmektedir. Benzer olarak çalışmada erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeyi algısında mesleki kimlik algısının anlamlı ama düşük düzeyde bir etkisinin olduğu ve kadın öğretmenlerde normatif bağıllık düzeyinin diğer bağıllık türlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun muhtemel nedenlerinden biri olarak kadın öğretmenlerin kişisel özelliklerinin iş birliğine yatkın ve diğer arkadaşlarıyla iletişim içinde olmalarının onların okulu bir sosyalleşme ortamı görüyor olmalarına katkı sağlamış olabileceğidir. Diğer neden olarak mesleğin statüsünün toplumda kadınla özdeşleşmesine ve bunun katılımcıların belirttiği üzere kadın öğretmenlerde benimsenerek aile kavramını sürdürmesine okulun çalışma şartlarının ve olanaklarının daha fazla katkı sunacağı düşüncesinin kadınlarda hâkim olabileceği gösterilebilir. Sosyal iletişimin öğretmenlerin iş güçlüğü ve onların örgütsel bağıllıklarını etkilediğini belirten Halis (2010, s.264) erkeklere göre kadınlarda daha düşük iş güçlüğü algılandığını ve bunun da kadınlarda yüksek örgütsel bağıllıkla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Benzer olarak Totan, Aysan ve Bektaş (2010, s.37) fakültede öğretmenlik bölümü okuyan öğrencilerle yaptığı araştırmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki kimlik algılarında yer alan iş birliği yapma eğilimlerinin, duygusal yaklaşmanın ve sosyal bağlanmanın daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Çelik ve Kalkan (2019, s.361) öğretmenlerin mesleki kimlik algısı gelişimini konu aldığı çalışmasında kadın öğretmen adayların erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek öğretmenlik kimliğine sahip olduğunu bunun öğretmenin öğrencilere yararlı olmaya çalışma gayesi olmasına, mesleği ve çocukları sevmesine ve maddi ve sunulan sosyal olanakların aile kavramında önemli yer tutmasına bağlamaktadır. Ancak araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010, s.110) çalışmasında kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin daha fazla normatif bağıllık gösterdiğini belirtmektedir. Bu sonuçlar farklı araştırmalarda bu değişkenler arasındaki ilişkinin araştırma yılı ve örnekleme göre farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Bir diğer değişken olan çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların örgütsel bağıllık üzerinde etkisinde çocuk sahibi

öğretmenlerin olmayanlara göre mesleki kimlik algısının anlamlı yordayıcılık etkisi olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte araştırmanın sonucunda; çocuk sahibi olan öğretmenlerin, 41-45 yaşları arasındaki öğretmenlerin, anne ya da babası öğretmen olmayan öğretmenlerin, öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin ve lisans mezunu öğretmenlerin mesleki kimlik algısı onların örgütsel bağlılık düzeyini yordadığı bulunmuştur. Ayrıca 41-45 yaşları arasındaki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Budak (2009, s.148) yaptığı araştırmasında 41-45 yaşları arasındaki deneyimli öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının daha çok duygusal bağlılık olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, anne ya da babası öğretmen olan öğretmenlerin mesleki kimlik algısı onların örgütsel bağlılık düzeyini anlamlı düzeyde etkilemediği ve negatif yönde olduğu ancak anne ya da babası öğretmen olmayan öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların örgütsel bağlılık düzeyinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Buna paralel olarak öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin de mesleki kimlik algısının onların örgütsel bağlılık düzeyini anlamlı derecede etkilediği bulunmuştur. Anne ya da babası öğretmen olan ve öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerin yine örgütten ziyade mesleğe olan bağlılıklarının etkin rol oynayabileceği nedeni bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Demografik değişkenler dışında mesleki kimlik algısı alt boyutları ve örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutları arasındaki ilişki de analiz edilmiştir. Araştırmada, mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ve mesleki statü/saygınlık algısı ile duygusal bağlılık arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişki görülmüştür. Benzer olarak Diken, Koçyiğit, Topaloğlu ve Yılmaz (2019, s.2713) tarafından yapılan çalışma bu sonuçları destekleyerek öğretmenlerin sağlanan özlük hakları yeterli bulmadıklarını, bununla ilgili olarak örgütsel destek algılarını düşük hissettiklerini ve dolayısıyla düşük düzeyde örgütsel bağlılık gösterdiklerini belirtmektedir. Bir diğer mesleki kimlik algısı alt boyutları ile örgütsel bağlılık alt boyutları arasındaki ilişki analizinde deneyimle şekillenen pedagoji algısı ile duygusal bağlılık arasındaki analizin sonucunda pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Benzer olarak Atik ve Üstüner (2014, s.147) yaptıkları araştırmada 26 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin okula yüksek düzeyde bağlılık gösterdiklerini belirtmektedir. Ancak, Dağlı ve Gençdal (2018, s.173) tarafından yapılan çalışmada ise kariyer evreleri ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı yani öğretmenlerin aktardığı üzere kıdemle oluşan deneyimsel pedagoji algısı örgütsel bağlılık düzeyini anlamlı olarak etkilememektedir. Çalışmanın diğer bulguları arasında

mesleki rol algısı ile duygusal bağlılık, mesleki rol algısı ile devam bağlılığı ve mesleki rol algısı ile normatif bağlılık arasında anlamlı ilişkinin varlığıdır. Benzer olarak Tiplic, Brandmo ve Elstad (2015, s.464) araştırmasında öğretmenlerin rol algısının onların duygusal bağlılığını etkilediğini; özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin rollerindeki belirsizlikleri onların okula daha az duygusal bağlılık göstermesinde ve sonrasında ayrılma niyeti oluşmasında anlamlı etkileri olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada mesleki rol algısının duygusal bağlılığı etkilemesi öğretmenlerin mesleki rol algısında daha iyi nesiller yetiştirmek, öğrencilere faydalı olma çabası içerisinde olması, her türlü gelişimsel destek vermek düşüncesinin olması ve diğer öğretmenlerle iş birliği yapmaktan yana olması okula karşı duygusal bağlılık kurmuş olabileceğini gösterebilir. Bu konuda Izzati, Suhariadi ve Hadi (2015, s.38) öğretmenlerin iş birliği, dayanışma, okulda bulunma ve isteyerek çalışma faktörlerinin onların duygusal bağlılığını etkilediğini ifade etmektedir. Ancak bu bağlılığın yüksek düzeyde olmadığı da görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin benimsedikleri veya öğretilen rollerinin aksine görüşmelerden belirttikleri üzere kendilerini dadı veya bakıcı hissetmeleri onların rol belirsizliğini etkileyebilir bu da onların duygusal bağlılığında azalma yaratabilir. Bu konuda Gormley ve Kennerly (2010, s.113) rol belirsizliği çalışanların duygusal bağlılığını negatif yönde etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin mesleki rolü ile devam bağlılığı arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmasında öğretmenlerin vicdani sorumluluk veya uyum sağlama unsurlarının benzer olarak etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çalışmada öğretmenlerin mesleki statü/saygınlık algısı ile duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Benzer olarak Raju ve Srivastava (1994, s.11) araştırmasında öğretmenlerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için öğretim bilgilerini ve becerilerini geliştirme çabası içinde olmasının öğretmenlerin bağlılığını gösteren iyi bir gösterge unsuru olduğunu belirtmektedir. Bu durum mesleğini saygın ve toplumda bir değer olarak gören öğretmenlerin okula aitlik duygusu taşıdığını gösterebilir ya da tam tersi mesleki saygınlığının azaldığını hisseden öğretmenlerin okula olan duygusal bağlılıklarında anlamlı düzeyde azalma hissettiğini de gösterebilir. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak öğretmen mesleğinin saygınlığının azaldığını hisseden öğretmenler okula olan duygusal bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemiş olabileceğini göstermektedir. Bağrıyanık (2016, s.78) çalışmasında öğretmenlerin yaptığı işlere saygınlık duyulduğunu hissetmesinin onların örgütsel bağlılığını arttırdığını belirtmektedir. Ayrıca Yüner (2018) okulda genel anlamda çevresinden gelen dönütlerden özellikle veli, idareci ve diğer öğretmen ilişkilerinde öğretmenlerin değerli olduğunu hissetmesi onların duygusal bağlılığını

arttırdığını ifade etmektedir. Araştırmada bu sonuçlara ek olarak öğretmenlerin mesleki güdü algısının onların hem duygusal hem devam hem de normatif bağlılıklarını düşük düzeyde anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Benzer olarak Kasowe (2016, s.17) biyografik etkenlerden öğretmenin yetkinliklerinin onların duygusal bağlılığını arttırdığını ifade etmektedir. Araştırma bulgusunu açıklayıcı sebep olarak mesleğe atılmadan önce öğretmenin mesleki yetkinliğinin farkında olması onun okula olan duygusal bağlılık duygusunu arttırdığı söylenebilir. Ayrıca, mesleğini çocukluktan itibaren isteyen ve mesleği seven öğretmenlerin okula olan duygusal bağlanmalarını sağlamış ya da olumlu yöne etkilemiş olabileceği diğer neden olarak gösterilebilir. Eskibağ (2014, s.83) isteyerek öğretmenlik mesleğini seçen öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte çocukların geleceğinde olumlu değişimler yapabilme isteğinin de okula duyduğu sadakat duygusunu düşük düzeyde de olsa arttırmış olabileceği araştırma bulgusunun bir diğer sebebi olarak gösterilebilir. Yücel ve Çetinkaya (2016, s.28) öğretmenlerin okula uyum düzeyinin ve normatif bağlılık düzeyinin anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu belirtirken bu ilişkinin olumlu yönde ve zayıf düzeyde olduğunu belirtmektedir.

5.1.2.6. Model II: öğretmenlerin mesleki kimlik algısı değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi değişkeni üzerine doğrudan etkisinin analizine ilişkin tartışma

Öğretmenlerin sosyal, kültürel ve psikolojik çerçevede çok boyutlu bileşenlerin mesleki kimlik üzerine olumlu ve olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Bu olumlu ve olumsuz etkilerin öğrencilere ve eğitim ve öğretimin gerçekleştiği alana olası etkilerinin analiz edilmesi gerekmektedir. Araştırmada öğretmenlerin taşıdığı mesleki kimlik algısının sınıf ortamına etkileri olduğu görülmüştür. Bu sonucu benzer olarak Ekici ve Kurt (2014, s.1153-1156) disiplin öz-yeterlik algısının öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliğini anlamlı düzeyde etkilediğini belirtirken öğretmenlerin kişilik, deneyimle şekillenen pedagoji ve aileden kaynaklı etkilerinin önemle katılımcılar tarafından aktarıldığını ifade etmektedir. Diğer bir araştırmada ise Sezer, Aktan, Tezci ve Erdener (2017, s.179-180) öğretmenlerin yaşam stillerinin onların sınıf yönetimini etkilediğini, en çok etki unsuru arasında mükemmeliyetçilik ve benlik saygısı olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte bu modelde cinsiyet rolünün etkisine bakılarak hem kadın hem de erkek öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterliklerini anlamlı düzeyde etkilediği

sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, farklı kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin sınıf yönetiminde mesleki kimlik algısının etkisine bakılmış kariyere giriş evresinde ve sakinlik evresinde bulunan öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterliğini anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Bu sonuca benzer olarak Baş (2019, s.65-66) araştırmasında erkek ve kadın öğretmenlerin mesleki öz güvenlerinin yüksek olduğu, aralarında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı ve öğretmenlerin mesleki öz güvenlerinin onların sınıf yönetimi becerilerini pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilediğini ifade ederken öğretmenlerin kariyer evreleri ile onların mesleki öz güven ve sınıf yönetiminin anlamlı bir ilişki içinde olmadığını belirtmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusunda ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterliğini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Bu sonucun muhtemel nedenleri arasında araştırmada matematik öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin genel olarak sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olması gösterilebilir. Nitekim Dinçer, Akarsu ve Yılmaz (2016, s.219) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı ve matematik öğretimi yeterlik inançları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkinin olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu görüşe farklı olarak Önder ve Öz (2018, s.660) araştırmasında matematik öğretmeni gibi diğer öğretmenlik branşlarına devam eden sayısal bölüm adaylarının daha fazla sınıf yönetimi kaygısı taşıdığını ortaya çıkarmıştır. Diğer değişkenlerin analizi; çocuk sahibi olan ve çocuk sahibi olmayan, lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterliği analizi sonuçlarında bu öğretmen grupları arasında farkın olmadığı çocuklu veya çocuksuz ya da hangi eğitim düzeyine sahip olursa olsun öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterliğini yüksek düzeyde etkilediği görülmüştür. Bu sonuçlardan farklı olarak, anne ya da babası öğretmen olmayan öğretmenlerin ve öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanları, onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan her yaştaki tüm öğretmenlerin, durulma kariyer evresindeki, deneycilik kariyer evresindeki, uzmanlık kariyer evresindeki, ilköğretim matematik branşı dışındaki diğer tüm branşlardaki öğretmenlerin mesleki kimlik algısı onların sınıf yönetimi yeterlik düzeylerine anlamlı düzeyde etki etmediği görülmüştür. Burada dikkat çeken sonuçlardan birinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimlik algısı onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyini anlamlı düzeyde yordamadığıdır. Nitekim araştırmada yer alan katılımcılar köy okullarındaki saygınlık ve ilişkilerin daha olumlu olduğu görüşleri iletilmiş büyük

kentlerde olumsuz öğrenci davranışları üzerine aktarımlar yapmıştır. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çoğunluğunun köy okullarında çalışan öğretmenler olduğu düşünüldüğünde kariyere giriş evresindeki öğretmenlerin mesleğe hevesle başlama arzusunun ve köy okullarında olumlu iletişim ortamlarında çalışma olanaklarının olmasının onların sınıf yönetimi yeterliğinde mesleki kimlik algısının etkin olmayacağına neden olmuş olabilir. Dalioglu (2016, s.80) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe karşı benlik algılarının olumlu olduğu ve bu algının da yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına benzer olarak Öztürk (2016, s.386-387) kırsal kesim denilen ilçelere oranla daha küçük yerleşim yerlerindeki köy okullarında çalışan öğretmenlerle yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin okulda öğrencilerle velilerle ve diğer tüm öğretmenlerle iyi ilişkiler içinde olduklarını, mesleki güdü kavramı çerçevesinde mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin fazla zorluk yaşamadıklarını belirtirken, branş bağlamında matematik öğretmenlerinin de zorluklarla karşılaştıklarını ve bunu orta düzeyde hissettiklerini ifade etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı, mesleki rol algısı, statü/saygınlık algısı, mesleki güdü algısı ve deneyimsel pedagoji algısının her biri ile ayrı ayrı ilişki yönetimi, öğretimin yönetimi, fiziksel düzen yönetimi ve zaman yönetimi boyutlarının her biri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ve deneyimsel pedagoji algısı ile sadece davranış yönetiminin ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara benzer sonuçlar Akın, Yıldırım ve Goodvin (2016, s.791) araştırmasında öğretmenlerin etkili iletişim ve diyaloga dayalı olumlu öğrenme ortamlarını dile getirdiklerini ifade ederken öğretmenlerin planlama, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve ilişki yönetimi konularında zorluklara değindiğini, bu zorlukların öğrenci, öğretmen, okul, sınıf, müfredat ve aile ilişkileri ile ilgili zorlukları olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin statü/saygınlık algısındaki olumsuz algının sınıflara yansımadığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca, mesleki kimlik algısındaki alt boyutlara ilişkin olumlu algının sınıf yönetimi her alt boyutunu olumlu etkilediğine işaret ediyor olabilir. Bu sonuçlara paralel olarak Okçu ve Epçaçan (2013, s.81) araştırmasında öğretmenlerin mesleğini icra ettiği bölgedeki sosyoekonomik çevrenin sınıf yönetiminde etkili olduğunu belirtirken öğretmenlerin sınıf yönetimine dair olumlu ve kendine güvene dayalı yaklaşım sergilediğini belirtmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Balay, Kaya ve Doğu (2012, s.121) öğretmenlerin öğrencileri ile ilgisiz biçimde etkileşimde olduğunu ve bunun öğrencilerde otoriter yönetim olarak yansıdığını belirtmektedir. Ayrıca sınıf yönetimine en düşük etkinin statü/saygınlık algısının, sınıf yönetimine en yüksek etkinin ise mesleki rol

algısı ve deneyimsel pedagoji algısı alt boyutlarının olduğu hesaplanmıştır. Bu sonuca benzer olarak Taşkın (2013, s.158) araştırmasında öğretmenlerin öğrencilerin davranışları ile ilgili sorunlar yaşadığını belirtirken öğretmenlerin üniversite eğitimi sırasında edindiği teorik bilgileri gerçek durumda uygulanmasında zorluklar yaşadıklarını iletmektedir. Araştırmanın yapıldığı yerin kırsal kesim değil de İstanbul gibi oldukça yoğun ve farklı sosyoekonomik düzeydeki insanların yaşadığı bir yer olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleki kimlik algısındaki olumsuzluklar ve zorlukların az da olsa onların sınıf yönetimi yeterliği üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuçlara paralel olarak Yılmaz ve Aydın (2015, s.161) araştırmasında ortaokul ve ilkokul öğretmenlerin mesleki kimlik algısının düşük düzeyde olduğunu, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin üniversite öğrenimi boyunca edindikleri teorik bilgileri uygularken zorluklar yaşadığını, bu bağlamda deneyim eksikliğini ve dış faktörlerin etkilerini ifade ettiklerini belirtmektedir. Tulyakul vd. (2019, s.217) araştırmasında benzer olarak öğretmenlerin motivasyonları ile sınıf yönetimi yeterliklerinin pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğunu motivasyon eğitimi alan öğretmenlerin daha yüksek sınıf yönetimi yeterlik gösterdiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki rol algısının onların sınıf yönetiminde yüksek düzeyde etkili olmasının nedenlerinden biri olarak mesleki rol algısı alt boyutunda yer alan maddelerden öğretmenlerle etkileşim, öğrencilerle etkileşim, öğrencilere gelişimsel destek sağlama ve öğrencilere her türlü profesyonel geri dönüt verme arzusuna ilişkin maddelere ait görüşlerin yüksek düzeyde olması öğretmenlerin okulda, sınıfta iş birliğine önem vermesine, mesleklerinde öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olmasına ve bu bağlamda sınıf yönetimi yeterlik algılarının da yüksek olmasına bağlanabilir. Gülbahar ve Sıvacı (2018, s.290-293) araştırmasında öğretmenlerin etkili iletişim ve sınıf yönetimi yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtirken öğretmen ve öğrenci arasındaki sürekli iletişimin öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca, Babaoğlu ve Korkut (2010, s.14) öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve sınıf yönetimi ile öz yeterlik algıları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

5.1.2.7. Model III: öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi algısı değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerine doğrudan etkisinin analizine ilişkin tartışma

Öğretmenler okulu benimsedikçe içsel bir bağlanma ve duygusal bağlılık kurduğu zaman okul kültürünü benimseyen ve okula gelmekten keyif alan öğretmenler olmaktadır. Öğretmenlerin okullarına duydukları bağlılık türü ne olursa olsun okula bağlı öğretmenlerin motivasyon kaynakları arasında kurumla olan etkileşimi ve ortak amaçta buluşmalarıdır. Noe (2020) araştırmasında okula bağlılık gösteren öğretmenlerin öğretme faaliyetlerinde performanslarının arttığını belirtirken duygusal bağlılığın bu performansla yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin okullarında çalışırken öğretmenlik yapmaktan haz duymaları onların öğrencilere ve mesleki performanslarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. İşini sevmeyen öğretmenlerin örgüt kültürü taşımadığı bunun aksine mesleğine severek devam eden öğretmenlerin bulunduğu okul kültüründe öğretimin yönetiminin en belirgin hissedildiği, görev bilincinin en fazla hissedildiği örgüt olduğu, bu tür kurumların öğretmenlerinin okula karşı bağlılık gösterdiği kurumlar olduğu belirtilmektedir (Çetin, 1999). Okulun bir örgüt olduğu düşünülürse ortak bir kültür oluşturmada ortak amaç etrafında amaçların oluşturulup benimsenmesinde ve bu amaç doğrultusunda çalışmada görevlerini isteyerek yapmak isteyen öğretmenlerin rolü büyük olacaktır. Öğretmenlerin benimsediği kültür içerisinde isteyerek ve severek çalışması hem bulunduğu okula katkı sağlamasına hem de sınıflarda öğretim hizmeti alan öğrencilerle daha verimli öğretimsel faaliyetler sürdürmesine şüphesiz katkıları olacaktır. Çetin ve Evcim'e (2009) göre öğretmenlerin okullarına aynı amaç ve değerler etrafında çalışma arzusu duyduğu ve bu görevler için kendini istekli ve yükümlü hissettiği zaman bireysel özellikleri ile kurumun değerlerini bütünleştirir okula örgütsel bağlılık duymaya başlar. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin onların sınıf yönetimi yeterliğini yordadığı görülmüştür. Collie, Shapka ve Perry (2011) öğretmenlerin okullarına ve mesleklerine daha fazla bağlılık gösterdikleri ve dolayısıyla okulun işleyişinde, sınıflarda daha az stres yaşadıkları belirtilmiştir. Kültürel değerleri içinde barındıran bir örgüt olarak okul yöneticilerinin güven ortamında çalışanlarına destek olunması ve çalışanların da faaliyetlerini ve yükümlülüklerini zorlamadan içsel motivasyon kaynaklarını kullanarak yerine getirmesi arzulanan bir yönetici çalışan işbirliği ortamıdır. Bu iklimde öğretmen de örgüte daha duygusal bağ kurma eğilimini gösterebilir. Çetin, Karsantık, Yazıcı ve Erol (2018) araştırmasında duygusal bağlılık ile örgüte duyulan güven

arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu belirtirken örgütsel güven ve bunun beraberinde örgütsel bağlılık gösteren öğretmenlerin öğretimsel faaliyetlerini başarı ile sürdürmelerine katkı sağladığını belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin okula bağlı olduğunu hisseden öğretmenin sadakat ile birlikte mesleki tatmin duygusu hissetme olasılığı da mevcuttur. Larkin (2015) araştırmasında örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasında özellikle duygusal bağlılık ile iş tatmini arasında güçlü ilişkilerin olduğunu, öğretmenlerden meslekte kalma duygusunun yalnızca duygusal bağlılık duygusu güçlü olan öğretmenlerin yansıtıldığını diğer normatif ve devam bağlılık duygusu taşıyan öğretmenlerin çalıştıkları okuldan ayrılmaya niyetleri olduklarını vurgulamıştır. Demirtaş (2014) işlerinden hazz duyan öğretmenlerin bu hazzın sınıflarına yansıyan ve başarı odaklı çalışan öğretmenleri de kapsadığını örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin başarılı olduklarını ve bunun da sınıflara yansıdığını ifade etmektedir. Özellikle sayısal bölüm öğretmenlerinin öğrencilerin akademik başarısının gözettiği ve bunun iyi bir geri dönüt olduğunu belirtmişlerdir. Bağlılık derecesi yüksek olan öğretmenlerin iş tatmini ve bununla olumlu yönde ilişkili öğrencilerin akademik başarısının öğretmenlerin mesleklerine bağlılık derecesinin de yüksek İşlerinden memnun olan olan Öğretmenler yalnızca kuruma bağlılık göstermeyebileceği gibi mesleğe de bağlılık duygusu geliştirmiş olabileceği göz ardı edilmemelidir. Farklı sosyal ve kültürel koşullarda problemlerle baş edebilmesinde mesleğe olan aidiyet duygusunun daha yoğun olmasından kaynaklanabilir. Nagatomo (2012) öğretmenlerin kuruma ve sosyal çevreye olduğu kadar mesleğe de bağlılık gösterdiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenler açısından örgütsel bağlılık düzeylerinin sınıf yönetimi yeterli düzeylerini yordamada yalnızca öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri onların sınıf yönetimi yeterli düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Buradan okullarına bağlılık duyan öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin örgütle ilişkisinin veya algısının onların sınıf yönetimi yeterliğini etkilediği görülmektedir. Doğan (2009) araştırmasında öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin diğer liselerden mezun olan öğretmenlere göre okula olan duygusal bağlılığın yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin mesleğe yönelik dersleri lise döneminden itibaren almaktadır ve mesleğe aşına olmaya erken yaşlarda başlamaktadır. Kurum kültürünü benimseme olasılıkları yüksek olan öğretmen lisesi mezunlarının kurum kültürüne ait olumlu ve olumsuz durumları sınıflarına yansıttıkları sonucuna ulaşılabilir. Deniz ve Demirdağ (2020) araştırmasında örgüt kültürünün öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini etkilediğini, aralarında olumlu bir ilişkinin olduğunu ve öğretmenlerin çalışma düzeyleri

ile okul kültürünün yine ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bir diğer neden olarak öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin sayısının oldukça az olduğu düşünüldüğünde sonuçların onlar lehine olumlu çıkmış olabileceğidir. Okulun öğretmene gelişim imkanı sunması öğretmenin örgütü daha yakın hissetmesini sağlayabildiği gibi kurumla olan iletişimini ve öğrencilerle olan etkileşimini etkileyebilmektedir. Ergen ve Elme (2020) araştırmasında öğretmenlerin bağlılıklarının onların sınıf yönetimini etkilediğini belirtirken öğretmenlere gelişimsel imkan sunan kurumların öğretmenin sınıf yönetimi yeterliğini iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon boyutlarına olumlu yönde etki ettiğini belirtmektedir.

5.1.2.8. Model IV: öğretmenlerin mesleki kimlik algısının sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerine etkisinde onların örgütsel bağlılık düzeyinin aracılık rolü analizine ilişkin tartışma

Öğretmenin kurumla ilgili kişisel ve mesleki problemlerini sınıflara yansıtmadan eğitim ve öğretime dair öğrencilerle etkileşime geçmesi ve sınıflarda öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Öğretmen ayrıca ekonomik sorunların, yönetici, veli veya diğer öğretmenlerle olan problemlerin etkisi altında öğretim yaparken dersin akışını genel anlamda bozmamaya ve çocukların gelişimine etki edecek hususlara girmemeye önem vermesi gerekmektedir. Mesleki kimlik algısını etkileyen diğer unsurların öğretmenlerin sınıf yönetimine etkileri dışında öğretmenlerin örgütsel konularda algı ve tutumlarının da sınıf ortamına yansıtmaması gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki algılarını ve bu bileşenlerin yansımalarını sınıf ortamına yüksek düzeyde taşıdığı, kurumla olan ilişkisinin veya kuruma ait olma ya da olmama algısının mesleki kimliğini etkileyen hususlar kadar sınıf yönetimlerine etki etmediği görülmüştür. Bu iki kavramın ayrı ayrı sınıf yönetimi yeterliği üzerinde etkisi olduğu görülse de mesleki kimliğin etkisinin daha belirgin olduğu göze çarpmaktadır. Gu Lai (20102) öğretmenlerin geçmiş sosyoekonomik yaşantılarının, toplumun öğretmenler ve öğretme üzerine söylemlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve öğrenci bilgisi üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretmenler okulda daha çok öğrencilerle etkileşim içinde olduğundan kendi mesleki kimlik unsurlarının sınıf ortamında eğitim ve öğretim süreçlerine daha güçlü etki ettiği ve bu yüzden örgüte karşı tutum ve algısının sınıf yönetimi üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Clandinin ve Husu (2017, s.178) öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimi ve öğretimsel deneyim ile sınıf yönetimi çerçevesinde öğretimi yeniden şekillendirdiğini öğrencilerle deneyimlerin belirtmektedir. Ayrıca Balçık ve Ordu

(2019) yaptığı araştırmasında bağlılığın da içinde yer aldığı örgüt kültürü içerisinde görev algısının öğretmenlerde en yüksek düzeyde hissedildiğini belirtmektedir. Bu konuda eğitim yöneticilerine pay düşmekte yöneticiler olumlu iklim ortamı yaratarak problemlerin açıkça konuşulmasını, fikirlerin paylaşılmasını ve yönetim kararlarında öğretmenlere söz hakkı verilmesini sağlamalıdır. Meslektaşları ile iletişimlerinin, öğrencilerle iletişimlerinin, sorumluluk algılarının, öğretmenin saygınlığı ile ilgili algısının, mesleki güdülenmesinde rol oynayan faktörlerin öğretmenleri olumlu veya olumsuz etkilemekte olduğu ve bunun sınıf ortamına yansıdığı gerçeği öğretmenin mesleki sorunlara ve öğretmeni güçlendirecek alanlara odaklanması gerektiğine işaret etmektedir. Çelik ve Akar (2020) araştırmasında öğretmenin statü algısı, veli ile etkileşim, mesleki yeterlik, öğrenci tutumları, yönetici tutumları ve okul kültürünü öğretmeni güçsüzleştiren kavramlar olarak nitelendirmektedir. Ülkemizde yapılan öğretmen güçlendirme çalışmalarının çoğunluğunu örgütsel bağlılık çalışmaları oluşturduğunu belirtmektedir (Hıdıroğlu ve Tanrıöğen, 2020). Örgütsel bağlılığa etki eden unsurların da sınıf yönetimine etki ettiği göz önüne alındığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini özellikle duygusal bağlılık düzeylerini arttıracak kurumsal faaliyetlere geçilmesini zorunlu kılmaktadır. Çetin ve Pekince (2011) araştırmasında örgütlerde çalışanların karar almadaki rolünün örgütsel bağlılığa etkisini araştırdığı çalışmada kararlar alınırken söz sahibi verilen örgüt çalışanlarının örgütlerine bağlılıklarının arttığını ifade etmektedir. Yöneticilerin destekleyici yaklaşımı benimseyerek işbirlikli çalışmayı sağlamalı ve bunu örgüt kültürü haline getirmelidir. Kılıçlı ve Oğrak (2020) araştırmasında kurumda örgüt kültürü ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin kurum ve yöneticilerden beklentisi aynı zamanda sistemsel konuları beraberinde getirmektedir. Kasapoğlu (2020) araştırmasında öğretmenlerin mesleki statülerine ilişkin olumsuz algı yansıttıklarını ve öğrencilerle ilgili sorunlara değindiklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlik ve öğretim programları sorunlarını ilk sıralarda dile getirmesinin sorunların kaynağının okuldan ziyade sistemsel kökenli olmasına, etkilerinin ise kişisel ve öğretimsel odaklı olduğu görülmektedir. Neyişçi, Turabik, Gün ve Kısa (2020) araştırmasında öğretmenlerin eğitimde şiddetle ilgili sorunları dile getirdiklerini, öğretimle ilgili sistemsel sorunları ve öğrencilerle ilgili sorunları yansıttıklarını ifade ederken en çok öğretimsel sorunlara ilişkin çözüm önerilerini aktardıklarını belirtmektedir.

Öğretmenin mesleki gelişimini sağlayacak her bir kavramın öğretmen yeterliği ve öğretmenin maveni tatminini sağlayacak her bileşenlerin ortaya çıkarılması önemlidir.

mesleki açıdan kendisini değerli hisseden ve örgüte duygusal bağlı olan öğretmenin sınıfta daha mutlu olabileceği ve bunun öğrenciler tarafından hissedilebileceği dikkate alınmalıdır.

5.3. Sonuç

Araştırma nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı keşfedici karma yöntem araştırmasıdır. Araştırma Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği geliştirme süreci ile başlamıştır.

- Ölçek geliştirme süreci farklı ülkelerin araştırmacıları tarafından yayınlanmış makale, kitap, bildiri ve doktora tez çalışmalarının detaylı incelemesi; yani detaylı literatür taraması ile başlamıştır. Bu tarama sonucunda genel bir kavramsal ve kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki kimlik algısı; mesleki rol, etkileşim ve pedagoji, mesleki güdülenme, mesleki statü-saygınlık, deneyim ve pedagoji olarak belirlenmiştir. Madde havuzu bu çerçeveye uygun olarak oluşturulmuş maddeler iki Türkçe öğretmeni ve eğitim bilimleri alanında uzman öğretim üyesi tarafından belirli aralıklara kontrol edilmiştir. Bu kavramsal ve kuramsal çerçeve dahilinde öğretmen adayları ile yapılacak olan görüşme soruları oluşturulmuş; sorular eğitim bilimleri öğretim üyesi ve iki farklı Türkçe öğretmeni tarafından cümlede anlam ve yapı bakımından kontrol edilerek onbeş yarı yapılandırılmış soru öbeğine dönüştürülmüştür. Gönüllük esasına dayalı olarak seçilen yirmi öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucunda tematik kodlamaları yapılmıştır. Tematik kodlama analizinin tartışılması ve analizin yorumlanması süreçlerinin ardından ölçek maddeleri kuramsal ve kavramsal çerçeveye uygun olarak *mesleki rol algısı*, *meslek güdüsü algısı*, *mesleki statü-saygınlık algısı*, *deneyimsel pedagoji algısı* ve *etkileşimsel pedagoji algısı* beş boyut olarak oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak onyedili maddelik Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği geliştirilmiştir.

- Geliştirilen Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (MKAÖ), Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (SYYÖ) küme örnekleme yöntemi ile seçilen 384 öğretmene uygulanarak her bir ölçeğin demografik değişkenler açısından analizi yapılmıştır.

- Araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik algısı alt boyutları eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı, mesleki rol algısı, mesleki statü-saygınlık algısı, otobiyografik etkilerin algısı ve deneyimsel pedagoji algısı puanlarının cinsiyet, branş, çocuk sahibi olma, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu ve anne veya baba öğretmen değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu analiz sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanlarının ortalamasında onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Benzer olarak öğretmenlerin eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı puan ortalaması, mesleki rol algısı puan ortalaması, mesleki statü/saygınlık algısı puan ortalaması, mesleki güdü algısı puan ortalaması ve deneyimsel pedagoji algısı puan ortalamasının branşlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Özellikle çalışmaya katılan branş öğretmenleri arasında beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı, mesleki rol algısı, mesleki statü/saygınlık algısı, mesleki güdü algısı, deneyimsel pedagoji algısı alt boyutu maddelerine verdikleri yanıtların puan ortalamasındaki yüksek değer dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı, mesleki rol algısı ve deneyimsel pedagoji algısı kariyer evrelerine göre farklılık göstermezken öğretmenlerin mesleki statü/saygınlık algısı ve mesleki güdü algısı kariyer evrelerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yapılan analize göre 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerle 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerle 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerle 21-25 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin mesleki kimlik algısına dair statü/saygınlık algısı alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin mesleki güdü algısı puan ortalamaları kariyer evresi değişkenine göre incelenmiş ve sonucunda; 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerle 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerle 16-20 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerle 21-25 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin mesleki güdü algısı puan ortalamasının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen lisesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı, mesleki rol algısı, mesleki statü/saygınlık algısı, mesleki güdü algısı ve deneyimsel pedagoji algısı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. Ancak her iki grup için mesleki statü/saygınlık algısına dair algılarının oldukça düşük düzeyde olduğu

görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı onların anne ya da babasının öğretmen olup olmaması faktörü açısından incelendiğinde öğretmen anne ya da babaya sahip öğretmenlerle sahip olmayan öğretmenlerin mesleki rol algısı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen anne ya da babaya sahip öğretmenlerle sahip olmayan öğretmenlerin deneyimsel pedagoji algısı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu saptanmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutları puanları cinsiyet, branş, çocuk sahibi olma, kariyer evresi, eğitim düzeyi, öğretmen lisesi mezunu ve anne veya baba öğretmen değişkenlerine açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ayrı ayrı değişkenler olarak öğretmenin branşı, çocuk sahibi olup olmama durumu, kariyer evresi, eğitim düzeyi değişkenleri ile örgütsel bağlılık düzeyi alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin branşı, eğitim düzeyi, çocuk sahip olup olmaması, eğitimde hizmet süresi öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir değişime yol açmamaktadır. Yalnızca bu demografik değişkenlerden branş faktöründe duygusal bağlılığın örgütsel bağlılıkla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılrken diğer bağlılık türleri olan devam ve normatif bağlılığın örgütsel bağlılıkla ilişkili olmadığı görülmüştür. Buna karşın, kadın ve erkek öğretmenlerin devam bağlılığı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde kısmen farklılaştığı görülürken kadınların daha yüksek devam bağlılığına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerle diğer liselerden mezun olan öğretmenlerin normatif bağlılık puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ve öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak ortalamalara bakıldığında ise iki grubun da düşük düzeyde normatif bağlılık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırma sonunda anne veya baba öğretmen faktörünün örgütsel bağlılıkla ilişkisine bakıldığında, anne veya babası öğretmen olan ve olmayan öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkarken anne ya da babası öğretmen olmayan öğretmenlerin hem duygusal hem de normatif bağlılık düzeylerinin anne ya da babası öğretmen olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Birinci amaca uygun son analizde ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmış; duygusal bağlılığın oldukça yüksek olduğu

hesaplanırken normatif bağıllık düzeyinin en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, kadın öğretmenlerin normatif bağıllık düzeyleri oldukça yüksek bulunurken erkeklerin duygusal, devam bağıllığı ve normatif bağıllık düzeyleri birbirlerine düzeyde olduğu hesaplanmıştır.

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri; cinsiyet, branş, çocuk sahibi olma, kariyer evresi, eğitim seviyesi, öğretmen lisesi mezunu olma, anne ya da babanın öğretmen olması değişkenleri açısından incelenmiştir. Cinsiyet ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri ilişkisi sonuçlarına bakıldığında, sadece kadın öğretmenlerin zaman yönetimi düzeylerinin erkek öğretmenlere göre farklılaştığı ve kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi yeterliğinin alt boyutu olan ilişki yönetimi ve branşlar arasındaki ilişkiye bakıldığında, görsel sanatlar öğretmenleri ile ayrı ayrı fen bilgisi, Türkçe, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliği ilişki yönetimi alt boyut puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ayrıca beden eğitimi ile ayrı ayrı ilköğretim matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, Türkçe, İngilizce, bilişim teknolojileri ve yazılım ve görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliği ilişki yönetimi alt boyut puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu sonuca paralel olarak görsel sanatlar öğretmenlerinin ölçeklere verdikleri yanıtlardan branşlar arasında görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıf ilişkileri yönetimi puanlarının en düşük düzeyde olduğu, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf ilişkileri yönetimi puanlarının ise en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin tüm branşlara ait ilişki yönetimi ve davranış yönetimi düzeyinin iyi düzeyde olduğu ve diğer tüm branşlar için ilişki yönetimi ve davranış yönetimi düzeyinin iyi düzey altında algılanmadığı görülmüştür. Sınıf yönetiminin diğer alt boyutu olan öğretimin yönetimi ve branş ilişkisi test edildiğinde, beden eğitimi ile ilköğretim matematik, beden eğitimi ile sosyal bilgiler, beden eğitimi ile fen ve teknoloji, beden eğitimi ile Türkçe, beden eğitimi ile İngilizce, beden eğitimi ile din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi ile görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin öğretimin yönetimi algılarında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Öğretmenlerin davranış yönetimi ile branş ilişkisinin analiz sonucuna bakıldığında görsel sanatlar ile ilköğretim matematik, görsel sanatlar ile sosyal bilgiler, görsel sanatlar ile fen bilgisi, görsel sanatlar ile teknoloji ve tasarım, görsel sanatlar ile bilişim teknolojileri ve yazılım ve

görsel sanatlar ile beden eğitimi öğretmenlerinin davranış yönetimi puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin öğretmenlerden çocuk sahibi olan ile olmayan, farklı kariyer evrelerine sahip olanlar, farklı eğitim düzeyine sahip olanlar ve öğretmen lisesi mezunu olan ile olmayan öğretmenlerin ayrı ayrı ilişki yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi, fiziksel düzen yönetimi ve zaman yönetimi puan ortalamalarında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Ancak annesi veya babası öğretmen olan öğretmenlerin ve annesi veya babası öğretmen olmayan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ilişki yönetimi puan ortalamalarında, öğretimin yönetimi puan ortalamalarında, fiziksel düzen yönetimi puan ortalamalarında ve zaman yönetimi puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Özellikle anne ya da babası öğretmen olmayan öğretmenlerin ortalama puanlarının anne ya da babası öğretmen olanların puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yalnızca davranış yönetimi puan ortalamalarında her iki grup için anlamlı bir fark görülmemiştir.

- Birinci modele bağlı hipotezin analizinde öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi analiz edilmiş öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanlarının onların örgütsel bağlılık düzeyi puanlarını anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür. Ayrıca, kadın öğretmenlerin, çocuk sahibi olan öğretmenlerin, anne ya da babası öğretmen olmayan öğretmenlerin, öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin, 41-45 yaşları arasındaki öğretmenlerin ve lisans mezunu öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanları onların örgütsel bağlılık düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Diğer bir taraftan, erkek öğretmenlerin, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin, anne ya da babası öğretmen olan öğretmenlerin, öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerin, 40 yaş altı öğretmenlerin, tüm kariyer evresinde yer alan öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ve tüm branşlardaki öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanları onların örgütsel bağlılık düzeyi puanlarını anlamlı olarak etkilemediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kimlik algısı düzeyi alt boyutları ile onların sınıf örgütsel bağlılık düzeyi alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu analiz sonucunda ise, eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı ile duygusal bağlılık arasında, mesleki rol algısı ile duygusal bağlılık arasında, mesleki rol algısı ile devam bağlılık arasında, mesleki statü/saygınlık algısı ile duygusal bağlılık arasında, mesleki güdü

algısı ile duygusal bağlılık arasında, mesleki güdü algısı ile normatif bağlılık arasında ve deneyimle şekillenen pedagoji algısı ile duygusal bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

- İkinci modele bağlı hipotezin analizinde öğretmenlerin mesleki kimlik algısı düzeyi algılarının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi algılarına etkisi analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerin, çocuk sahibi olan öğretmenlerin, çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin, anne ya da babası öğretmen olmayan öğretmenlerin, öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin, kariyere giriş evresindeki öğretmenlerin, sakinlik evresindeki öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, ilköğretim matematik dersine giren öğretmenlerin, mesleki kimlik algısı puanları, onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Bunun yanı sıra, anne ya da babası öğretmen olan öğretmenlerin, öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerin, araştırmaya katılan her yaştaki tüm öğretmenlerin, durulma kariyer evresindeki, deneycilik kariyer evresindeki, uzmanlık kariyer evresindeki, ilköğretim matematik branşı dışındaki diğer tüm branşlardaki öğretmenlerin mesleki kimlik algısı onların sınıf yönetimi yeterlik düzeylerine anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi alt boyutları ile onların mesleki kimlik algısı alt boyutları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, öğretmenlerin ilişki yönetimi, öğretimin yönetimi, fiziksel düzen ve zaman yönetimi boyutlarının her biri ile öğretmenlerin mesleki kimlik algısı boyutları olan eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı, mesleki rol algısı, mesleki statü/saygınlık algısı, mesleki güdü algısı ve deneyimsel pedagoji algısı alt boyutlarının her biri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ile onların sınıf yönetimi çerçevesindeki ilişki yönetimi, öğretimin yönetimi, fiziksel düzen yönetimi ve zaman yönetimi aynı yönde etkilenmekte olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı alt boyutları ile sınıf yönetiminin diğer bir alt boyutu olan davranış yönetimi alt boyutu incelendiğinde; eğitimsel ve öğretimsel etkileşim algısı, mesleki rol algısı ile deneyimsel pedagoji algısı ile öğretmenin sınıfta davranış yönetimi becerisinin aynı yönde artan ya da azalan yapıda bir ilişkiye sahip oldukları görülmüştür. Diğer taraftan mesleki statü/saygınlık algısı ve mesleki güdü algısı ile öğretmenin davranış yönetimi arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

• Üçüncü modele bağlı hipotezin analizinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi algılarının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini etkileri analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre, yalnızca öğretmen lisesi mezunu olmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri onların sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Ancak, kadın ve erkek öğretmenlerin, çocuk sahibi olan ve olmayan öğretmenlerin, anne ya da babasının öğretmen olan ve olmayan öğretmenlerin, öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerin, farklı yaşlardaki tüm öğretmenlerin, farklı kariyer evresindeki tüm öğretmenlerin ve diğer tüm branş öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi puanları onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi alt boyutları arasındaki ilişki yönetimi ile örgütsel bağlılık alt boyutu arasındaki duygusal bağlılık, ilişki yönetimi ile devam bağlılığı, ilişki yönetimi ile normatif bağlılık arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyi alt boyutu öğretimin yönetimi ile örgütsel bağlılık alt boyutu duygusal bağlılık arasında, öğretimin yönetimi ile normatif bağlılık arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırmanın altıncı amacına dair diğer bir bulguda sınıf yönetimi yeterlik düzeyi alt boyutu fiziksel düzen yönetimi ile örgütsel bağlılık alt boyutu normatif bağlılık arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucunda sınıf yönetimi yeterlik düzeyi zaman yönetimi alt boyutu ile örgütsel bağlılık düzeyi duygusal bağlılık alt boyutu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

• Dördüncü modele bağlı hipotezin analizinde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeyinde mesleki kimlik algılarının ve örgütsel bağlılık düzeylerinin aracılık etkisinin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin onların sınıf yönetimi yeterliği üzerinde etkisinde mesleki kimlik algısının aracılık etkisi test edilmiştir. Bu analiz öncesinde; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kimlik algısı üzerinde etkisi, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri üzerinde etkisi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri üzerinde etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki

oluşturduğu; ancak, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı derecede bir etki oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar neticesinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerinde mesleki kimlik algısının aracılık etkisinin olmadığı görülmüştür. İkinci aşamada ise, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterliği üzerinde etkisinde örgütsel bağlılık düzeyinin aracılık etkisi sırasıyla doğrudan ve dolaylı etki olarak analiz edilmiştir. Bu analizlerin sonuçlarında ise, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının onların sınıf yönetimi yeterlik düzeyi üzerinde örgütsel bağlılık düzeyinin aracılık etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmada ortaokulda görev yapan devlet öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ölçeği geliştirilmiş, öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen faktörler ele alınmış, öğretmenlerin mesleki kimliği algıları ve onların örgütsel bağlılık düzeyleri sınıf yönetimi yeterliğine doğrudan ve dolaylı etkileri araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve ortaya çıkan sonuçlar öğretmenler açısından tartışılmıştır. Bu sonuçlar ışığında başta eğitim politikalarını belirleyen eğitim yöneticilerine, uygulama alanlarında görev yapan eğitim yöneticilerine bilimsel bir yol ile daha verimli eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesi alanında çalışan görevlilere bazı öneriler belirtilmiştir. Ayrıca mesleki kimlik algısı ölçeği geliştirmek isteyen akademisyenler ve araştırmacılar için bazı öneriler sıralanacaktır.

- İlk olarak araştırma sonuçlarından varsayımla öğretmenlerin belirttiği üzere onların mesleki kimlik algılarını etkileyen sosyoekonomik etmenlerin olumlu ve olumsuz yönleri eğitimde daha eşit olanakları sağlayan modellerin oluşturulması bakımından hem mikro hem de makroekonomik koşullar eğitim politikacılarının göz önüne bulundurması gerekmektedir. Öğretmenlerin statü saygınlık algısına dair olumsuz ifadelerin ve istatistiki sonuçların değerlendirilmesi öğrencilerle direkt etkileşim içinde farklı kimliklere uygun eğitim ve öğretim hizmeti sunmaya çalışan eğitim emekçilerinin kişisel ve mesleki ihtiyaçlarının analizinde değerli bilgiler sunabilir. Eğitim politikalarının amaçları arasında öğrencilerin maddi kaynaklara, bilimsel, sosyal ve sanatsal faaliyetlere katılma imkânlarının ülkenin her köşesinde eşit olanakların oluşturulması gelirken bu doğrultuda öğretmenlerin aynı zamanda

toplumun tüm sosyoekonomik düzeylerinde eğitimci kimliğini hissedebildiği, mutlu olabildiği ve öğretimde eşit olanaklara sahip çevrelerde mesleğini icra etmesini sağlamak olmalıdır. Özellikle hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik alanları içerisinde öğretmenin mesleki kimliğini etkileyen unsurların içinde yer aldığı kapsamlı ve destekleyici seminer, söyleşiler ve psikososyal destek programları dahil edilmelidir. Bununla birlikte farklı sosyoekonomik koşullarda çalışan deneyimli öğretmenlerin bu faaliyetlerde aktif yer alması öğretmenin motivasyonu ve mesleğin çeşitli kademeleri hakkında öğretmenlerin üst biliş becerilerinin oluşturulması veya geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

- Eğitim politikacıları kadar eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yöneticilik rolü üstlenen idarecilerin birer dönüşümsel lider olarak öğretmenlerin iletişimsel becerilerini, okul paydaşları ve çalışanları ile iş birliğini, kurumlarındaki öğretmenlerin içsel motivasyonlarını arttırmayı, özellikle araştırmada ortaya çıktığı üzere normatif bağlılık ya da devam bağlılığı daha yüksek düzeyde olan ya da mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlerin bile okula uyum sağlamalarına yardımcı olacak olumlu iklim kültürü oluşturmayı ve gerekli yönetsel disiplini bu çerçevede sağlamayı başarmalıdır. İşbirliğine dayalı okul kültürü her türlü olumsuzluklara rağmen öğretmenleri ve öğretmenlerin mutluluğunu dolaylı ya da direkt etkileyen öğrencileri, velileri, idarecileri ve eğitim kurumlarının yöneticilerini ortak paydada toplamaktadır. İdarecilerin öncülüğündeki bu iş birliği sayesinde okulun sosyokültürel ve ekonomik şartlarından kaynaklanan zayıf yönlerinin stresi, velinin eğitime yeterince katılamama durumlarında ortaya çıkan mesleki açıdan yalnızlık hissi, sistem eksiklikleri ve toplumsal algıda zamanla değişen statü veya saygınlık etkilerinin öğretmenin sınıf yönetiminde yetersizlik ya da düşük düzeyde yeterlik algısı değişerek her türlü zorluklarda mesleki motivasyon ve mesleki haz duygusunun artması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin mesleki rollerinde belirtildiği üzere öğretmenler öğrencilerin geleceklerinde olumlu iz bırakmayı ve onların gelişimine katkı sağlamayı içsel bir motivasyon kaynağı olarak taşımaktadırlar. İdarecilerin bu bilinçle öğretmenlerin bu amacına uygun şartların oluşmasını ve onların bu anlamda başarı hissini yaşamasını göz önünde bulundururken, mesleki güdülenmeyi arttıracak ödül veya övgülerini öğretmenlerden eksik etmemeli onların gayretini takdir edecek çeşitli söz öbeklerini zamanında kullanmaya özen göstermelidir.

- Bu araştırmada konu edilen mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterlik algısı araştırmacılar tarafından daha derin biçimde görüşmelerle ve uzun gözlemlerle desteklenebilir; öğretmenler ve eğitim alanında çalışan diğer kesimler için daha aydınlatıcı veriler ortaya çıkarılabilir. Bu yüzden araştırmacılar öğretmenlik mesleğini etkileyen tüm etmenlerin ortaya çıkarılması bakımından farklı kültür ve kültür tarihine özgü çalışmalar yürüterek öğretmenliğin her kültürde tanımını ve mesleki algılarını bilimsel olarak araştırmalıdır. Ayrıca, özellikle farklı branş ve okullardan öğretmenlerle görüşmeler yapılarak araştırmalarda çeşitlilik sağlanabilir ve farklı okul türleri arasındaki mesleki algıların benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarılabilir. Bununla birlikte bu araştırma sadece farklı branşlardaki devlet okullarında çalışan ortaokul öğretmenleri ile yapılmıştır. Devlet okulları yanında özel okullarda çalışan öğretmenlerin de mesleki kimlik algısı ve bu algıyı etkileyen faktörler, örgütsel bağlılık düzeyi ve bu düzeyi etkileyen etmenler ve son olarak sınıf yönetimi yeterlik düzeyi ve bu düzey üzerinde mesleki kimlik algısının ve örgütsel bağlılık derecesinin etkileri araştırılmalıdır. Böylece özel okullarda çalışan öğretmenlerle devlet okullarında çalışan öğretmenlerin mesleklerini devam ettirirken varsa karşılaştıkları zorluklar ve bunlara etki eden unsurlar veya değişkenler ortaya çıkarılabilir.
- Son olarak mesleki kimlik algısı ölçeği geliştirmek isteyen araştırmacılar veya akademisyenler için bazı öneriler sunulacaktır. Öncelikle mesleki kimlik algısı ölçeği çalışan bir araştırmacının bu bölümde uzman ve hatta kimlik kavramı üzerine birçok eserler ortaya koymuş uzman eğitim bilimciye danışmalı ve ondan uzman görüşü almalıdır. Bu sayede daha geçerli bir ölçek oluşturma için uygun maddeler ve ifadeler oluşturulabilir.

Kaynakça

- Ab Hamid, M. R., Sami, W., ve Sidek, M. M. (2017). Discriminant validity assessment: Use of Fornell ve Larcker criterion versus HTMT criterion. *In Journal of Physics: Conference Series*, 890 (1).
- Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 1-8.
- Ahluwalia, A. K., ve Preet, K. (2017). The influence of organizational commitment on work motivation: a comparative study of state and private university teachers. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 55.
- Akdemir, Ö. A. (2019). The effect of teacher burnout on organizational commitment in Turkish context. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 171-179.
- Akgün, E., Yazar, M., ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akın, S., Yıldırım, A., ve Goodwin, A. L. (2016). Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: A phenomenological study. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 16(3), 771-797.
- Akkerman, S. F., ve Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319.
- Akmal, Razali, Ningsih ve Rosdiana (2019). Wonderful or awful? Student-teachers' classroom management experiences in practicum teaching. *Getsempena English Education Journal (GEEJ)*, 6(1), 113-122.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 9-20.

- 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.
- Akyol, P., Atan, T., Gökmen, B. (2013). Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 38-45.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., ve Polat, Ü. (2013). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.
- Alavi, M., Visentin, D. C., Thapa, D. K., Hunt, G. E., Watson, R. ve Cleary, M. (2020). Exploratory factor analysis and principal component analysis in clinical studies: Which one should you use?. *Journal of Advanced Nursing*. <https://doi.org/10.1111/jan.14377>
- Alemdağ, C., Erman, Ö., ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Alev, S. ve Taş, D. (2020). Lider-üye etkileşimi, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1611-1620.
- Allen, J., Rowan, L., ve Singh, P. (2019). Status of the teaching profession—attracting and retaining teachers. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 47(2), 99–102.
- Allen, N. J., ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Amdam, S. (2017). Media education goes professional?. *Nordicom Review*, 38(1), 81-95.

- Anderson, J. R., Reder, L. M., ve Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
- Anderson, T. (2003). Getting the Mix Right Again: An updated and theoretical rationale for interaction, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2), 1-14.
- Anderson, T., Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.
- Arnseth, H. C. (2008). Activity theory and situated learning theory: contrasting views of educational practice. *Pedagogy, Culture ve Society*, 16(3), 289-302.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402.
- Assen, J. H. E., Koops, H., Meijers, F., Otting, H., ve Poell, R. F. (2018). How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions. *Teaching and teacher education*, 73, 130-140.
- Atalay, N., Anagün, S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 9-27.
- Atıcı, M. (1999). An exploration of the relationships between classroom management strategies and teacher efficacy in english and turkish primary school teachers (Doctoral dissertation, Education).
- Atik, S., ve Üstüner, M. (2014). İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(2), 133-154.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Ayaydın, A. (2010). Görsel sanatlar eğitiminde sınıf yönetimi: Bir nitel araştırma örneği. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXIII (1), 61-80.

- Aycan, A., Görün, L.ve Tabuk, M., E. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 29-41.
- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturmaları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 19-32.
- Aydın, G. S., Sagnak, H. Ç. (2020). Öğretmen adayları neler hissediyor? Öğretmenlik uygulaması kapsamında deneyimlenen duyguların ve edinilen deneyimlerin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(9), 85-100.
- Aynur, p. A. L. A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171-179.
- Aytekin, H. (2006). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında ideal öğretmen modeli. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (s.94-103). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Babaoğlu, E., ve Korkut, K. (2010). The correlation between level of classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management ability perceptions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 11(1), 1-19.
- Bağrıyanık, H. (2016). Öğretmenlerin iş değerleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 14(1), 69-84.
- Bakan, İ. (2011). *Örgütsel stratejilerinin temeli örgütsel bağlılık kavram, kuram, sebep ve sonuçlar*. Ankara: Gazi Kitapevi Tic. Ltd. Şti.
- Bakioğlu, A (2013). *Eğitimde mentörlük*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri, II. *Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu* içinde (s.19-28). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Bakioğlu, A., Yıldız, A. (2013). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 37-53.

- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti.
- Balay, R., Kaya, A., ve Doğu, Z. (2012). Ortaöğretim pansiyonlarında kalan lise öğrencilerinin öğretmen-öğrenci ilişkisine ilişkin algıları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 103-128.
- Balcı, E. (1989). Yönetimde güdüleme, ödüller ve Türk eğitim sistemindeki durum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4).
- Balçık, E. ve Ordu, A.. (2019). Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 63-91.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., Çalışkan, N., ve Korkmaz, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 22-35.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Balyer, A. (2018). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Efe Akademik Yayınları.
- Barab, S. A., MaKinster, J., ve Scheckler, R. (in press). Characterizing system dualities: building online community. In S. A. Barab, R. Kling, ve J. Gray (Eds.), *designing for virtual communities in the service of learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Barkhuizen, G. (2016). A short story approach to analyzing teacher (imagined) identities over time. *Tesol Quarterly*, 50(3), 655-683.
- Bartlett J., E., Kotrlik, J. W. ve Higgins, C., C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, And Performance Journal*, 19(1), 43.

- Baş, F. R. (2019). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilim Tarihi Algısına Bilimin Sultanları Sergisinin Etkisi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Beauchamp, C., ve Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 6-13.
- Becker, J., D. (2006). Digital equity in education: a multilevel examination of differences in and relationships between computer access, computer use and state-level technology policies, *Education Policy Analysis Archives*, 15(3), 1-38.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281–294.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., ve Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., ve Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764.
- Bektaş, S. ve Küçükturan, A. G. (2020). Classroom teachers' views on teacher-parent cooperation. *Journal of Human Sciences*, 17(2), 521-534. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i2.5981>
- Bender, W. N. (2008). *Relational discipline: strategies for inyourface kids (revised 2nd edition)*; IAP.
- Berger, J. L., ve Lê Van, K. (2018). Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*, 1-19.
- Billmeyer, J. (2019). Time and space in the classroom—lessons from Germany and Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(1), 8-18.
- Binder, T. (1996). Participation and reification in design of artifacts: An interview with Etienne Wenger. *AI ve SOCIETY*, 10(1), 101-106.

- Blom, A., ve Murakami, Y. (2008). Accessibility and affordability of tertiary education in brazil, colombia, mexico and peru within a global context (The World Bank, Policy Research Working Paper Series: 4517).
- Bloomfield, D., ve Nguyen, H. T. M. (2015). Creating and sustaining professional learning partnerships: activity theory as an analytic tool. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 2.
- Boehman, J. (2006). Affective, continuance, and normative commitment among student affairs professionals.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol y Departament of Education and Skills.
- Boreham, N., ve Morgan, C. (2004). A sociocultural analysis of organisational learning. *Oxford Review of Education*, 30(3), 307-325.
- Botha, J., ve Kourkoutas, E. (2016). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International journal of inclusive education*, 20(7), 784-799.
- Bower, H. A., ve Parsons, E. R. C. (2016). Teacher identity and reform: Intersections within school culture. *The Urban Review*, 48(5), 743-765.
- Boyum, S. (2014). Fairness in education – a normative analysis of OECD policy documents. *Journal of Education Policy*, 29(6), 856–870.
- Boz, Y., ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Bozan, S., ve Ekinçi, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 137-153.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(72), 2076-2104.

- Bozpolat, E., Usta, H. G., ve Uğurlu, C. T. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının sınıf yönetim modellerine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1157-1173.
- Braga, J. L. (1972). Teacher role perception. *Journal of Teacher Education*, 23(1), 53-57.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach* (Vol. 722). Springer Science ve Business Media.
- Breaux, A., ve Breaux, E. (2013). *Real teachers, real challenges, real solutions: 25 ways to handle the challenges of the classroom effectively*. Routledge.
- Brooks, P. (2012). Dancing with the Web: students bring meaning to the semantic web. *Technology, Pedagogy and Education*, 21(2).
- Brouwers, A., ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.
- Bryant, J., Bates, A., J. (2015). Creating a constructivist online instructional environment, tech trends: linking research ve practice to improve learning, 59(2), 17-22.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719.
- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Kocaeli ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bullough, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. *In International handbook of teachers and teaching* (s.79-134). Springer, Dordrecht.
- Bulut, A. (2020). Sınıf yönetimi becerisinin ölçümü: okul öncesi öğretmenleri üzerine kesitsel bir tarama. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 590-607. doi: 10.18009/jcer.741388.

- Burgess, C. (2016). Conceptualising a pedagogical cultural identity through the narrative construction of early career Aboriginal teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 58, 109-118.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem: Ankara.
- Campbell, M. (2004). Worrybusters: teaching tips for the prevention of anxiety in children, 12-30.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., ve Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.
- Cardelle-Elawar, M., Irwin, L., ve de Acedo Lizarraga, M. L. S. (2017). Análisis transcultural de factores motivacionales que influyen en la identidad del profesor. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 5(13), 565-592.
- Carlyon, T. (2018). Teachers in schools transitioning from one year level to another: what impact does this have on teachers' professional identity?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(1), 98-110.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W., ve Schliemann, A. D. (1985). Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 21-29.
- Cemaloğlu, N., Şahin, D., E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chambers, D. (2002). The real world and the classroom: Second-career teachers. *The Clearing House*, 75(4), 212-217.

- Chang-Kredl, S., ve Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 27-36.
- Choi, H., Kang, M. (2010). Applying an activity system to online collaborative group work analysis. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 776–795.
- Choi, P. L., ve 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.
- Christians, C.G. (2008). Ethics and Politics in Qualitative Research. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (Ed.), in *The Landscape of Qualitative Research*. (pp.185-215). USA: Sage Publications.
- Chua, S. L., ve Welch, G. F. (2020). A lifelong perspective for growing music teacher identity. *Research Studies in Music Education*, 1321103X19875080.
- Chung, M. S. (2019). Teacher efficacy, collective self-esteem, and organizational commitment of childcare teachers: a moderated mediation model of social support. *Frontiers in Psychology*, 10 (955), 1-11.
- Clandinin, D. J., ve Husu, J. (2017). *The Sage handbook of research on teacher education*. Sage.
- Clarke, M., ve Clarke, D. (2009). Connecting communities: Emerging communities of practice with schools and universities in partnership. *Australian Teacher Education Association*.
- Cochran-Smith, M. (2015). Teacher communities for equity, *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 109-113.
- Coffman, K., Putman, P., Adkisson, A., Kriner, B., ve Monaghan, C. (2016). Waiting for the Expert to Arrive: Using a Community of Practice to Develop the Scholarly Identity of Doctoral Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(1), s.30-37.

- Cohen, E., G. ve R, A., Lotan (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom* Third Edition, Teachers College Press, New York, s.22-30.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., ve Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Courts, B., ve Tucker, J. (2012). Using technology to create a dynamic classroom experience. *Journal of College Teaching ve Learning (TLC)*, 9(2), 121-128.
- Cömert, S., A. (2019). Görsel sanatlar öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 23, 78, 497-510.
- Creswell, J. W. (2003). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Crotty, M. (2003). *The Foundations of Social Research: Meaning and perspective in the research process*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Crow, N. A. (1991). Personal perspectives on classroom management. *American Educational Research Association Conference* içinde (s.1-32). Chiago, Amerika Birleşik Devletleri.
- Cunningham, E. A. (2020). Exploring the impact of a professional identity on teacher retention: a phenomenological study. *Digital Commons*.
- Curwen, M. S., ve Colón-Muñiz, A. (2013). Educators Challenging Poverty and Latino Low Achievement: Extending and Enriching the School Day. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 9, 65-77.
- Çakır, R. (2012). technology integration and technology leadership in schools as learning organizations. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 273-282.
- Çakmakçı, C. ve Çetin, Ş. (2012). Öğretmenlerin kuruma bağlılık düzeyleri ile kurumdan ayrılma niyetleri üzerine bir alan araştırması. *KHO Bilim Dergisi*, 22(2).

- Çalışkan, E., ve Deryakulu, D. (2005). Bilgisayar destekli ortaklaşa öğrenmede grup yapısı, sosyal beceri ve etkileşim sıklığının görev başarısına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 49-68.
- Çekmecelioğlu, H. G. ve Ülker, F. (2014). Lider-üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerindeki etkisi: eğitim sektöründe bir araştırma. *KOSBED*, 28, 35-58.
- Çelik, H. R., ve Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: pamukkale üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 351-365.
- Çelik, O. B., ve Tamer, K. (2014). Farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(2), 85-102.
- Çelik, O. T. ve Akar, H. (2020). Öğretmen güçlendirme için öğretmen güçsüzlüğünü anlama. *Journal Of History School (Johs)*, 12(157), 2533-2563. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.41929>
- Çetin, F., Basım, H. N., ve Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 61-70.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Çetin, M. ve Evcim, U. (2009). Örgütsel kültürün algılanmasında metaforların rolü. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (28), 185-220.
- Çetin, M., Karsantık, İ., Yazıcı, E., ve Erol, İ. (2018). Relationship of organizational accountability levels of higher education institutions to organizational commitment and organizational trust levels of the academic staff. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 461-478.
- Çetin, M., Ö. (1999). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre örgüt kültürü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 247-264.

- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu öğretmen lisesi ve düz lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çicek, V., ve Hiperlink (Firm). (2014). *Effective classroom management practices (vol. First edition)*. İstanbul: İstanbul.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 317-348.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Çokluk, Ö., ve Koçak, D. (2016). Using horn's parallel analysis method in exploratory factor analysis for determining the number of factors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 537-551.
- Çolakoglu, Ö. M. ve Büyükeksi, C. (2014). Evaluation of factors effecting exploratory factor analysis process. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2(1), 58-64.
- Çubukçu, Z., ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (44), 123-142.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z., ve Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 17(68), 1765-1777.
- Dağlı, A., ve Gençdal, G. (2018). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(14), 164-175.
- Dalioğlu, S., T. (2016). *Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Davin, K. J., Chavoshan, I., ve Donato, R. (2018). Images of past teachers: Present when you teach. *System*, 72, 139-150.
- Davis, J. R. (2017). From discipline to dynamic pedagogy: a re-conceptualization of classroom management. *Berkeley Review of Education*, 6(2), 129-153.
- Day, C., Elliot, B., ve Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., ve Gu, Q. (2007). Emotional contexts of teaching: agency, vulnerability and professional identities. Day, C. *Teachers matter. Connecting lives, work and effectiveness* (s.102-123). London: McGraw-Hill Education.
- Dede, Y., Demir, S.B. (2014). Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi. Yaman, S. *Karma yöntem araştırmalarında veri toplama* (s. 200-203). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., ve Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Dell'Olio, F., vd. (2014). California association of professors of educational administration: promoting equity and excellence in educational leader preparation. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 25,1-21.
- Demirtaş, Z. (2015). The relationship between job satisfaction and organizational commitment: a study on elementary schools. *Kastamonu Education Journal*, 23(1), 253-268.
- Deng, L., Zhu, G., Li, G., Xu, Z., Rutter, A., ve Rivera, H. (2018). Student teachers' emotions, dilemmas, and professional identity formation amid the teaching practicums. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 441-453.

- Deniz, B. ve Demirdağ S. (2020). Investigation of the relationship between school culture, classroom management and teacher performance according to teachers' perceptions. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8, 65-81.
- Deniz, Ü., ve Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar (ss. 29-41). Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- deNoyelles, A., Zydney, M., J., Chen, B. (2014). Strategies for creating a community of inquiry through online asynchronous discussions. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 153-165.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., ve Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.
- Diken, A., Koçyiğit, N., Topaloğlu, E. Ö., ve Yılmaz, A. (2019). İş görenlerde algılanan örgütsel destek algısı ile örgütsel bağlılık ilişkisinde iş tatmininin aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 2698-2716.
- Dilmaç, O. (2009). Görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma (Erzurum ili örneği). *The First International Congress of Educational Research*.
- Dinçer, B., Akarsu, E., ve Yılmaz, S. (2016). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algıları ile matematik öğretimi yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 207-228.
- Dixon, B., J. (2012). *Social Media for School Leaders*. Jossey-Bass Publishment, California.

- Doğan, C. (2005). Türkiye ve Kazakistan'da öğretmen adaylarının meslek tercihi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin düşünceleri. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 1-22.
- Doğan, E. Ş., ve Hiperlink, (Firm). (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. İstanbul: Hiperlink.
- Doğan, M. Y., ve Fırat, N. Ş. (2018). Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Turkish Studies*, 13(4), 1361-1383.
- Doğan, N. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki, İstanbul ili Anadolu yakası örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doyle, W. (1977). 4: Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of research in education*, 5(1), 163-198
- DuFour, R., Eaker, R., ve DuFour, R. (2005). Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge. In DuFour, R., Eaker, R., ve DuFour, R. (Eds.), *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities* (7-29).
- DuFour, R., ve Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Dumay, X., ve Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38, 703–729.
- Durna, U., ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Durusu, H., ve Cemaloğlu, N. (2019). Öğretmenlerin Yıldırma Yaşama, İşyeri Arkadaşlık Algısı ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 17(1), 20-38.

- Dündar, S. (2010). *Eğitimde fırsatların eşitliği ve postmoderndeki dönüşümü: Türkiye örneği*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dünya Bankası (2011). Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler. Dünya Bankası Washington D.C., USA.
- Edmonds, R.R. (1979) Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1),1524.
- Eick, C. J., ve Reed, C. J. (2002). What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice. *Science Education*, 86(3), 401-416.
- Ekici, G., ve Kurt, H. (2014). Öğretmen Adaylarının Disiplin Öz-yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(4), 1137-1164.
- Elçiçeği, B. ve Yılmaz, A. (2020). Tanzimat’tan günümüze öğretmen yetiştirme politikaları ve değer yargılarında yaşanan dönüşümler. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 168-187.
- El-Deghaidy, H. (2006, December). An investigation of pre-service teacher’s self-efficacy and self-image as a science teacher in Egypt. *In Asia-pacific forum on science learning and teaching* (Vol. 7, No. 2, pp. 1-22). The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies.
- Emmer, E. T. (1994). *Classroom management for secondary teachers*. Allyn ve Bacon, A Division of Simon ve Schuster.
- Emmer, E. T., ve Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*, 36(2), 103-112.
- Engstrom, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning Work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.

- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. In J. Hughes, N. Jewson ve L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge.
- Engeström, Y., Miettinen, R., ve Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.
- Engür, A. ve Kayıkcı, K. (2020). Türk eğitim sistemindeki mesleki güvence uygulamalarının okula ve öğretmenlerin performansına etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 16-34.
- Enyedy, N., Goldberg, J., ve Welsh, K. M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93.
- Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Ercoşkun, M. H., ve Ada, Ş. (2014). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nicel açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 171-194.
- Erdaş, Y. (2009). *Denizli il merkezinde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, M. ve Öztürk, M. A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 926-958.
- Erdoğan, E. ve Cavli, E. (2019). Investigation of organizational commitment levels of physical education and classroom teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 259-265.
- Erdoğan, İ., Giorgetti, F., M., Çifçili, V. (2011). Seviye belirleme sınavı yordayıcıları ve eğitim imkânlarında eşitlik sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 215-228.

- Ergen, Y. ve Elma, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1222-1239.
- Erickson, L. B., ve Pinnegar, S. (2017). Consequences of personal teaching metaphors for teacher identity and practice. *Teachers and Teaching*, 23(1), 106-122.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Erwin, J. C. (2004). *The classroom of choice: Giving students what they need and getting what you want*. ASCD.
- Eskibağ, Ş. (2014). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları ile mesleki performans arasındaki ilişki (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Evertson, C. M., ve Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.
- Ezer, H., Gilat, I., ve Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404.
- Fajardo Castañeda, J. A. (2014). Learning to teach and professional identity: Images of personal and professional recognition. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(2), 49-65.
- Fan, X., Thompson, B. ve Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 56-83.
- Fantilli, R. D., ve McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825.

- Farnsworth, V., Kleanthous, I., ve Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139-160.
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., ve Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: a conversation with Etienne Wenger. *British Journal Of Educational Studies*, 1-22.
- Farrell, A. M. (2010). Insufficient discriminant validity: A comment on Bove, Pervan, Beatty, and Shiu (2009). *Journal of business research*, 63(3), 324-327.
- Farrell, A. M. (2010). Insufficient discriminant validity: A comment on Bove, Pervan, Beatty, and Shiu (2009). *Journal of business research*, 63(3), 324-327.
- Farrell, T. S. (2011). Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System*, 39(1), 54-62.
- Feille, K. K. (2017). Teaching in the field: what teacher professional life histories tell about how they learn to teach in the outdoor learning environment. *Research in Science Education*, 47(3), 603-620.
- Ferah, Ö., Kartal, E. E., Doğan, N., Çakmakçı, G., Serhat, İ. ve Yalaki, Y. (2018). Öğretmen mesleki gelişim programına genel bir bakış: model, süreç, engel, teori ve uygulama. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 63-97.
- Ferguson, E., ve Houghton, S. (1992). The effects of contingent teacher praise, as specified by canter's assertive discipline programme, on children's on-task behaviour. *Educational studies*, 18(1), s.83-93.
- Feryok, A., ve Askaribigdeli, R. (2019). A novice TESOL teacher's professional identity and evolving commitment. *TESOL Journal*, 10(4), 1-15.
- Finson, K. D. (2001). Investigating preservice elementary teachers' self-efficacy relative to self-image as a science teacher. *Journal of Elementary Science Education*, 13(1), 31-41.
- Firestone, W. A., ve Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.

- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145-158.
- Flores, M. A., ve Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Flores, M., A. (2013). Chapter 19 Be(com)ing a Teacher in Challenging Circumstances: Sustaining Commitment or Giving up in Portugal?. *In From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (pp. 405-425). Emerald Group Publishing Limited.
- Forbes, A., ve Skamp, K. (2013). Knowing and learning about science in primary school 'Communities of Science Practice': The views of participating scientists in the MyScience initiative. *Research in Science Education*, 43(3), 1005-1028.
- Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J., ve Urick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 615-634.
- Franke, G.ve Sarstedt, M. (2019). Heuristics versus statistics in discriminant validity testing: a comparison of four procedures. *Internet Research*, 29(3), 430-447.
- Franzak, J. K. (2002). Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English education*, 34(4), 258-280.
- Freiberg, H. J., Templeton, S. M., ve Helton, S. (2013). *Classroom management: A pathway to improving school climate in two British secondary schools. In Emotion and School: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning.* Emerald Group Publishing Limited.
- Friend, M, Cook, L (1992). Educational leadership for teacher collaboration. *Program Leadership for Serving Students with Disabilities*, 303 (164), 421-444.

- Fukushima, M., Sharp, S. F., ve Kobayashi, E. (2009). Bond to society, collectivism, and conformity: A comparative study of Japanese and American college students. *Deviant Behavior*, 30(5), s.434-466.
- Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523595.pdf> adresinden 04.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Fuller, C., Goodwyn, A., ve Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: professional identity and status. *Teachers and Teaching*, 19(4), 463-474.
- Futrell, M., H. (2011). Redefining leadership: working together to change america's education paradigm and prepare for tomorrow's world. *Journal of School Leadership*, 21, 635-648.
- Garner, J. K. ve Kaplan, A. (2019). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7-33.
- Gellert, L. M. (2013). Elementary school teachers and mathematics: Communities of practice and an opportunity for change. *Journal of Education and Learning*, 2(4), 113.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102.
- Genevičiūtė-Janonienė, G., ve Endriulaitienė, A. (2014). Employees' organizational commitment: Its negative aspects for organizations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 558-564.
- Gholami, K., Faraji, S., Meijer, P. C. ve Tirri, K. (2020). Construction and deconstruction of student teachers' professional identity: A narrative study. *Teaching and Teacher Education*, 103142.
- Girgin, D., ve Şahin, Ç. (2019). Sınıf öğretmenin mesleki kimlik ölçeğinin geliştirilmesi: mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamının geçerlik ve

- güvenirlik çalışmaları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 384-403.
- Glickman, C. D., Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37(6), s.459-464.
- Gliem, J. A., ve Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
- Go, Y., ve Kang, J. (2015). Early childhood pre-service teachers' self-images of science teaching in constructivism science education courses. *In Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 16(2), s.1-25. The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies.
- Goodman, G. S. (Ed.). (2008). An Application of Critical Constructivism. P. Lang.
- Gootman, M. E. (2008). The caring teacher's guide to discipline: helping students learn self-control, responsibility, and respect, K-6. Corwin Press.
- Gormley, D. K., ve Kennerly, S. (2010). Influence of work role and perceptions of climate on faculty organizational commitment. *Journal of Professional Nursing*, 26(2), 108-115.
- Greer, G., ve Deokar, A. V. (2013). The antecedents of community commitment in online communities of practice.
- Guhao Jr, E. S. (2019). Organizational commitment of public school teachers: a structural equation modeling analysis. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 7(1), 57-91.
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., ve Anderson, T. (1998). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 395-429.

- Gül, Ö. ve Erdener, M. A. (2018). Examining the views of primary school teachers on organizational commitment. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science ve Mathematics Education*, 12(2), 772-797.
- Gülbahar, B., ve Sıvacı, S. Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 268-301.
- Gürsel, M. (2011). Olumlu öğrenmeye uygun ortam oluşturma. Gürsel, M. (2011). *Sınıf yönetimi* (s.95-115). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 40-44.
- Güven, E. M. ve Yiğit, N. (2020). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının deneyimlerinin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1590-1607.
- Habacı, İ., Tanrıllı, F. Z., Atıcı, R., Ürker, A., ve Adıgüzzelli, F. (2013). Sınıf içi disiplin kurallarının benimsenmesinde öğretmen rolleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Halis, M. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş güçlüklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 251-266.
- Hall, D., ve McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education policy analysis archives*, 23(88), 1-21.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., ve Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and teacher education*, 26(7), 1349-1361.
- Han, I. (2017). Conceptualisation of English teachers' professional identity and comprehension of its dynamics. *Teachers and Teaching*, 23(5), 549-569.

- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., ve Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 641-653.
- Hargreaves, A. (1997). *Changing teachers, changing times; teachers' work and culture in the postmodern Age* (London, Cassell).
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C., ve Pell, T. (2007). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession. Final Report of the Teacher Status Project*. University of Cambridge Faculty of Education, Department of Media and Communication, University of Leicester.
- Harlan, J. C., ve Rowland, S. T. (2002). *Behavior management strategies for teachers: achieving instructional effectiveness, student success, and student motivation-every teacher and any student can!*. Charles C Thomas Publisher.
- Harris, S. (2007). Reflections on the first two years of a doctoral program in educational leadership. *The Handbook of Doctoral Programs in Educational Leadership: Issues and Challenges*, 22–28.
- Hasan, H., ve Kazlauskas, A. (2014). Activity Theory: who is doing what, why and how.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., ve Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational research methods*, 7(2), 191-205.
- Henseler, J., Ringle, C. M., ve Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the academy of marketing science*, 43(1), 115-135.
- Herbst, M. ve Rok, J. (2014). Equity in an educational boom: lessons from the expansion and marketisation of tertiary schooling in poland. *European Journal of Education*, 49(3), 435-450.

- Hicks, S. (2012). Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management.
- Hildreth, P. M., ve Kimble, C. (2002). The duality of knowledge.
- Hill, D., Cole, D. (1999). *Promoting equality in secondary schools*. Cassel: New York.
- Holland, D., ve Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. *The Cambridge Companion to Vygotsky*, 101-135.
- Holmquist, P., L. (2010). *Enhancing teacher collaboration of a mathematics program through the use of google docs*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Department of Advanced Studies in Education and Counseling, California State University, Long Beach.
- Holton III, E. F., Bates, R. A., Bookter, A. I. ve Yamkovenko, V. B. (2007). Convergent and divergent validity of the learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 18(3), 385-419.
- Hong, J., Greene, B., ve Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98.
- Hougaard, G. R. (2009). Legitimate peripheral participation as a framework for conversation analytic work in second language learning. In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum. *Qualitative Social Research*, 10(2).
- Hrebiniak, L. G., ve Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, 555-573.
- Hryniewicz, L. (2016). An examination of the development and nature of professional identity in five Early Years Professionals/Early Years Teachers in England-a phenomenological study (Doctoral dissertation, Canterbury Christ Church University).

- Hsu, P. L., Reis, G., ve Monarrez, A. (2017). Identity discourse in preservice teachers' science learning autobiographies and science teaching philosophies. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17(3), 179-198.
- Hue, M., ve Li, W. (2008). *Classroom management : creating a positive learning environment*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Huffman, j., Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities, *International Journal Of Leadership In Education*, 6(3), 239-250.
- Hughes, M., Daykin, M. (2002). Towards constructivism: investigating students' perceptions and learning as a result of using an online environment. *Innovations in Education and Teaching Internationa*, 39(3),217-224.
- Hunt, T. C., ve Lasley, T. J. (2010). *Encyclopedia of educational reform and dissent* (Vol. 1). Sage.
- Issroff, K., ve Scanlon, E. (2002). Using technology in higher education: an activity theory perspective. *Journal of Computer assisted learning*, 18(1),77-83.
- Işık, M. ve Çetin M. (2020). Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *İzû eğitim dergisi*, 2(4), 155-173.
- Ivanova, I., ve Skara-Mincăne, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232(3), 529-536.
- Iyer, R., ve Reese, M. (2013). Ensuring student success: Establishing a community of practice for culturally and linguistically diverse preservice teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 27-40.
- Izzati, U. A., Suhariadi, F., Hadi, C. (2015). Personality trait as predictor of affective commitment. *Open Journal of Social Sciences*, 3(06), 34-39.
- İlişen, E. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- İnce, C. (2020). Bitlis'te ortaöğretim kurumlarında görev yapan idareci ve öğretmenlerin eğitim-öğretim iklimine yönelik tespitleri. *Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi*, 5(2), 227-239.
- Jennings, T. E. (Ed.) (1997). *Restructuring for integrative education: multiple perspectives, multiple contexts*. Greenwood Publishing Group: Londra.
- Jermolajeva, J., Bogdanova, T., ve Silchenkova, S. (2018). Social behavior of schoolteachers of latvia and russia in the structure of teacher professional identity. *Economics and Culture*, 15(2), 43-54.
- Johansen, A., Little, S. G., ve Akin-Little, A. (2011). An examination of New Zealand teachers' attributions and perceptions of behaviour, classroom management, and the level of formal teacher training received in behaviour management. *Kairaranga*, 12(2), s.3-12.
- John, P., D., Velle, L., B. (2004). Devices and desires: subject subcultures, pedagogical identity and the challenge of information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 307-326.
- Johnson, S. M., Birkeland, S. E., ve Peske, H. G. (2005). Life in the fast track: How states seek to balance incentives and quality in alternative teacher certification programs. *Educational Policy*, 19(1), 63-89.
- Jones, V., Jones L. (2010). *Comprehensive classroom management*. Columbus, Ohio: Pearson Education.
- Kadı, A., G., A. ve Selçuk, Ö., G., G. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenleri güdüleme davranışları ile öğretmenlerin mesleki ilgi düzeylerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 23-38.
- Kang, H. (2020). The role of mentor teacher-mediated experiences for preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 0022487120930663.
- Kanno, Y., ve Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities in practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252.

- Kaplan Ö., A., Özdal, H., ve Çağanağa, Ç. K. (2017). İlköğretim kurumlarında yöneticilere yansıyan disiplin sorunları ve bu sorunlara dönük yaklaşımları. *Electronic Turkish Studies*, 12(25).
- Kaptan, F., E. (2014). Erdem merkezli bir adalet teorisi. *İUHFM*, LXXII,1(760), 759-804.
- Karabay, A. (2016). An investigation of prospective teachers' views regarding teacher identity via metaphors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 1-18.
- Karagöz, Y. (2002). Liberal öğretilerde adalet, hak ve özgürlük, C.Ü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 267-295.
- Karakuş, M., ve Aslan, B. (2009). Teachers' commitment focuses: a three-dimensioned view. *Journal of Management Development*, 28(5), 425-438.
- Karaolis, A., ve Philippou, G. N. (2019). Teachers' professional identity. In *Affect and mathematics education* (pp. 397-417). Springer, Cham.
- Karataş, M., Çankaya, E., (2010). İktisadi kalkınma sürecinde beşeri sermayeye ilişkin bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 29-55.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kasapoglu, H. (2020). Status of teaching profession from the perspective of the teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 87, 119-136.
- Kasowe, R. (2016). An analysis of biographical factors related to affective organisational commitment of secondary school teachers in Mashonaland Central Province of Zimbabwe. *IOSR Journal of Research ve Method in Education (IOSR-JRME)*, 6(4), 13-18.
- Kasson, E. M., ve Wilson, A. N. (2017). Preliminary evidence on the efficacy of mindfulness combined with traditional classroom management strategies. *Behavior Analysis in Practice*, 10(3), 242-251.

- Kaur, P., ve Ranu, S. K. (2017). Classroom management in relation to professional commitment of secondary school teachers. *Educational Quest*, 8(1), 193.
- Kavrayıcı, C. (2020). Evaluation of the factors affecting teacher identity development of pre-service teachers: a mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 93-110.
- Kavrayıcı, C. ve Ağaoglu, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 409-427. <http://orcid.org/0000-0001-5473-9554>.
- Kaya, M., ve Selvitopu, A. (2019). A meta-analysis of the effects of some factors on teachers' classroom management skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 409-425.
- Kayan, M. F., ve Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-103.
- Kelchtermans, G. (1999). Narrative-biographical research on teachers' professional development: exemplifying a methodological research procedure.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272.
- Keller., J, Kusko., M. A., Aksu, M., B. (2009). Fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmasında bir adım olarak taşınmalı eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 177-189.
- Kenan, B. (2019). The relationship between classroom management skills and self-confidence of social studies teachers. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 62-68.
- Kezar, A. (2000). The importance of pilot studies: Beginning the hermeneutic circle. *Research in Higher Education*, 41(3), 385-400.

- Khan, N. (2019). The impact of organizational climate on teachers commitment. *Journal of Education and Educational Development*, 6(2), 327.
- Kılıçlı, Y. ve Oğrak, A. (2020). Örgütsel bağlılık ile örgüt kültürünün kurum başarısı üzerindeki etkisi: Van ili örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (3), 336-363.
- Kibritçiöğlu, A. (1998). İktisadi büyümenin belirleyicileri ve yeni büyüme modellerinde beşerî sermayenin yeri. *A.Ü.S.B.F. Dergisi*, 53(4), 207-230.
- Kiral, B. (2020). The relationship between the empowerment of teachers by school administrators and organizational commitments of teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 248-265.
- Klimczak, A. K. (1995). Teacher decision making regarding content structure: a study of novice and experienced teachers. *Annual National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT)*, (17th, Anaheim, CA, 1995).
- Koçak, D., Çokluk, Ö. ve Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 330-359.
- Kompf, M. (1996). others, Changing Research and Practice: Teachers, Professionalism, Identities and Knowledge.
- Korkut, K., ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 146-156.
- Korthagen, f. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
- Koşar, S. ve Pehlivan, Ü. (2020). The relationship between the influence tactics primary school principals use and teachers' organizational commitment. *Eğitim ve Bilim*, 45(201).

- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).
- Kozak, M., Certel, Z., Bahadır, Z., ve Çelik, B. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleği tercih etme nedenleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 166-177.
- Kozulin, A. (Ed.). (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press.
- Köse, A., ve Uzun, M. (2020). Öğretmenlerin kendini işe verememe nedenleri üzerine fenomenolojik bir çözümleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 680-728.
- Kratochwill, T., DeRoos, R., ve Blair, S. (2014). What works in classroom management. Slavin, R. E. (Ed.). *Proven programs in education: Classroom management and assessment*. Corwin press.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., ve Jaatinen, A. (2013). The Chronotopes of Technology-Mediated Creative Learning Practices in an Elementary School Community.
- Kurban, C., ve Tok, T. N. (2020). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1729-1745.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, M. E., ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(11), 101-115.
- Kuusisaari, H. (2013). Teachers' Collaborative Learning–Development of Teaching in Group Discussions. *Teachers and Teaching*, 19(1), s.50-62.
- Kuusisaari, H. (2014). Teachers at the Zone Of Proximal Development–Collaboration Promoting or Hindering the Development Process. *Teaching and Teacher Education*, 43, s.46-57.
- Küçükahmet, L. (2006). Sınıf Yönetimi. Nobel.

- LaCour, M., McGlawn, P., ve Dees, L. (2016). Creating a positive classroom environment to meet the needs of the foster child. *Education*, 137(2), 141-148.
- Laguna, M. C., Hecht, A. A., Ponce, J., Jue, T., Brindis, C. D ve Patel, A. I. (2020). Teachers as healthy beverage role models: relationship of student and teacher beverage choices in elementary schools. *Journal of Community Health*, 45(1), 121-127.
- Lambert, L. (2003a). Leadership capacity for lasting school improvement. Alexandria, VA: ASCD.
- Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional development in education*, 37(2), s.241-258.
- Larkin, I. M. (2015). Job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention of online teachers in the K-12 setting. Doctor of Education in Instructional Technology Dissertations, Kennesaw State University, US.
- Laslett, R., ve Smith, C. (2002). *Effective classroom management: A teacher's guide*. Routledge.
- Lau, W. K. E. (2011). The effect of employee engagement on continuance and normative commitment to the organization.
- Legters, N., ve Parise, L. (2016). A community of practice approach to support for ninth-graders in urban high schools. Policy brief. Mdrcl.
- Leijen, Ä., Linde, R., ve Kivestu, T. (2015). Perception of professional identity among the violin teachers of estonian music schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1728-1734.
- Lempert-Shepel, E., N. (1995). Teacher self-identification in culture from vygotsky's developmental perspective. *Anthropology ve Education Quarterly*, 26(4), 425–442.
- Levent, F., Yazıcı E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, s.121-143.

- Lewis, R. (2006). Classroom discipline in Australia. *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., ve Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741.
- Lieberman, A. (1990). Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now, The Falmer Press, New York.
- Lieberman, A. (1995). Practices That Support Teacher Development. *Phi Delta Kappan*, 76(8), s.591.
- Lim, P., C., Oakley, G. (2013). Information and communication technologies (ict) in primary education: opportunities and supporting conditions. Tay, Y., L., Lim, C., P. Creating holistic technologyenhanced learning experiences tales from a future school in singapore, (1-18). Sense Publishers, Nederland.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (2003) Ethics:The failure of positivist science, in: Y. S. Lincoln ve N. K. Denzin (eds), turning points in qualitative research:tying knots in a handkerchief (Walnut Creek, CA, Altamira Press), 219–237.
- Lindholm, J. A. (1997). Secondary school physical education teacher motivation: An application of personal investment theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(4), 426-439.
- Lipka, R. P., ve Brinthaupt, T. M. (Eds.). (1999). The role of self in teacher development. Suny Press.
- Livatyalı, H., Y. (2011). Okul ve Okulda Zaman Yönetimi. Gürsel, M. (2011). *Sınıf yönetimi* (s.124-127). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Losano, L., Fiorentini, D., ve Villarreal, M. (2018). The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21(3), 287-315.

- Louis, K.S., ve Marks, H., M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532–575.
- Lu, S. (1997). Culture and compliance gaining in the classroom: A preliminary investigation of Chinese college teachers' use of behavior alteration techniques. *Communication Education*, 46(1), 10-28.
- Luck, M. (2010). The equal right to inequality: equality and utility in on- and off-campus subject delivery. *Distance Education*, 30(3), 443–446.
- Lye, S., Y., Churchill, D. (2013). Teaching with Technology in a Future School in Singapore: A Mathematics Teacher's Experience. Tay, Y., L., Lim, C., P. Creating Holistic Technologyenhanced Learning Experiences Tales From A Future School In Singapore, (S.38-58). Sense Publishers, Nederland.
- Macfarlane, A. H. (2010). An educultural approach to classroom management: integrating body, mind and heart. *New Zealand Physical Educator*, 43(1), s.7.
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Madden, L., ve Wiebe, E. (2015). Multiple perspectives on elementary teachers' science identities: A case study. *International Journal of Science Education*, 37(3), 391-410.
- Malik, A. A., Davey, H., ve Kelly, M. (2011). Performance measurement of state secondary schools of new zealand—the teachers' perspective.". *The International Journal of Learning*, 16(12), 205-228.
- Manning, M. L., ve Bucher, K. T. (2005). Classroom management for middle and secondary schools. The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), s.5-6.
- Marsh, M., M. (2002). Examining the discourses that shape our teacher identities. *Curriculum inquiry*, 32(4), 453-469.

- Marzano, R. J., Marzano, J. S., ve Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Virginia USA: ASCD.
- Matus, D. E. (2001). Traditional classroom management revisited in the urban school. *American Secondary Education*, 30(1), 46-57.
- McCoach, D. B., Gable, R. K., ve Madura, J. P. (2013). *Instrument development in the affective domain*. New York, NY: Springer.
- McInerney, D. M., Ganotice Jr, F. A., King, R. B., Marsh, H. W., ve Morin, A. J. (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 11-23.
- McLellan, H. (1996). Situated learning perspectives. *Educational Technology*.
- McLeod, J., Fisher, J., ve Hoover, G. (2003). The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies. ASCD.
- Memişoğlu, S. P. ve Kalay, M. (2017). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği). *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 367-392.
- Mercer, N., ve Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.
- Meyer, J. P., ve Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., ve Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage.
- Meyer, J. P., ve Parfyonova, N. M. (2010). Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. *Human resource management review*, 20(4), 283-294.

- Mitchell, S., N. veReilly, R., C. ve Logue, M., E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 344-349.
- Mizzy, N., B., Yanping, F. (2013). *The Making of the Future School: Experiencing the Process; Processing The Experience*. Tay, Y., L., Lim, C., P. *Creating Holistic Technologyenhanced Learning Experiences Tales From A Future School In Singapore*. Sense Publishers, Nederland.
- Mockler, N. (2011b). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528.
- Mockler, N. (2012). Teacher professional learning in a neoliberal age: audit, professionalism and identity. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10), 35-47.
- Mockler, N., ve Groundwater-Smith, S. (2015). Seeking for the unwelcome truths: Beyond celebration in inquiry-based teacher professional learning. *Teachers and Teaching*, 21(5), 603-614.
- Mockler, N., ve Sachs, J. (Eds.). (2011a). *Rethinking educational practice through reflexive inquiry: Essays in honour of Susan Groundwater-Smith* (Vol. 7). Springer Science ve Business Media.
- Morgan, A. L. (2011). *Investigating our experience in the world: A primer on qualitative inquiry*. University of Tennessee Press.
- Morgan, N. (2008). *Quick, easy and effective behaviour management ideas for the classroom*. Jessica Kingsley Publishers.
- Morphew, V., N. (2002). Web-based learning and instruction: A constructivist approach. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Web-based instructional learning*, 1–15.
- Morris-Rothschild, B. K., ve Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105-121.

- Moses, I., Berry, A., Saab, N., ve Admiraal, W. (2017). Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers' commitment to teaching. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 444-457.
- Nachmias, R., Mioduser, D., Oren, A., Ram, J. (2000). Web-supported emergent-collaboration in higher education courses. *Educational Technology ve Society* 3(3), 94-104.
- Nagatomo, D. H. (2012). *Exploring Japanese university English teachers' professional identity*. Multilingual Matters.
- Nardi, B. A. (1996). *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*. Mit Press.
- Nartgün, Ş., ve Menep, İ. (2010). The analysis of perception levels of elementary school teachers with regard to organizational commitment: Şırnak/İdil case. *Journal of Human Sciences*, 7(1), 288-316.
- Nelms, T. (2014). Phenomenological philosophy and research. In De Chesnay, M. (Ed.), *Nursing research using phenomenology: Qualitative designs and methods in nursing* (pp.16-25). New York: Springer Publishing Company.
- Neyişci, N., Turabik, T., Gün, F. ve Kısa, N. (2020). Öğretmen adaylarının perspektifinden türk eğitim sisteminin sorunları ve olası çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2257-2270.
- Ng, W., Nicholas, H. ve Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher education*, 26(2), 278-289.
- Noe, S. M. (2020). The influence of organizational commitment on teacher performance in basic education high schools. *Social Sciences and Humanities*, (11), 65-72.
- Noguera, S., J. ve McCluskey, K. (2017). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, 21(1), 101-117.

- Noonan, J. (2019). An affinity for learning: Teacher identity and powerful professional development. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 526-537.
- Norris, L. (2007). *Unpacking the loaded teacher matrix: Negotiating space and time between university and secondary English classrooms*. Peter Lang.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. *Learner contributions to language learning: New directions in research*, 6(2), 159-171.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching And Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- OECD. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*.
- Okçu, V., ve Epçaçan, C. (2013). Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 200, 68-86.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495.
- Opuni, K. A. (2006). The Effectiveness of the Consistency Management ve Cooperative Discipline (CMCD) Model as a Student Empowerment and Achievement Enhancer: The Experiences of Two K-12 Inner-City School Systems. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523643.pdf> adresinden 04.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Otrar, M., Ekşi, H. ve Durmuş, M. (2011). Sınıfın fiziksel yapısı ve organizasyonu. Gürsel, M. *Sınıf yönetimi* (s.39-49). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Öktem, Ü. (2017). Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de apaçıklık (evidenz) problemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45(1), 27-55.

- Önder, E., ve Öz, Y. Ö. (2018). Variables that predict classroom management anxiety and classroom management anxieties level of pre-service teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 8(4), 645-664.
- Öntaş, T., Atmaca, T., ve Kaya, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama deneyimlerinin mesleki sosyalizasyon süreci olarak incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 550-577.
- Özdemir, A. ve Arık, R. S. (2018). The mediating effect of workaholism in the relationship between teacher and principal behaviours related to school climate and organizational commitment. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 295-338.
- Özdemir, G. (2020). Öğretmen ve yönetici bakış açısıyla öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 336-349.
- Özdemir, N. (2019). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 29-47.
- Özder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.
- Özgan, H., Yiğit, c., ve Cinoğlu, M. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 8(1), 1-14.
- Özkılıç, R., ve Korkmaz, N. H. (2004). Sosyal bilimler, fen bilimleri ve beden eğitimi spor öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimine ilişkin davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 281-293.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., ve Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 9(1), 81-107.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *Elementary Education Online*, 15(2), 378-390.

- Öztürk, M., ve Gönülaçar, H. (2018). Coğrafya öğretmenlerinin profesyonelleşme süreçlerine dair bir inceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 1-24.
- Pace, J. (2014). Convening social justice learning communities to encourage pre-service teachers to build anti-oppressive pedagogies and practices (Doctoral dissertation, Northern Arizona University).
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485.
- Parlar, H., Cansoy, R., ve Türkoğlu, M. E. (2016). Öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile sınıf yönetim stratejileri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(1), 28-39.
- Pas, E. T., Larson, K. E., Reinke, W. M., Herman, K. C., ve Bradshaw, C. P. (2016). Implementation and acceptability of an adapted classroom check-up coaching model to promote culturally responsive classroom management. *Education and Treatment of Children*, 39(4), 467-491.
- Passmore, G. J., ve Hart, S. R. (2019). Conceptualizing a personalized identity-focused approach to teacher professional development: postulating the realization of reform. *Alberta Journal of Educational Research*, 65(3), 180-204.
- Patil, V. H., Singh, S. N., Mishra, S., ve Donavan, D. T. (2008). Efficient theory development and factor retention criteria: Abandon the 'eigenvalue greater than one' criterion. *Journal of Business Research*, 61(2), 162-170.
- Pelenk, S. E. (2020). The mediation effect of leader support in the effect of organizational commitment on job satisfaction: a research in the turkish textile business. *International Journal of Organizational Leadership*, 9(4), 227-242.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391.

- Poom-Valickis, K., ve Löffström, E. (2019). “Pupils should have respect for you, although I have no idea how to achieve this?”: The ideals and experiences shaping a teacher’s professional identity. *Educational Studies*, 45(2), 145-162.
- Pranitasari, D. (2020). The influence of effective leadership and organizational trust to teacher’s work motivation and organizational commitment. *Media Ekonomi dan Manajemen*, 35(1), 75-91.
- Proweller, A., ve 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.
- Raju, P. M., ve Srivastava, R. C. (1994). Factors contributing to commitment to the teaching profession. *International journal of educational management*, 8(5), 7-13.
- Raman, Y., ve Yiğitoğlu, N. (2017). Justifying code switching through the lens of teacher identities: novice EFL teachers’ perceptions. *Quality ve Quantity*, 1-14.
- Render, G. F. (1989). What research really shows about assertive discipline. *Educational leadership*, 46(6), 72-75.
- Reyes, P. (1992). Preliminary Models of Teacher Organizational Commitment: Implications for Restructuring the Workplace.
- Richardson, J. (2014). The editor’s note: Being a problem. *Phi Delta Kappan*, 96 (4).
- Roach, K. D., ve Byrne, P. R. (2001). A cross-cultural comparison of instructor communication in American and German classrooms. *Communication Education*, 50(1), 1-14.
- Rose, T. R. (2013). A process of definition studies of teacher professional identity development in communities of practice at a KIPP school (Doctoral dissertation, University of Colorado at Boulder).
- Roth, W. M., ve Lee, Y. J. (2007). “Vygotsky’s neglected legacy”: Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.

- Rovai, A. P. (2004). A constructivist approach to online college learning. *Internet and Higher Education*, 7(2), 79–93.
- Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *The Internet and Higher Education*, 10 (1), 77-88.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120-129.
- Rushton, E. A., ve Reiss, M. J. (2020). Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature. *Studies in Science Education*, 1-63. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1799621>
- Russell, D. R. (1997). Rethinking genre in school and society an activity theory analysis. *Written communication*, 14(4),504-554.
- Sachs, B. (2011). *The limits of fair equality of opportunity*. Springer ScienceveBusiness Media B.V. (outside the USA).
- Safran, L. (2008). Exploring identity change and communities of practice among long term home educating parents (Doctoral dissertation, Open University).
- Samancioglu, M., Baglibel, M. ve Erwin, B. J. (2020). Effects of distributed leadership on teachers' job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship. *Pedagogical Research*, 5(2). doi.org/10.29333/pr/6439
- Samuelsson, M., ve Samuelsson, J. (2017). Proficient classroom management through focused mathematics teaching. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(6).
- Sandelowski, M. (2000). Combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques in mixed-method studies. *Research in Nursing ve Health*, 23(3), 246-255.
- Santos, J. R. A. (1999). Cronbach's alpha: A tool for assessing the reliability of scales. *Journal of extension*, 37(2), 1-5.

- Sarı, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 125-132.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (oks-sbs) ve pisa sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Sariwulan, T., Agung, I., Sudrajat, U., ve Atmadiredja, G. (2019). The influence of job expectation, job satisfaction, and government policy towards the work stress, job enthusiasm and continuance commitment of the honorarium teacher. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 38(2), 305-319.
- Sarstedt, M. ve Mooi, E. A. (2014). *A concise guide to market research. The process, data, and methods using IBM SPSS Statistics*. Berlin: Springer.
- Scarlett, W. G., Ponte, I. C., ve Singh, J. P. (2008). *Approaches to behavior and classroom management: Integrating discipline and care*. Sage Publications.
- Schank, R., C. (2001). Revolutionizing the traditional classroom course. *Communications of the ACM*, 44(12), 21-24.
- Schiff, D., Herzog, L., Farley-Ripple, E., Lannuccilli, L., T. (2015). Teacher networks in philadelphia: landscape, engagement, and value. *Perspectives on Urban Education*, 12(1).
- Serbes, Ş., ve Cengiz, C. (2015). Sınıf öğretmeni ve beden eğitimi öğretmeni adaylarının tercih ettikleri öğretim stilleri ve stillere ilişkin değer algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 101-114.
- Serin, M. K., ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(3), 435-459.
- Sezer, F., Aktan, S., Tezci, E., ve Erdener, M. A. (2017). Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetim profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 167-184.

Sezgin, F. (2009). Examining the relationship between teacher organizational commitment and school health in Turkish primary schools. *Educational Research and Evaluation*, 15(2), 185-201.

Sezgin, F., Kaymak, M. N., ve Doğan, E. (2020). Okullarda kolektif sorumluluğun anlam ve doğası. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 313-327.

Shelton, F., ve Brownhill, S. (2008). *Effective behaviour management in the primary classroom*. McGraw-Hill Education (UK).

Shepherd, T. L., ve Linn, D. (2014). *Behavior and classroom management in the multicultural classroom*. London: Sage.

Sherman, R., Vaughn, V., Gill, P., B., Hickey W., Linn, G.,B. (2011). Shifting from a face-to-face to an online educational leadership program: a case study. Alford, B., J., Prreault, G., Zellner, L.Ballenger, J., W. Blazing new trails: *Preparing Leaders to Improve Access and Equity in Today's Schools*. (s.309-317). Destech Publications, Inc: Lancaster, Pennsylvania.

Shimahara, N. (Ed.). (1998). Politics of classroom life: Classroom management in international perspective (Vol. 1125). *Taylor ve Francis*.

Shore, L. M., ve Wayne, S. J. (1993). Commitment and employee behavior: Comparison of affective commitment and continuance commitment with perceived organizational support. *Journal of applied psychology*, 78(5), 774.

Shoulders, T. L., ve Krei, M. S. (2015). Rural high school teachers' self-efficacy in student engagement, instructional strategies, and classroom management. *American Secondary Education*, 44(1), 50-61.

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data (third edition): Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.

Slatter, W., ve France, B. (2011). The teacher–community of practice–student interaction in the New Zealand technology classroom. *International Journal of Technology and Design Education*, 21(2), 149-160.

- Slavin, R. E. (Ed.). (2014). *Proven programs in education: Classroom management and assessment*. Corwin Press.
- Smetana, L. K., Kushki, A. (2020). Exploring career change transitions through a dialogic conceptualization of science teacher identity. *Journal of Science Teacher Education*, 1-21.
- Smith, G. E. ve Throne, S. (2007). Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms. *International Society for Technology in Education*, 217-237.
- Smith, L. F., Corkery, G., Buckley, J., ve Calvert, A. (2013). Changes in secondary school preservice teachers' concerns about teaching in new zealand. *Journal of Teacher Education*, 64(1), s.60-74.
- Smith, T. J. (2007). *Teaching the children we fear: Stories from the front*. Hampton Pr.
- Strategy framework for promoting IC T literacy in the Asia-Pacific region . Bangkok: UNESCO.
- Strauss, M. E., ve Smith, G. T. (2009). Construct validity: Advances in theory and methodology. *Annual review of clinical psychology*, 5, 1-25.
- Stryker, S., ve Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social psychology quarterly*, 284-297.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Suleiman, M. (2014). Leading for equity and social justice: from rhetoric to reality. Annual Conference of the National Council of Professors of Educational Administration. Camarillo, CA.
- Sussman, S. (1976). *A critical examination of disciplinary theories and practice*. Toronto: York Borough Board of Education.

- Sutherland, L., Howard, S., ve 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.
- Şahin, B., Gülleroğlu, H., D. (2013). Likert tipi ölçeklere madde seçmede kullanılan farklı madde analizi teknikleri ile oluşturulan ölçeklerin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 1(2), 18-28.
- Şahin, M. G., ve Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Şanlı, Ö., ve Arabacı, İ. B. (2016). Liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel kimlik ve örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Education Sciences*, 11(3), 126-152.
- Şen, A., Akdeniz, S. (2012). Sayısal uçurumla baş etmek: oecd trendleri ve türkiye. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(1), 53-75.
- Şentürk, H., ve Behçet, O. (2008). Türkiyede sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-
- Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G., ve Worchel, S. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *Organizational identity: A reader*, 56, 65.
- Tanrıverdi, H., ve Kavsut, B. A. (2015). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerin öğretmenliğe yönelik tutumları ve meslek seçimini etkileyen faktörler arasındaki ilişki. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(54), 1-18.
- Taşkın, Ç., Ş. (2013). Sınıf yönetimi: öğretmen adaylarının deneyimleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 147-162.
- Tezcan, M. (2012). Poverty, education technologies and eurasian economies. *International Conference on Eurasian Economies 2012*, 438-444.
- Thomas, L., ve Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and teacher Education*, 27(4), 762-769.

- Thomas, M. A., ve Mockler, N. (2018). Alternative routes to teacher professional identity: Exploring the conflated sub-identities of Teach For America corps members. *Education policy analysis archives*, 26(6), 1-25.
- Thompson, B., ve Daniel, L. G. (1996). Factor analytic evidence for the construct validity of scores: A historical overview and some guidelines. *Educational and Psychological Measurement*, 56(2), 197-208.
- Tiplic, D., Brandmo, C., ve Elstad, E. (2015). Antecedents of norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451-474.
- Totan, T., Aysan, F., ve Bektaş, M. (2010). Öğretmen Adaylarının Mizaç Karakter ve Kimlik Özellikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 19-44.
- Towl, P. (2013). Making opportunity from disappointment: Students, parents and teachers talk about stand-down. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 48(1), 127.
- Töremen, F., Tan, Ç. (2010). Justice in Education Organizations: A Conceptual Analysis. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 , s.58-70.
- Tran, L. T., ve Nguyen, N. T. (2015). Re-imagining teachers' identity and professionalism under the condition of international education. *Teachers and Teaching*, 21(8), 958-973.
- Trent, J. (2017). Discourse, agency and teacher attrition: Exploring stories to leave by amongst former early career English language teachers in Hong Kong. *Research Papers in Education*, 32(1), 84-105.
- Tulyakul, S. vd. (2019). Classroom management strategies and teaching motivation among physical education teachers in primary school. *African Educational Research Journal*, 7(4), 212-219.
- Tümkiye, S., ve Ulum, H. (2019). Öğretmenlerde örgütsel bağlılığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: bir meta-analiz çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1103-1121.

- UNESCO. (2008). Strategy framework for promoting IC T literacy in the Asia-Pacific region. Bangkok: UNESCO.
- Uriegas, B., Kupczynski, L., ve Mundy, M. A. (2014). A comparison of traditional and alternative certification routes on classroom management. *SAGE Open*, 4(4), 1-6.
- Uslu, B. ve Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 323-345.
- Usluel, Y. K., ve Demiraslan, Y. (2005). Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegrasyonunu İncelemede Bir Çerçeve: Etkinlik Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28),s.134-142.
- Usta, N. D., Ültay, N. ve Ültay, E. (2020). Öğretmenlerin Perspektifinden Sınıf Yönetimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 1029-1058.
- Ülbeği, İ. D. ve Yalçın, A. (2016). Örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisinin meta analiz yöntemiyle incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(77), 80-98.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., ve Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Vasa, S. F. (1984). Classroom Management: A Selected Review of the Literature.
- Veronika, L., Livia, F., Anna, T., ve Eva, M. (2018). Teachers' Self-Efficacy as a Determinant of Lesson Management Quality. *Tem Journal-Technology Education Management Informatics*, 7(3), s.662-669.
- Villegas, D. F. M., Varona, W. H., ve Gutiérrez, A. S. (2020). Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103055.
- Voinea, M., ve Pălășan, T. (2014). Teachers' professional identity in the 21st century Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 361-365.

- Vujičić, L., Boneta, Ž., ve Ivković, Ž. (2015a). Social status and professional development of early childhood and preschool teacher profession: Sociological and pedagogical theoretical frame. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp. Ed. 1), 49-60.
- Vujičić, L., Boneta, Ž., ve Ivković, Ž. (2015b). The (co-) construction of knowledge within initial teacher training: Experiences from Croatia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 139-157.
- Vuori, L. (2015). Who am I?: the teacher identity construction of student teachers (Master thesis).
- Wagoner, C. L. (2011). *Defining and measuring music teacher identity: A study of self-efficacy and commitment among music teachers*. The University of North Carolina at Greensboro.
- Wallace, J. ve Louden, W. (1994) Collaboration and the Growth of Teachers' Knowledge, *Qualitative Studies in Education*, 7(4), 323–334.
- Wang, L., ve Du, X. (2014). Chinese teachers' professional identity and beliefs about the teacher-student relationships in an intercultural context. *Frontiers of Education in China*, 9(3), 429-455.
- Wass, R., ve Golding, C. (2014). Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 671-684.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, E. (2008). Identity in practice. *Pedagogy and practice: Culture and identities*, 105-114.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*.
- Widodo, W. ve Gunawan, R. (2020). Analyzing the effect of knowledge management and teaching creativity on innovative work behavior: The organizational empowerment perspective. *Management Science Letters*, 11(2), 619-626.

- Wilkenman (2012). Collaborative Inquiry for Equity: Discipline and Discomfort. *Planning and Changing*, 43(3/4), 280–293.
- Williams, K. C. (2008). *Elementary classroom management: a student-centered approach to leading and learning*. Sage Publications.
- Williams, S., Sunderman, J., Kim, J. (2012). E-mentoring in an online course: benefits and challenges to e-mentors. *International Journal of Evidence Based Coaching ve Mentoring*, 10(1), 109-123.
- Wilson, B., ve Ryder, M. (1996). Dynamic learning communities: an alternative to designed instructional systems.
- Wilson, E. (2004). Using activity theory as a lens to analyse interaction in a university–school initial teacher education and training partnership. *Educational Action Research*, 12(4), 587-612.
- Wilson, R. (2017). The role of the rural community in teacher commitment (Doctoral dissertation, Electronic version published by Vancouver Island University).
- Wiseman, D. G., ve Hunt, G. H. (2013). *Best practice in motivation and management in the classroom*. Charles C Thomas Publisher.
- Wojtowicz, L. (t.y). How collaborative environments and communication technologies can influence the teachers' cooperation and the effectiveness of the learning process. International conference: the future of education. University of the West of Scotland (United Kingdom).
- Wolfgang, C. H. (2005). *Solving discipline and classroom management problems: methods and models for today's teachers*. Wiley.
- Wylie, R. C. (2020). " You Want to Teach What?" An Examination of Physical Education Teacher Candidates' Motivation to Teach Physical Education (Doktora Tezi). University of South Florida.
- Xiong, T., ve Xiong, X. (2017). The efl teachers' perceptions of teacher identity: a survey of zhuangang and non-zhuangang primary school teachers in China. *English Language Teaching*, 10(4), 100-110.

- Yalçinkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).
- Yamagata-Lynch, L. C. (2010). *Activity systems analysis methods: understanding complex learning environments*. Springer Science veBusiness Media.
- Yang, G., Badri, M., Al Rashedi, A., ve Almazroui, K. (2019). Predicting teacher commitment as a multi-foci construct in a multi-cultural context: the effects of individual, school, and district level factors. *Teachers and Teaching*, 25(3), 301-319.
- Yang, M. (2015). The occupational identity development of early-career music teachers: a two-case study of Chinese music teachers.
- Yanık, C. (2012). Avustralya ve Yeni Zelanda’da çok kültürlülüğün değişen yüzü. Kaygı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (19), 193-206.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Dergisi*, 46(Special Issue), 74-85.
- Yazan, B. (2017). “It just made me look at language in a different way:” ESOL teacher candidates’ identity negotiation through teacher education coursework. *Linguistics and Education*, 40, 38-49.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yeşil, Y., ve Fidan, F. (2017). Türkiye’de y kuşağının e-iletişim kullanımı: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 100-109.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, N. vd. (2009). Kimya öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerinin kullanabilme durumlarına işbirlikli öğrenmenin etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 99-116.
- Yılmaz Doğan, M., ve Şahin Fırat, N. (2017). *Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Programı, İzmir.
- Yılmaz, E. ve Kılıç, Y. (2017). The impact of organizational commitment on trainee teachers' job satisfaction. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 4(1), 1-11.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.
- Yılmaz, M. (2020). *Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarına Neden Olan Etmenlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Yılmaz, Z. N., Aydın Şengül, Ö., ve Çavdar, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi kontrol yaklaşımlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yoders, S. (2014). Constructivism Theory and Use from a 21st Century Perspective. *Journal Of Applied Learning Technology*, 4(3), s.12-20.
- Yoon, K., ve Armour, K. M. (2017). Mapping physical education teachers' professional learning and impacts on pupil learning in a community of practice in South Korea. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 427-444.

- Yuan, R., ve Burns, A. (2017). Teacher identity development through action research: A Chinese experience. *Teachers and Teaching*, 23(6), 729-749.
- Yumuşak, İ., G., Bilen, M., Bayraktar, Y., Türk, A. (2006). Eğitim Düzeyi Ücret İlişkisi ve Türkiye’de Eğitim ve Adalet Sektörü Üzerine Bir Değerlendirme. Kocaeli Üniversitesi Uluslararası 5. Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, 57.
- Yücel, İ., ve Çetinkaya, B. (2016). Birey-örgüt uyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide cinsiyetin rolü: Kayseri örneği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 17-30.
- Yüner, B. (2018). Örgüt temelli öz saygı ile duygusal örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 777-799.
- Yüner, B. (2018). Örgüt temelli öz saygı ve örgütsel duygusal bağlılığa ilişkin öğretmen görüşleri. *Ozel Egitim Dergisi*, 19(4), 777-799.
- Zhang, N., Zhou, Z. M., Su, C. T., ve Zhou, N. (2013). How do different types of community commitment influence brand commitment? The mediation of brand attachment. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(11), s.836-842.
- Zhu, G., Iglesia, P. M ve Wang, K. (2020). Examining Chinese and Spanish preservice teachers’ practicum teaching experiences: a transformative learning perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 124-128.
- Zotos, E. K., Moon, A. C., ve Shultz, G. V. (2020). Investigation of chemistry graduate teaching assistants' teacher knowledge and teacher identity. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(6).

EKLER

Ek-1: Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, örgütsel bağlılık düzeyleri ve sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Değerli görüşleriniz çalışmamıza büyük katkı sağlayacaktır. Yanıtlama yaklaşık olarak 10 dakika sürmektedir.

Bu çalışma kapsamında sizden herhangi kimlik bilgisi istenmemektedir ve verdiğiniz bilgiler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim. Olası sorularınız için iletişim bilgilerim aşağıda bulunmaktadır.

Saygılarımla.

Veysel Yıldız

Matematik Öğretmeni ve Doktora Öğrencisi

Marmara üniversitesi, Eğitim Yönetimi Denetimi Bölümü, veyselyildiz11@gmail.com

Yukarıdaki bilgileri okudum. ☐

Çalışmaya katılmaya gönüllüyüm. ☐

BÖLÜM D) KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐

Yaşınız :

Branşınız:

Hizmet yılınız:

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl ☐ 25 yıl ve üzeri

Eğitim Seviyeniz: ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora

Öğretmen lisesi mezunu musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

Çocuğunuz var mı?

☐ Evet ☐ Hayır

Anne veya babanız Öğretmen mi?

☐ Evet ☐ Hayır

MESLEKİ KİMLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Mesleğinizde aşağıdaki mesleki algı durumlarını ne sıklıkla yaşadığınızı samimi olarak belirtiniz. Sıklık maddeleri şu şekildedir: **Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sıklıkla (4), Her zaman (5)**. Sıralanan sıklık maddelerinden **yalnızca bir tanesini** seçmelisiniz.

	Hiç bir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
	1	2	3	4	5
1. Diğer öğretmen arkadaşlarımla eğitim ve öğretime dair deneyimlerini, yaklaşımlarını veya önerilerini denerim					
2. Meslektaşlarımla eğitim ve öğretim ile ilgili paylaştığı deneyimler öz değerlendirme yapmamı sağlar.					
3. Eğitim ve öğretime dair konularda diğer öğretmen arkadaşlarımla iletişim içinde olurum.					
4. Öğretmenliğimde öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerine önem veririm.					
5. Öğretmenliğimde, öğrencilerimin geleceklerinde olumlu değişiklikler yapmaya önem veririm.					
6. Benim için öğretmenlik, öğrencilere her durumda profesyonel dönütler verebilmeyi gerektirir.					
7. Toplumun biz öğretmenleri entellektüel olarak gördüğünü düşünürüm.					
8. Toplumun öğretmenliği kutsal bir meslek olarak gördüğünü düşünürüm.					
9. Mesleğimin sosyoekonomik açıdan avantajlı olduğunu düşünürüm.					
10.Çocukluktan itibaren öğretmenliği seviyor olmam mesleği seçmemde etkilidir.					
11.Çocukluktan beri yakın çevrem benim öğretmenlik için yetkinliklerimin olduğunu söyler.					
12.Meslek seçimimde rol model öğretmenlerim etkilidir.					
13.Bu mesleği tercih etmemde gelecek nesilleri daha iyi yetiştirme düşüncesi vardır.					
14.Öğretmenlikte deneyimlerim arttıkça, kendime ait pedagojik yaklaşımım şekillenir.					
15.Öğretmenlikte deneyimlerim arttıkça pedagojik açıdan hatalarımdan ders çıkarırım.					
16.Öğretmenlikte deneyimlerim arttıkça sorunları pedagojik açıdan farklı boyutlardan düşünmeye başlarım.					
17.Meslekteki deneyimlerim, eğitimde disiplin yaklaşımıyı yeniden değerlendirmemi sağlar.					

Ek-2: Örgütsel Bağlılık Ölçeği**1.Kesinlikle Katılmıyorum****2. Katılmıyorum****3. Kararsızım****4.Katılıyorum****5.Kesinlikle Katılıyorum**

Maddeler	1	2	3	4	5
1. Kariyerimin geri kalan bölümünü bu okulda geçirmek bana büyük bir mutluluk verir.					
2. Bu okulun sorunları bana gerçekten kendimin sorunlarıymış gibi gelir.					
3. Okulumda güçlü bir aitlik duygusu taşımıyorum.					
4. Kendimi bu okula “duygusal olarak bağlanmış” hissetmiyorum.					
5. Okulumda “aileden biri” gibi hissetmiyorum.					
6. Bu okul benim için önemli ölçüde kişisel anlam taşır.					
7. Şu anda bu okulda çalışmak bir istek olduğu kadar benim için bir zorunluluktur.					
8. İstesem bile şu anda bu okuldan ayrılmak benim için çok zor olur.					
9. Şu anda bu okuldan ayrılmaya karar versem hayatımın çok büyük bir bölümü altüst olur.					
10. Şu anda bu okuldan ayrılamayacak kadar az seçeneğim var.					
11. Eğer kendimi bu okula bu kadar çok vermemiş olsaydım, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim.					
12. Bu okuldan ayrılmamın birkaç olumsuz sonucundan biri, mevcut alternatiflerin azlığıdır.					
13. Şu andaki işverenimle çalışmak için hiçbir zorunluluk hissi duymuyorum.					
14. Benim yararına bile olsa, şu anda bu okuldan ayrılmanın doğru olmayacağını düşünüyorum.					
15. Şu anda okulumdan ayrılırsam kendimi suçlu hissederim.					
16. Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.					
17. Okulumun içindeki insanlara olan sorumluluk hissimden dolayı bu kurumdan ayrılmam.					
18. Okulumda karşı kendimi borçlu hissediyorum.					

Ek-3: Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği

Madde havuzundaki numaralar		Çok Yeterliyim	Yeterliyim	Orta Düzeyde	Yetersizim	Çok Yetersizim
1	Sınıftaki sıraların düzenli olmasına dikkat etme.	5	4	3	2	1
2	Ders etkinliğine göre sıra düzenini dizayn etme.	5	4	3	2	1
3	Öğretim araç-gereçlerini düzenli bir şekilde yerleştirme.	5	4	3	2	1
4	Sıraların temiz tutulmasını sağlama.	5	4	3	2	1
5	Bazı düzenlemelerle sınıfın fiziksel kapasitesini artırma.	5	4	3	2	1
6	Derse katılan öğrencileri ödüllendirerek bu davranışı özendirme.	5	4	3	2	1
7	Bütün öğrencilerin derse katılmalarını sağlama.	5	4	3	2	1
8	Öğrencilerin dersin gereklerini yerine getirmelerini sağlama.	5	4	3	2	1
9	Öğrenme eksikliklerini gidermek için farklı etkinlikler yapma.	5	4	3	2	1
10	Öğrenciler sıkıldığında rahatlatıcı etkinlikler yapma.	5	4	3	2	1
11	Grup çalışmalarında grupları etkinliğe uygun bir şekilde oluşturma.	5	4	3	2	1
12	Dersin amaçlarına uygun teknolojik materyalleri kullanma.	5	4	3	2	1
13	Derse başlama ve bitiş saatlerine dikkat etme.	5	4	3	2	1
14	Derste zamanı eğitsel amaçlar dışında kullanmama.	5	4	3	2	1
15	Ders planlarını titizlikle hazırlama.	5	4	3	2	1
16	Düzeyleri iyi olan öğrenciler ile daha fazla ilgilenme.	5	4	3	2	1
17	Öğrencilere söz hakkı verme konusunda adil davranma.	5	4	3	2	1
18	Sınıf içi kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini alma.	5	4	3	2	1
19	Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlarda model olma.	5	4	3	2	1
20	Öğrencileri rahatlatıcı etkinlikler (şiir okuma, şarkı söyleme, fıkra anlatma vb.) yapma.	5	4	3	2	1
21	Öğrencileri not ile korkutma.	5	4	3	2	1
22	Öğrenciler arasında iletişimi sağlama.	5	4	3	2	1
23	Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam	5	4	3	2	1
24	Sınıfta rahatsız edici gürültünün olmasına izin verme.	5	4	3	2	1
25	Öğrencinin parmak kaldırmadan konuşmasına izin verme.	5	4	3	2	1
26	Sınıf düzenini bozan öğrencileri cezalandırma.	5	4	3	2	1
27	Öğrencilerin dikkatinin dağılmasını engelleme.	5	4	3	2	1
28	Öğrencilerin kopya çekmelerini görmezden gelme.	5	4	3	2	1
29	Sınıf kontrolünü sağlamak için sınıfta dolaşma.	5	4	3	2	1
30	Öğrencilerin yanlış davranışlarından çok doğru davranışları üzerinde	5	4	3	2	1

Ek-4: Görüşme Soruları (Öğretmenlerin Kimlik Algısı Ölçeği)

1. Sizin için öğretmenlik ne ifade ediyor? Tanımlayabilir misiniz?
2. Öğretme ve öğrenmeye nasıl bakıyorsunuz? Size ne ifade ediyor? hangi açılardan önemli?
3. Sizce bir öğretmenin rolü ne olmalıdır?
4. Sizi harekete geçiren içsel motivasyonunuz var mı? varsa nelerdir?
5. Dışsal motivasyonunuz nelerdir? Mesleğinizi olumsuz ve olumlu etkileyen yanları nelerdir?
6. Toplumun öğretmene bakışı nedir size?
7. Bir öğretmen olarak pedagojiye yaklaşımınız nedir? Pedagoji yaklaşımınızı neler etkiler ya da şekillendirir?
8. Okul içinde diğer öğretmenlerle paylaşımlarınız veya onlardan duyduğunuz paylaşımlar, öneriler öğretmenliğinizi etkiler mi? Nasıl?
9. Profesyonellik size ne ifade eder? Bir öğretmen olarak kendinizi profesyonel görüyor musunuz?
10. Meslek seçiminde etkili olan etmenler sizi mesleğe yönlendiren nedenler nelerdi acaba?
11. Bir öğretmen olarak deneyim ne ifade eder? Diğer öğretmen idareci veya kişilerden etkilenir misiniz? Deneyimli öğretmenlerden etkilenir misiniz? Nasıl?
12. Mesleğinizden memnun musunuz? Hangi açılardan memnun veya memnun değilsiniz?
13. Mesleğinizin zorlukları nelerdir? Onları nasıl aşıyorsunuz?
14. Sizi bu meslekte veya okulda tutan şeyler neler veya eski okulda tutan şeyler nelerdi? Açıklayabilir misiniz?
15. Eklemek istediğiniz başka şeyler var mı?

Ek-5: Anket ve Araştırma İzin Talebi

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.13533388
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

19.07.2018

Sayın: Veysel YILDIZ

- İlgi: a) 13.06.2018 tarihli ve 11666501 Gelen Evrak No'lu dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 17.07.2018 tarih ve 13417947 sayılı oluru.

"Devlet Okullarında Çalışan Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin, Meslek Kimlik Algılarına, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki İlişkiler Örüntüsü" konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5d1f-4341-30e4-a387-413C kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.13417947
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

17/07/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 13.06.2018 tarihli ve 11666501 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 10.07.2018 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Veysel YILDIZ'ın "Devlet Okullarında Çalışan Farklı Branşlardaki Öğretmenlerin, Meslek Kimlik Algılarına, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki İlişkiler Örüntüsü" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlere; örgütsel bağlılık ölçeği, sınıf yönetimi yeterlik ölçeği ve mesleki kimlik algısı ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
17/07/2018

Nihat NALBANT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 90a4-b4c1-3aaa-abcc-a108 kodu ile teyit edilebilir.