

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KİMLİK DÜZEYLERİ VE
MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hacer ÖZAKYÜZ

**TRABZON
Ocak, 2023**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KİMLİK DÜZEYLERİ VE
MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ**

Hacer ÖZAKYÜZ
ORCID: 0000 - 0002 - 3165 - 3210

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek Lisans Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Gönül GÜNEŞ
ORCID: 0000 - 0003 - 3223 - 8163

TRABZON
Ocak, 2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Hacer ÖZAKYÜZ

20 / 01 / 2023

ÖN SÖZ

Öğretmenlerin kendilerini profesyonel anlamda öğretmen hissetmeleri üzerine odaklanan araştırmamızda mesleki kimlik kavramının mesleki gelişim ile ilişkisi incelenmek istenmiştir. Yerel literatürde mesleki kimlik konusunu ön plana alan çalışma sayısının kısıtlı olduğu belirlenmesi üzerine araştırmaya başlanmıştır. Öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının belirlenmesi, mesleki gelişime yönelik görüşlerinin alınması ve mesleki kimlik algıları ile mesleki gelişime yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tüm araştırma boyunca her türlü yardımı, desteği, ilgiyi benden esirgemeyen çok kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Gönül GÜNEŞ'e her aradığımda ulaşabildiğim, süreç boyunca sorularımı cevapsız bırakmadığı, sadece araştırma ile ilgili değil hayatla ilgili de nasihatler verdiği için çok teşekkür ederim. Yüksek lisans ders döneminde aldığım SPSS dersi hocası Doç. Dr. Fatma ALTUN KOBUL'a, Nitel Veri Analizi dersi hocası Doç. Dr. Miraç AYDIN'a özellikle tezin veri analizi kısmındaki desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Araştırma sürecim boyunca kaynak tarama, veri toplama gibi teknik konularda bana destek veren Bakanlık Müfettişi Sayın Özgür DANIŞMAZ'a teşekkür ederim. Yüksek lisansa beraber başladığım bana yol arkadaşlığı yapan her işim düştüğünde desteğini benden esirgemeyen 'çiçeğim' Şule Yılmaz'a, beni her zaman motive eden, kendime olan inancımı pekiştiren, desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen en yakın arkadaşım Özlem ALAN'a teşekkür ederim.

Teşekkürlerimin en büyüğü evimizi yuva yapan, desteğini her zaman yanımda hissettiğim, evimizin öğretmeni annem Fatma ÖZAKYÜZ'e; hayatım boyunca rol modelim olan, kişiliğini ve mesleğini icra konusundaki özenine hayran olduğum, mesleki kimlik ne demek bana hissettiren babam Ahmet ÖZAKYÜZ'e ve kişisel danışmanım, ruh doktorum, can kardeşim Hande Nur ÖZAKYÜZ'e sonsuz teşekkürler...

Ocak, 2023
Hacer ÖZAKYÜZ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1. 5. Tanımlar	4
2. LİTERATÜR TARAMASI	5
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	5
2. 1. 1. Mesleki Kimlik	5
2. 1. 2. Mesleki Gelişim	9
2. 1. 3. Mesleki Kimlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar	14
2. 1. 4. Mesleki Gelişim ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	16
2. 1. 5. Mesleki Kimlik ve Mesleki Gelişim İçerikli Araştırmalar	18
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu.....	18
3. YÖNTEM.....	20
3. 1. Araştırma Modeli	20
3. 2. Evren ve Örneklem	20
3. 2. 1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	20
3. 2. 2. Araştırmanın Çalışma Grubu	22
3. 3. Veri Toplama Araçları	23
3. 3. 1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	23
3. 3. 1. 1. Kullanılan Ölçekler.....	23
3. 3. 1. 2. Mesleki Gelişim Kontrol Listesi.....	24
3. 3. 2. Nitel Veri Toplama Araçları	24
3. 3. 2. 1. Mülakat	24
3. 4. Verilerin Analizi	25
3. 5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	25

4. BULGULAR	27
4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular	27
4. 1. 1. Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kimliği Bireysel Bağlam Ölçeğinden (SÖMKBBÖ) Elde Edilen Bulgular.....	27
4. 1. 1. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Bağlam Ölçek Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	31
4. 1. 2. Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kimliği Sosyal Bağlam Ölçeğinden (SÖMKSBO) Elde Edilen Bulgular	38
4. 1. 2. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bağlam Ölçek Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	43
4. 1. 3. Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kimliği Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinden (SÖMKOYBÖ) Elde Edilen Bulgular	51
4. 1. 3. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçek Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	57
4. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşlerinin, Tercih Ettikleri Mesleki Gelişim Etkinliklerinin ve Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri ile Mesleki Kimlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular	65
4. 2. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular.....	65
4. 2. 1. 1. Neden Mesleki Gelişim	65
4. 2. 1. 2. Günümüz Mesleki Gelişim Programı	66
4. 2. 1. 3. İdeal Mesleki Gelişim.....	68
4. 2. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim İçin Tercih Ettikleri Etkinliklere Dair Bulgular.....	69
5. TARTIŞMA	70
5. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	70
5. 1. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algı Düzeylerini Bireysel Bağlamda Belirlenmesine Dair Tartışma	70
5. 1. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algı Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Belirlenmesine Dair Tartışma	75
5. 1. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algı Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamda Belirlenmesine Dair Tartışma	79
5. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ile İlgili Görüşleri, Tercih Ettikleri Mesleki Gelişim Etkinliklerinin ve Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri ile Mesleki Kimlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişinin Belirlenmesine Dair Tartışma	83
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	86
6. 1. Sonuçlar	86
6. 2. Öneriler	86
6. 2. 1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	86

6. 2. 2. İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	87
7. KAYNAKLAR.....	88
8. EKLER.....	100
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	108



ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeyleri ve Mesleki Gelişime Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeyleri ve mesleki gelişime yönelik görüşlerini belirleyerek bu iki kavram arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış bu araştırma, karma yöntemde çalışılmıştır. Sıralı açıklayıcı desen ile beraber araştırmada öncelikli olarak Trabzon ilinde aktif görevde olan 160 sınıf öğretmeninden mesleki kimlik algı düzeylerine ilişkin bilgiler “Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kimliği Bireysel-Sosyal-Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçekleri” ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinin ardından ölçüt örneklem ile belirlenen 6 sınıf öğretmeni ile mesleki gelişim üzerine mülakatlar yapılmıştır. Mülakatlardan elde edilen nitel verilerin analizi ile elde edilen bilgiler araştırmanın ilk kısmı ile elde edilen bilgiler ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin günümüz mesleki gelişim programlarından zorunluluk, ihtiyaca veya alana uygun olmama gibi sebeplerle memnun olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklı mesleki kimlik algı düzeylerine sahip olmalarına rağmen mesleki gelişim ile ilgili görüşlerinde farklılık belirlenmemiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak mesleki kimlik algısına yönelik sınıf öğretmenlerinin mesleği seçim konusunda bilinçlendirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Kimlik, Mesleki Gelişim, Sınıf Öğretmenleri

ABSTRACT

Determining the Relationship Between Professional Identity Levels and Perceptions of Professional Development of Classroom Teachers

This research, which aimed to examine the relationship between these two concepts by determining the professional identity perception levels of primary school teachers and their views on professional development, was studied in a mixed method. In addition to the sequential explanatory design, in the research, information about the professional identity perception levels of 160 primary school teachers who are on active duty in the province of Trabzon were collected with the "Classroom Teaching Professional Identity Individual-Social Formation/Construction Context Scales". After the analysis of the quantitative data, interviews on professional development were conducted with 6 classroom teachers determined by the criterion sample. The information obtained through the analysis of the qualitative data obtained from the interviews was discussed in relation to the information obtained in the first part of the research. As a result of the research, it was determined that the professional identity perception levels of the classroom teachers were high. It has been determined that teachers are not satisfied with today's professional development programs due to reasons such as necessity, not being suitable for needs or field. Although teachers have different professional identity perception levels, no difference was determined in their views on professional development. Based on the results of the research, suggestions were made to raise the awareness of classroom teachers about the perception of professional identity about choosing a profession.

Keywords: Professional Identity, Professional Development, Classroom Teachers

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	21
2.	Araştırmanın Nitel Kısmı İçin Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	22
3.	Bireysel Bağlam Ölçeğine Ait Alt Boyutlar İçin Aritmetik Verileri.....	27
4.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamına Ait 1. Alt Boyut Maddeleri	28
5.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamına Ait 2. Alt Boyut Maddeleri	29
6.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamına Ait 3. Alt Boyut Maddeleri	30
7.	Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliği Bireysel Bağlam Ölçeği Verilerine Ait Betimsel Veriler.....	31
8.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	31
9.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Mesleki Kıtıma Göre İncelenmesi	32
10.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Görev Yeri Değişkenine Göre İncelenme	33
11.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	33
12.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi	34
13.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Görev Yaptıkları Sınıfın Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	35
14.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Mezun Oldukları Fakülte Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	35
15.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Mesleği Seçme Sebeplerine Göre İncelenmesi.....	36
16.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre İncelenmesi.....	37
17.	Sosyal Bağlam Ölçeğine Ait Alt Boyutlar İçin Aritmetik Verileri	38

18.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamına Ait 1. Alt Boyut Maddeleri.....	39
19.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamına Ait 2. Alt Boyut Maddeleri.....	40
20.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamına Ait 3. Alt Boyut Maddeleri.....	41
21.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamına Ait 4. Alt Boyut Maddeleri.....	41
22.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamına Ait 5. Alt Boyut Maddeleri.....	42
23.	Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliği Sosyal Bağlam Ölçeği Verilerine Ait Betimsel Veriler.....	43
24.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	43
25.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi	44
26.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Görev Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi.....	45
27.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	46
28.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi	47
29.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Görev Yaptıkları Sınıfın Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	47
30.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Mezun Oldukları Fakülte Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	48
31.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Mesleği Seçme Sebeplerine Göre İncelenmesi.....	49
32.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre İncelenmesi.....	50
33.	Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğine Ait Alt Boyutlar İçin Aritmetik Verileri.....	52
34.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına Ait 1. Alt Boyut Maddeleri.....	53
35.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına Ait 2. Alt Boyut Maddeleri.....	53

36.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına Ait 3. Alt Boyut Maddeleri.....	54
37.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına Ait 4. Alt Boyut Maddeleri.....	55
38.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına Ait 5. Alt Boyut Maddeleri.....	56
39.	Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliği Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği Verilerine Ait Betimsel Veriler	56
40.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	57
41.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi	58
42.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Görev Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi.....	59
43.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	60
44.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi	61
45.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Görev Yaptıkları Sınıfın Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	62
46.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Mezun Oldukları Fakülte Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	63
47.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Mesleği Seçme Sebeplerine Göre İncelenmesi	63
48.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre İncelenmesi	64
49.	Öğretmenlerin Mesleki Gelişime İhtiyaç Duyma Sebepleri.....	66
50.	Sınıf Öğretmenlerinin Günümüz Mesleki Gelişim Programı Hakkındaki Görüşleri	67
51.	Sınıf Öğretmenlerinin İdeal Mesleki Gelişim Programı Hakkındaki Görüşleri	68
52.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri İçin Tercih Ettikleri Mesleki Gelişim Etkinlikleri	69

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Ö	: Öğretmen
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
SÖMKBÖ	: Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği
SÖMKSÖ	: Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği
SÖMKOYÖ	: Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences



1. GİRİŞ

Günümüz dünyasının ülkeleri arasında ekonomisi güçlü, refah seviyesi yüksek ülkelere bakıldığında bu ülkelerin gelişmişlik düzeyinin de paralel olarak yüksek olduğu bilinmektedir. Gelişmişlik düzeyi ise nitelikli, kaliteli veya kalifiye insana dayanmaktadır (Ada, 1996). Bir insanın bu sıfatları kazanabilmesi için en temel yol insanları eğitime tabi tutmak ve gelişmesini sağlamaktır. Buradan yola çıkıldığında bir ülkede eğitim ne kadar gelişmiş ve etkili ise eğitimin çıktısı olan insanın o kadar kaliteli veya nitelikli olduğu söylenebilir. Eğitim; insanlar için hayat boyu devam eden öğrenmelerin tümüdür. Bu bir süreçtir ve birçok kavramı içinde barındırır. Bu kavramların en temelinde öğretme işi vardır. Bu temel görevi üstlenen dolayısı ile ülkeler için geleceğin mimarlığını sağlayan meslek grubu ise öğretmenlerdir. Öğretmenler görev itibari ile sadece öğretme işini üstlenmezler bu temel görevin yanında gizil görev olarak bir toplumun uyumunu, refah ve huzurunu; bireyin sosyal hayata adaptasyonunu ve topluma ait kültürel yapının gelecek nesillere aktarılmasını sağlarlar (Özden, 1999). Bu durum öğretmenleri bir devlet için vazgeçilmez kılmaktadır. Ayrıca bu vazgeçilmezlik öğretmenliğin önemini de vurgulamaktadır.

Devletler tarafından amaçlanan nitelikli insana erişebilmek için başlangıç noktası öğrencilerin eğitimidir. Öğrencilerin aldığı eğitimi nitelikli kılmak gerekmektedir. Bu gereklilik öğretmenlerin eğitiminin de nitelikli olmasını zorunlu kılar. Çünkü öğretmen kalitesi arttıkça öğrenci başarısı da paralel olarak artmaktadır (Ambussaidi & Yang, 2019; Bakar, 2018). Binaenaleyh öğretmen başarısının öğrenci başarısını etkilediği sonucuna ulaşan birçok çalışma literatürde bulunmaktadır (Abazaoğlu & Taşar, 2016; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007; Zuzovsky, 2009). Bu durumda öğretmen eğitime odaklanılmalıdır. Ülkemizde öğretmenlerimize verilen eğitim genel olarak iki aşamaya sahiptir: hizmet öncesinde verilen eğitim ve hizmet sırasında verilen eğitim (Gökkyer, 2012). Hizmet öncesine ait eğitim öğretmenlerin fiili olarak göreve başlamadan önce aldıkları eğitimi kapsar. Bu eğitim ülkemizde üniversiteler tarafından verilmektedir. Öğretmen hizmet öncesi eğitimi, çoğunlukla teorik bilgilerden oluşur ve maalesef adayları mesleğe hazırlama konusunda yeterli uygulama saatine ulaşamaz (Eraslan, 2009; Gökçe & Demirhan, 2005; Görge, Çokçalışkan & Korkut, 2012). Araştırmalar öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitimin, öğretmenlerin mesleki hayatları boyunca mesleklerinde kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (İlğan, 2017). Bu durum öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimin önemini gözler önüne sermektedir. Bu öneme rağmen ülkemizde öğretmen eğitiminin hizmet öncesi ayağı zaman, kalite, uygulama, nitelik açısından yeterli görülmemektedir (Azar, 2011; Özer, Erdaş - Kartal, Doğan, Çakmakçı, İrez & Yalaki, 2018). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kalite sorununun yaşanmasının sebeplerinden biri öğretmen yetiştirme politikalarının sürekli deneme yanılma yoluna dönmesi sayılabilir (Azar, 2011).

Ülkemizde öğretmen eğitimi Cumhuriyet öncesine dayanmaktadır. Osmanlı Devleti'nde öğretmen yetiştirme ilk olarak askeri amaçlıdır. Askeriye için nitelikli eleman yetiştirme ve devlet teşkilatı birimlerinde çalışabilecek memurlar yetiştirebilmek için öğretmen yetiştirilmiştir (Duman, 1999). Daha sonraki yıllarda halkın eğitimi için öğretmen yetiştirilmeye başlanmış ve ilk batılı anlamda öğretmen yetiştiren okul 16 Mart 1848 de “Darulmuallimi Rüşdi” açılmıştır. Ülkemizde öğretmen yetiştirmeye dair ilk adımlar bu şekilde atılmıştır. Bu adımları daha birçok adım ve değişiklik izlemiştir (Akdemir, 2013). Bu değişikliklerden kimisi başarısız olmuş kimisi de başarılı olmasına rağmen çeşitli nedenler yüzünden tekrar değiştirilmiştir (Ortaş, 2005). Son yıllarda öğretmen yetiştirmeye dair eğitim fakültelerine girişte baraj olarak 240 puanın belirlenmesi, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesine (2017-2023)” uyum anlamında 2018 yılında yapılan program güncellemesi daha nitelikli öğretmen eğitime dair ülkemizdeki güncel adımlardandır (Yüksel, 2015).

Nitelikli insan yetiştirme amacına “bilgi” çerçevesinden bakıldığında öğretmen ve öğrenci ilişkisinde farklı bir boyut karşımıza çıkmaktadır. Eğitim yaklaşımlarına göre öğretmenin bilgiyi veren olma durumu değişkenlik gösterse de ortak olan nokta öğretmenin bilgi sahibi olması gerektiğidir. Özellikle 21.yy. dünyası hızlı ve sürekli bir değişim içerisinde. Bu hızlı değişim ve gelişim “bilgiyi” özellikle de güncel bilgiyi önemli kılmaktadır. İşte bu bilgiye sahip olabilen devletlerin gelişmişlik seviyeleri politika, eğitim, teknoloji, sanat bakımından diğer devletlere nazaran daha üstün olmaktadır (Baş, 2013). Bu kısımda da öğretmenlerin sahip olduğu bilgilerin güncelliği önem kazanır. Öğretmenler bilgiyi öğretirken, kendi bilgilerini güncelleme ve alanındaki gelişmeleri takiple de görevlidir. Bu durumda öğretmenlerin mesleki gelişimi devreye girmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma genel çerçevede incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ve mesleki gelişimleri kavramları üzerine geliştirilmiştir. Öğretmenler için mesleki kimlik, kendilerini ne kadar öğretmen hissettikleri ile alakalı iken; mesleki gelişim, mesleklerini icra ederken kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleridir. Araştırma öğrencilerin eğitim hayatlarının temellerinin ellerinde şekillendiği sınıf öğretmenleri üzerine odaklanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeylerine göre mesleki gelişime bakışları incelenmiştir. Araştırmanın temel problemi “Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeyleri ile mesleki gelişime olan bakış açıları arasındaki ilişki nasıl değişmektedir?” olarak belirlenmiştir. Bu temel problem cümlesi etrafında araştırma aşağıda bulunan diğer sorulara da cevap aramıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeyleri nedir?

a. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları bireysel bağlamda ne düzeydedir?

- Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının bireysel bağlamı onların; cinsiyetine, mesleki kıdemine, görev yaptıkları okulun hizmet bölgesine, görev

yaptıkları sınıf düzeyine, eğitim durumlarına, görev yaptıkları sınıfın mevcuduna, mezun oldukları fakülte türüne, mesleklerini seçme sebeplerine ve mezun oldukları lise türüne göre değişiklik göstermekte midir?

b. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları sosyal bağlamda ne düzeydedir?

- Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının sosyal bağlamı onların; cinsiyetine, mesleki kıdemine, görev yaptıkları okulun hizmet bölgesine, görev yaptıkları sınıf düzeyine, eğitim durumlarına, görev yaptıkları sınıfın mevcuduna, mezun oldukları fakülte türüne, mesleklerini seçme sebeplerine ve mezun oldukları lise türüne göre değişiklik göstermekte midir?

c. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları oluşum/yapılandırma bağlamında ne düzeydedir?

- Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının oluşum/yapılandırma bağlamı onların; cinsiyetine, mesleki kıdemine, görev yaptıkları okulun hizmet bölgesine, görev yaptıkları sınıf düzeyine, eğitim durumlarına, görev yaptıkları sınıfın mevcuduna, mezun oldukları fakülte türüne, mesleklerini seçme sebeplerine ve mezun oldukları lise türüne göre değişiklik göstermekte midir?

2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ile ilgili görüşleri ve tercih ettikleri mesleki gelişim etkinlikleri nelerdir? Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri ile mesleki kimlik algı düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Öğretmenlerin kendilerini nasıl ve ne kadar öğretmen hissettikleri ile alakalı olan mesleki kimlik kavramı, öğretmenlerin mesleğe aidiyetleri ile alakalıdır (Luehmann, 2007). Mesleki açıdan öğretmenleri bu kadar etkileyen, öğretmen hissettiren bu kavramın öğretmenlerde belirlenmesi, gerekli önlemlerin alınması ve iyileştirmelerin yapılması, eğitim kavramının temel taşlarından biri olan öğretmenleri daha fazla öğretmen hissettirecektir. Bu gelişme öğretmenler aracılığı ile eğitimi dolayısı ile öğrenci başarısını büyük çerçeve de ise ülke eğitimini ve gelişmişlik düzeyini etkileyecektir. Eğitim açısından bu derece önemli olan “mesleki kimlik” kavramı yerel literatür içerisinde incelendiğinde kavramın çoğunlukla aday öğretmenler ile çalışıldığı görülmektedir (Çelikdemir, 2018; Çetin, 2017; Dubaz, 2019; Karakaş, 2016; Karalı, 2018; Pan, 2019). Bunun yanı sıra mesleki kimlik kavramı branş bazında yerel literatürde incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla İngilizce öğretmenlerine odaklandığı görülmektedir (Aslan, 2016; Berekeci, 2016; Karakaş, 2016; Kocabaş Gedik, 2016; Raman, 2015). Tüm bunlar göz önüne alındığında araştırma sınıf öğretmeni branşında aktif olarak görev yapan öğretmenlere odaklanmıştır.

Araştırma öğretmenler için mesleki kimlik kavramına dikkat çekmenin yanında ülkemizde bir türlü sistemli ve öznel olamayan mesleki gelişim hakkında öğretmen görüşlerini belirleyerek, bu iki kavram arasındaki ilişkiyi yoklamıştır.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2021-22 eğitim öğretim yılları içerisinde Trabzon ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma için nicel veriler, Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimlik Bireysel-Sosyal-Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeklerinden elde edilmiştir. Nitel verilerse yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi ile toplanmıştır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Eğitimin temel basamağında görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeylerini ve mesleki gelişime yönelik algılarını inceleyen bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin ölçek sorularına ve mülakat sorularına samimiyetle cevap verdiği varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Öğretmen Mesleki Kimliği: Bireyin mesleğinin tutkularını, ahlakını, manasını, felsefesini, değerlerini ve iletişim tarzını kendi içerisinde açıklamasıdır (Luehmann, 2007).

Öğretmen Mesleki Gelişimi: Öğretmenlerin mesleklerine dair bilgi, beceri ve faaliyetlerini belirli bir süreç içerisinde çeşitli etkinliklerle geliştirmeleridir (Craft, 2002).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2. 1. 1. Mesleki Kimlik

İnsanoğlunu ben kimim, bana ait fikirler, değerler ve hedeflerim nelerdir, insanlardan beni bir birey olarak ayıran özellikler nelerdir, geçen yıllar içinde ben neredeyim gibi sorular kimlik kavramına götürmüştür. Kimlik kavramı üzerinde birden fazla bilim dalı araştırma yapmaktadır. Özellikle antropoloji, felsefe, sosyoloji ve psikoloji alanları kimlik kavramı üzerinde yoğunlaşmış bilim alanlarıdır. Bu nedenle de kimlik kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu tarafından kimlik kavramı toplumsal bir varlık olarak bireyin nasıl bir insan olduğunu gösteren özellik, nitelik ve belirtilerin bütünü olarak tanımlanmıştır. Tüm bu tanımlamalara bakıldığında ortak noktanın “özne” olma, “özel” olma ve “ayrı” olma halinin varlığından söz edilir (Aydoğdu, 2004). Bu ortak noktanın yanında kimliğin değişebilir, gelişebilir olması da su götürmez bir gerçektir (Dalbay, 2018). Zamanla gelişen kimlik kavramı toplumsal kimlik, genetik kimlik gibi farklı boyutları içinde barındırmaktadır (Aşkın, 2007).

Kimlik kavramı bir nevi kişiyi tanımlayarak diğer insanlardan farklılaştırır. Öğretmenlik mesleğinin kimlik kazanarak diğer mesleklerden ayırma amacıyla tanımlanması gerekmektedir. Ülkemizde öğretmenliğe dair ilk tanımlama; 1924 yılında TBMM’nde kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu ile gerçekleştirilmiştir. Tanıma göre öğretmenlik “devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir”. Öğretmenliğin profesyonellik/uzmanlık gerektirdiğine dair ilk tanım ise 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu ile gerçekleşmiştir. Temel eğitim Kanunu 3. Kısım madde 43’te öğretmenlik: “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Bu tanım ile birlikte öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden ayrılmak ile kalmamış, özel bir eğitim gerektirdiği ve profesyonel bir meslek olduğu resmiyet kazanmıştır. Böylelikle öğretmenlerin mesleki olarak bir kimlik kazanabilme sürecinin önü açılmıştır.

Mesleki kimlik kavramı birçok farklı şekilde literatürde tanımlanmıştır. Öğretmen mesleki kimliği; mesleğin felsefesini, ahlakını, anlamını, değerlerini, tutkularını ve iletişim şekillerini öğretmenin birey olarak kendi içinde açıklamasıdır (Luehmann, 2007). Okulda, eğitim ortamında ise öğretmenlerin bir birey olarak kendilerini öğretmenlik mesleğinde hissetme, anlamlandırış biçimi ve mesleğini icra ederken “ben kimim?” sorusuna cevabı öğretmen mesleki kimliğinin tanımlanması, şekillendirilmesi ve konumlandırılmasını sağlamaktadır (Kavrayıcı, 2019). Bununla beraber mesleki kimlik öğretmenlerin meslekte ne kadar süre kalmak istedikleri, kendilerini bir öğretmen olarak nasıl

gördükleri ve hissettikleri, görev yaptığı okulda ve sınıfında ne kadar öğretmen olabildiği ile ilişkilidir (Girgin & Şahin, 2019). Öğretmenlik kimliği, bir depo veya kaynak görevi görerek eğitim ortamında öğretmenlere deneyim sağlar. Bu depo; öğretmenlerin düşüncelerini, tutumlarını, duygularını, inançlarını ve değerlerini içermektedir (Yaşar, Karabay & Bilaloğlu, 2013). Öğretmenlik kimliği; bireyin şahsiyetine özel olan konuşmalar, sosyal etkileşim zamanlarında açığa çıkmaktadır (Zembylas, 2003).

Mesleki kimliğin oluşumu incelendiğinde ise öğretmenin kendi sosyal ve toplumsal hayatında kabul edilen bir kimliği kazanma veya yeniden yapılandırmayı kapsayan bir süreç karşımıza çıkmaktadır (Coldron & Smith, 1999). Öğretmenlik kimliğinin oluşum süreci, karmaşık ve devinimli bir süreçtir ve bu süreçte birey öğretmen olmaya dair kişisel düşünceleri ve sosyal algısı arasındaki karmaşa ile mücadele eder (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Her öğretmenin mesleki kimlik oluşum süreci birbirinden farklıdır ve değişik zaman bölümlerinde başlar; örneğin kimi öğretmenler geçmiş eğitim hayatlarındaki deneyimlerini, özellik ve niteliklerini; kimileri ise lisans eğitimi süresince üniversite eğitimini temel alarak kimliğini oluşturur (Walkington, 2005). Girgin ve Şahin'in (2019) sınıf öğretmenleri özelinde mesleki kimliğin oluşumunu inceledikleri durum araştırmasında gönüllü öğretmenlere mesleki kimliklerini açığa çıkarabilecekleri etkinlikler uygulanmış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin cevaplarına göre çoğunun mesleki kimlik oluşumunda lisans eğitimi dönüm noktası olarak gördüğü belirlenmiştir. Frisen ve Besley (2013) 109 gönüllü ile likert tipi ölçek ile elde ettiği araştırmada benzer sonuca ulaşmış ve öğretmenlerin mesleki kimlik oluşturma sürecinde en önemli ve kritik adımın lisans öğretim süreci olduğunu belirlemiştir.

Mesleki kimlik oluşturma süreci öğretmenler için gelişim değişim mücadelesidir (Alkış-Küçükaydın & Gökbulut, 2019). Bir öğretmenin mesleki kimliği; öğretmenlerin çalıştıkları bağlamları, şahsi öğretim felsefeleri, tarzları ve tercihleri arasında sürekli gelişim göstermektedir (Girgin & Şahin, 2019). Thea van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset, ve Beishuizen (2017) çalışmalarının sonucunda öğretmen olduktan sonra da öğretmen kimliğinin geliştiğini, bu gelişimin kişinin bireysel kimliğine bağlı alt kimliklerinden profesyonel, akademik, araştırmacı ya da entelektüel kimlikler üzerine inşa olduğunu göstermektedir. Beijaard, Meijer, ve Verloop (2004) öğretmenler için mesleki kimlik kavramı için kritik dört özellik belirlemiştir. Mesleki kimlik; profesyonel anlamda yorumlanması ve yeniden şekillendirilmesi gereken devam eden canlı bir süreçtir hem kişi ve hem de içerik ile alakalıdır, bir öğretmenin mesleki kimliği miktarı kişiye göre değişmekle birlikte kişinin alt kimlikleriyle ilişkilenmiş biçimdedir ve öğretmenin meslek hayatında aktif olması mesleki kimlik için çok önemlidir.

Öğretmenlik mesleki kimliği devinimli bir süreç olduğundan oluşum ve gelişim süreci boyunca birçok faktörden etkilenmektedir. Öncelikli mesleki kimlik öğretmenin kişiliğinden, şahsına ait alt kimliklerden, sahip olduğu inanç ve değerlerden (Friesen & Besley, 2013), şahsına ait özellik

olarak öğretmenlerin medeni durumundan veya çocuk sahibi olup olmadığından (Girgin & Şahin, 2019), öğretmenin ait olduğu toplumun değer ve tutumları, ırk özelliklerinin, dini anlayışının doğru veya yanlışları ve cinsiyetine ait özellikleri (Motallebzadeh & Kazemi, 2018) de dahil olmak üzere pek çok faktörden etkilenebilmektedir. Mesleki kimliğin öğretmenin ruhsal yapısından etkilendiğine vurgu yapan Thea van Lankveld vd. (2017) özellikle de takdir duygusuna, güven duygusuna, bağlılık hissine ve kariyer hayallerine odaklanmaktadır. Beijaard, Meijer ve Vermunt (2000) ise öğretmenin sosyal hayatında kendisini konumlandırmasının ve kişisel imajının yanında mesleki deneyimlerinin mesleki kimliği etkilediğini belirtmiştir. Tüm bunların yanı sıra mesleki kimlik öğretmenlik mesleğinin toplumdaki sosyal ve ekonomik statüsünden, görev yapılan okuldaki öğrenci çeşitliliğinden etkilenebilmektedir (Britzman, 1993'ten aktaran Kavrayıcı, 2019, s.3).

Öğretmenlik mesleki kimliğini etkileyen tüm bu faktörlerin derinlemesine incelenerek anlaşılmasıyla öğretmenlik mesleğinin gelişeceğini savunan Samuel (2008) bu çeşitli faktörlerden özellikle de öğretmen eğitime odaklanılması üzerinde durmuştur. Öğretmen eğitimcilerinin eğitim fakültelerine giriş yapan öğretmen adaylarının öğretmenliği seçme sebeplerini incelemesi (Friesen & Besley, 2013) mesleki kimlik oluşturmada kritik öneme sahip lisans eğitiminin ilk basamağını oluşturmaktadır. Öğretmenlik lisans eğitimi, meslek kimliği için önemli bir adımdır ve öğretmenler için karar alabilme ve mesleğini zihninde konumlandırabilme ile ilgilidir (Bullough, 1997). Day ve Kingston (2008) öğretmen eğitimi süresince akademisyenlerin, aday öğretmenlere rehberlik ederek adayların kendilerini tanımalarına, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine destek olmalarının ve adaylara “etkili öğretmen” olma yolunda ışık tutmalarının adayların kendilerini hem kişisel hem de profesyonel anlamda geliştirebilmelerine destek olacağını belirtmiştir (Alkış-Küçükaydın & Gökbulut, 2019). Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerinin yükseltilmesi adına eğitim politikacılarının, idarecilerin ve öğretmenlerin yapması gerekenler vardır. Öncelikli olarak öğretmen eğitiminin kalitesi arttırılmalı, hizmet öncesi veya sonrası gereken destek öğretmene sağlanmalı, öğretmenler arasında iş bırakma/işten ayrılma sebepleri incelenmeli bu oran azaltılmalı, öğretmenlerin iş tatmin ve verimlerinin yükseltilmesi sağlanmalıdır (Cybulski, Hoy & Sweetland, 2005; Çelik & Kalkan, 2019; Girgin, 2016; Kavrayıcı, 2019).

Ülkemizde öğretmenlik eğitimi veren üniversiteler belirli kurallar çerçevesinde programlarını şekillendirmektedir. Öğretmenlerin lisans eğitimi dersleri incelendiğinde 5347 sayılı yüksek öğretim kanunu ile tüm fakülte veya programlar için zorunlu olan Atatürk İlke ve İnkılapları, Türk Dili gibi genel kültür dersleri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı kurumlarında görev yapacak öğretmenler için Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme müdürlüğünce öğretmenlik uygulaması şartı belirlenmiş ve bu şarta göre eğitim fakültelerinde veya pedagojik formasyon sertifika eğitiminde öğretmen adayı iki dönem boyunca her dönemde haftada 6 saat olmak üzere öğretmenlik uygulamasından başarılı olması bir zorunluluk olarak kabul edilmiştir (Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, MEB). Tüm bu zorunluluklar haricinde üniversiteler kendi özerk programlarını

hazırlamada serbesttir. Bu nedenle ülkemizde sınıf öğretmeni yetiştiren fakültelerde ders isim ve saatleri değişiklik göstermektedir. Yükseköğretim Kurulu sınıf öğretmenliği için bir çerçeve program belirlemiştir. Bu programa göre lisans eğitimine dahil edilen aday öğretmenlerin başarılı olmaları gereken dersler 3 kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi dersleridir. Lisans eğitiminin %35'i meslek bilgisi, %19'u genel kültür ve %46'sı ise alan eğitimi dersleridir. Öğretmenlik uygulamasına yönelik dersler meslek bilgisi kategorisine dahil edilmiş, 7. ve 8. yarıyıl da 6'şar kredilik ders olarak öğrencilere sunulmuştur.

Araştırmacılar tarafından öğretmen eğitiminin lisans eğitimi ayağı incelendiğinde, bu eğitimin öğretmen adaylarına profesyonel kimlik kazandırma konusunda yeterli olmadığı görülmüş ve iyileştirmeye, geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir (Beauchamp & Thomas, 2009). Ülkemizde verilen öğretmen eğitiminde bu konuda eksik olduğunu belirten Çelik ve Kalkan (2019) yaptıkları araştırma sonucunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin alanlarına göre mesleki kimlik düzeylerinin istatistiksel olarak birbirinden anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemiş bu sonuçların ışığında araştırmacılar özellikle lisans eğitiminde adayların bu konuda desteklenmesi gerektiği önerisini getirmiştir. Benzer bir sonuca ulaşan Kavrayıcı (2019), yaptığı araştırma sonucunda çalışmasına dahil olan öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının branşlarına göre farklılaştığını belirtmiş ve özellikle sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum branşların temelde benzer olsa da özelde farklılaşan lisans eğitimlerinden kaynaklanacağı gibi sınıf öğretmenlerindeki yüksekliğin sebebini Kavrayıcı (2019) sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile daha fazla vakit geçirmesine, öğrencileri ile çocukluk çağında buluşup ergenliğe geçişe kadar akademik ve sosyal olarak gelişimlerine tanık olmasına bağlamıştır. Branş bazındaki mesleki kimlik düzeylerindeki bu farklılaşma branşın toplumdaki statüsü, tercih edilme durumu, istihdam oranı gibi sebeplerden kaynaklanır (Aksoy, 2010).

Öğretmenlik mesleği temel anlamda bakıldığında öğretmenin branşına ait sahip olduğu temel ve derin bilgiyi öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerini dikkate alarak öğrencilerine aktarmasıdır. Sınıf öğretmenliği branşını diğer tüm branşlardan ayıran en temel fark öğrencilerinin eğitim hayatı boyunca sorumlu olacağı tüm derslerin temelini bu dönemde atılmasıdır. Özellikle de ilk okuma yazma ve dört işlem becerisi sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilere kazandırılır (Girgin, 2016). Tüm bunun yanı sıra kişilik gelişimi ön plana alındığında öğrencinin kişilik kazanımında öğretmenlerin payı da yadsınamaz (Türker, 2022). Özellikle de kişilik oluşumunda kritik öneme sahip ilköğretim yıllarında öğrencinin birinci muhatabı öğretmenidir (Özdemir, Özdemir, Kadak, & Nasıroğlu, 2012). Tüm bu sebeplerden yola çıkarak öğretmenlerin mesleki kimlikleri temel de aynı olsa da özelde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliği bu sebeplerden ötürü farklılaşmaktadır (Girgin, 2016).

2. 1. 1. Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim genel çerçeveden bakıldığında bireyin mesleğine ait alanda gelişme göstermesidir (Abou-Assaali, 2014). Öğretmen mesleki gelişimi ise Hassel (1999) tarafından, öğrencilerin nitelikli eğitim sonuçları için öğretmenlere ait beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi süreci şeklinde tanımlanmıştır (aktaran Kent, 2004, s.427). Bu tanıma daha birçok tanımda eklenebilir. Eklenecek tüm tanımların ve bu tanımın ortak noktası mesleki gelişimin, öğretmenin alanında ilerlemesini sağlaması ve bir süreç olarak karşımıza çıkması sayılabilir (Chang & Jung, 2011; Craft, 2002; Wells, 2014).

Zaman ilerledikçe içinde yaşadığımız dünyanın değişmesi, öğrencilerinde değişmesine dolayısıyla öğretmenlerinde ihtiyaçlarının değişmesine sebep olur (Şenol, 2020). Mesleki gelişim bu değişikliğe uyum sağlamak ve bilgilerini güncel tutmak isteyen öğretmenler için zorunlu hale gelmektedir. Mesleki gelişim bu güncellenmenin yanında öğretmenlere alanlarına ait derin bilgiyi ve sınıflarında sergiledikleri öğretim uygulamalarında güncelliği sağlar (İlğan, 2017). Özet olarak bakılırsa mesleki gelişim öğretmenin öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttırmayı amaçlayan, eğitim politikacıları veya kişinin bireysel isteği üzerine gerçekleşen sistemli ve düzenli gelişim sürecidir (Smith & O'day, 1991'den aktaran Birman, Desimone, Garet, Porter & Yoon, 2002, s.81).

Uzun vadede mesleki gelişim, öğretmeni nitelikli bir öğretmen kılmayı amaçlar. Nitelikli öğretmen; öğrencilerin üst düzey öğrenmelerini gerçekleştirebilmeyi amaçlayan ve birçok karmaşık becerinin yanında birbirinden farklı öğrenme türlerine sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek olan öğretmendir (Berry, 2002). Bazı araştırmalar öğrencilerin başarılı olmasında en önemli etkenin öğretmen niteliği olduğunu ifade etmektedir (Gujarati, 2012). Nitelikli öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan mesleki gelişimin de nitelikli olması gerekmektedir. Etkili mesleki gelişimin özelliklerine odaklandığımızda karşımıza şu maddeler çıkmaktadır (Birman, Desimone, Garet, Porter, & Yoon, 2002; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Guskey, 2003; Kedzior & Fifield, 2004).

- Ortak çalışmaya teşvik eden, işbirlikçi bir yapıya sahip olmalıdır.
- İçerik odaklıdır ve içeriğinde uygulamaya yönelik etkili modelleri barındırır.
- Eleştirel düşünmeyi, aktif düşünmeyi ve derinlemesine düşünmeyi işe koşar.
- Uzman desteği ve mentorluk sağlar.
- Öğretim uygulamalarına dair geri bildirim ve yansıtma örnekleri sunar.
- Tek bir oturum yerine genişletilmiş bir yapıya sahiptir.
- Temelinde okul vardır ve öğretmenin günlük yaşantısı da sürece dahildir.
- Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarından yola çıkar.
- Devinimli bir süreçtir.

Öğretmenler açısından mesleki gelişim incelendiğinde, öğretmenlerin süreç boyunca çeşitli etkinliklerle mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi olarak tanımlanabilir (Craft, 2002). Bu gelişim tek yönlü değildir, öğretmenin gelişmesi görev yaptığı okulun gelişmesine, muhatap olduğu öğrencilerin gelişmesine sebep olur (Hill, 2009). Öğretmen, öğrenci gelişimini mesleki gelişimin yardımı ile kendi alan bilgilerini arttırarak ve farklı öğretim yöntem teknikleri kullanarak sağlarlar (Jacob, Hill & Corey, 2017). Ayrıca etkili bir mesleki gelişimin, özellikle öğretmenliğe ilk adımda öğretmen adaylarının mesleklerini devam ettirme konusunda onları cesaretlendirdiği ifade edilmiştir (Henke, Chen & Geis, 2000).

Özdemir'in (2016) yaptığı çalışmada mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki yaşamları süresince devamlı olan ve etkileşimli öğrenmeyi işe koşan bir süreç olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin öğrenmesi üzerine odaklanan bu süreç, araştırmacılar tarafından ilgili alanyazında farklı şekillerde tasarlanmıştır. Craft (2002) tarafından mesleki gelişim etkinlikleri şu şekilde sınıflandırılmaktadır: eylem araştırması, yüksek lisans veya doktora, uzaktan eğitim araçlarını kullanma, mentorluk ve koçluk hizmeti, eğitime yönelik kurslar, staj, zümre öğretmen ağları, çeşitli okullarla öğretmen alışverişi, yansıtıcı etkinlikler, deneyimi ön plana çıkaran etkinlikler, kubaşık öğrenme, teknolojik kaynakları kullanma ve paylaşma gibi etkinliklerdir (Eroğlu & Özberk, 2018). Ülkemizde 2021 yılında MEB'in öğretmenler için hizmet içi eğitim planında en çok tercih ettiği etkinlik türü alanlara yönelik düzenlediği kurslardır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü, MEB).

Özellikle araştırmacılardan bir kısmı daha geleneksel bir yaklaşımla mesleki gelişim için öğretmenlere kurslar, seminerler verilmesini öğretmenlerin çoğunun bu yöntemleri tercih ettiğini savunurken (Macià & García, 2016), bir kısmı da daha çağdaş yaklaşımlara yönelmiş ve öğretmenlere verilecek olan mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin işbirliklerine dayalı, aktif ve derinlemesine düşünmelerine, paydaşları ile etkileşim içinde bulunabilecekleri ortamların tasarlanması gerektiğini savunmuşlardır (Desimone, 2011; Özdemir, 2016; Wang, 2018). Mesleki gelişimde çağdaş bakış açısına sahip araştırmacılar geleneksel yöntemlerin, öğretmenlerin öğrenmelerini tüm yönüyle desteklemede yetersiz kalacağını (Richards & Farrell, 2005), aynı zamanda hızla değişen dünyaya uyum sağlamada öğretmenlerin başarısızlığına sebep olacağını (Little, 2006) vurgulamışlardır.

Bazı araştırmacılar mesleki gelişimi şekil üzerinden değil süreç üzerinden incelemiş ve mesleki gelişimin sürekliliğine vurgu yaparak öğretmenlerin hayatları boyunca devamlılığının bir gereklilik olduğunu savunmuştur (Özdemir, 2016). Araştırmacılardan bir kısmı ise mesleki gelişim etkinliklerine mekansal anlamda odaklanmış ve bu tür etkinliklere öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda dahil olmaları gerektiğini, bu durumda okulun odak noktası olacağı dolayısı ile okul öğretmenleri arasında ortak ihtiyaç, etkileşim ve iş birliğinin artacağı böylelikle de mesleki gelişimden alınan verimin artacağını savunur (Posthaolmün, 2012). Her ne kadar mesleki gelişimin

farklı kavramlarına odaklanmış olsa da tüm bu çalışmalar mesleki gelişimin öğretmen için vazgeçilmez olduğu noktasında hem fikirdirler.

Mesleki gelişimin nasıl olması gerektiğine dair soruya araştırmacılar farklı model önerileri tasarlayarak cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik birçok modelin olması her öğretmenin öğrenmesinin birbirinden farklı olması, kendilerine özgü öğretim süreçlerine sahip olmaları ile ilgilidir (Neil & Morgan, 2003). Mesleki gelişim ile ilgili tasarlanan tüm modeller genel olarak üç kategoriye ayrılabilir. İlki öğretmenlere alan bilgilerine, pedagojik bilgilere yönelik verilen sunum şeklindeki geniş katılımcıya hitap eden model, ikinci model ortak okul veya bölgedeki öğretmenlere alanlarında derin bilgiye veya öğretim yöntem ve tekniklerindeki değişikliklere yönelik bilgilerin verildiği yoğun ve uzun vadeli yer temelli modeldir. Üçüncü model bireysel modeldir ve öğretmen bu modelde bağımsız hareket eder; internet, bilgisayar ile kendi mesleki gelişim modelini kendisi planlar (Gaible & Burns, 2005).

Tüm bu model önerilerine daha birçok model önerisi eklenebilir. Mesleki gelişim için temel niteliği olan model önerilerinden biri Sparks ve Loucks-Horsley (1989) tarafından tasarlanan model önerileridir. Sparks ve Loucks-Horsley mesleki gelişim ile ilgili 5 farklı model önermişlerdir. Bu modeller;

- Kişisel gelişim modeli, öğretmen bu modelde kendi mesleki gelişim hedefini, planını ve sürecini kendisi planlar. Modelin çıkış noktası öğretmenin öğrenmeye karşı isteğidir. Öğretmen istekli olursa mesleki gelişimin etkili olacağını savunan bu model öğretmenin kendini değerlendirmesi ile sonlanır.
- Gözlem ve değerlendirme modeli, bu model gözleme ve geri bildirimle dayanır. Öğretmen sınıf ortamında gözlemlenir. Gözlem sonrası güçlü yönler ve eksiklikler öğretmen ile paylaşılır ve ihtiyaçlara göre bir eğitime tabi tutulur. Eğitim sonrası öğretmen geri bildirimler ile eğitimi veren ile görüş alışverişinde bulunur.
- Geliştirme veya iyileştirme sürecine katılım modeli ise belirli bir bölge veya okul öğretmenlerinin ihtiyaçlarının tartışma, beyin fırtınası gibi yöntemlerle belirlenmesi ile başlar. Belirlenen ihtiyaçlara göre bir eylem planı hazırlanır. Eylem planı tartışmaya açılır son kararın ardından plan uygulanmaya başlar. Eylem planının başarısı ve sonuçları öğretmenler tarafından değerlendirilir.
- Eğitim modeli, bu modelde uzman öğretmenlere belirli konularda eğitim verir. Eğitim sonrası öğretmenlere sınıf içi yardım, koçluk veya gözlem desteği sunulur.
- Sorgulama modeli, bu model için ortak paydada buluşabilen bir grup öğretmenin öncelikle araştırmaya veya iyileştirilmeye ihtiyaç duyulan konuyu belirlemesi ile başlar. Ardından araştırma sorusu için veriler toplanır. Toplanan veriler öğretmenler tarafından analiz edilir. Bu modelde öğretmenler araştırma aşamalarında kimi zaman desteğe ihtiyaç duyabilirler.

Dünyada var olan gelişmeler karşısında sürekli güncellenen mesleki gelişim süreci de durağan değildir (Yüksel & Adıgüzel, 2012), bu nedenle de birçok mesleki gelişim model önerisi yapılmıştır. Bir diğer öneri Uzakdoğu’da 1870’li yıllarda ortaya çıkan “ders imecesi” (Japonca – *jugyokenkyu*; İngilizce - *Lesson Study*) modelidir (Günay, Yücel-Toy & Bahadır, 2016). Ders imecesi modeli çoğunlukla öğretmenlerin iş birliğine dayanmaktadır. Öğretmenlerin bir araya gelerek bir ders planı hazırlamasını, uygulamasını, uygulama sırasında eleştirel bir bakışla planı değerlendirmesini ve plan üzerinde gerekli düzenlemeleri yapması döngüsüne dayanmaktadır. Bu döngüye ek olarak öğretmenler iş birliği içindeki diğer öğretmenlerin öğretimlerini izleyerek kendi öğretimlerine katkıda bulunurlar (Lewis, 2000).

Ders imecesi modelini doktora tezine konu eden Baki (2012) bu modeli sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi becerilerini desteklemek amacıyla kullanmıştır. Araştırmasını araştırmacı öğretmen yöntemi ile gerçekleştirmiş ve çalışmasının sonuçlarını; öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve sunumu ana başlıkları altında toplamıştır. Bu ana başlıklar birçok alt başlığa ayrılmıştır. Bu alt başlıklarda ders imecesi modelinin farkı ortaya konulmuştur. Ortaya konulan farklardan biri öğrenciyi tanıma ana başlığına bağlı öğrencinin ön bilgisi alt başlığındadır. Sonuçlara göre ders imecesi modelini uygulayan deney grubu öğretmen adayları öğrencilerin ön bilgilerini önceki bilgileri ile birleştirme, yeni bilgileri eski bilgilerin üzerine inşa etme yoluna giderken; kontrol grubu öğretmenleri öğrencinin ön bilgisini harekete geçirmede “bir önceki derste ne öğrenmiştik?” ifadesinin kavramsal çerçevesinden uzaklaştıramadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ders imecesinin ülkemiz öğretmenleri için olumlu katkılarını ortaya çıkaran bu araştırma gibi birçok araştırma bulunmaktadır (Bayram & Bıkmaz, 2019; Coenders & Vehoeft, 2019; Erbilgin, 2013; Güner & Akyüz, 2017)

Güncel mesleki gelişim modellerine baktığımızda ise karşımıza mesleki öğrenme toplulukları çıkmaktadır. Mesleki öğrenme topluluğu belirli sınıf düzeyi öğretmenleri, okul idareci ekipleri, zümre öğretmenler birliği veya okul kurulunun eğitim öğretimde nitelik, kalite kaygısı ile bir araya gelmesidir. Bu oluşturulan gruplarda öğretmenler birbirlerinin öğrenmelerinden sorumludurlar (Altun, 2020). Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler 4 veya 6 kişi olarak bir araya gelir ve öğretim faaliyetleri, alanlarındaki yenilikler üzerine tartışırlar. Karar verilen öğretim yöntem veya tekniği uygulamaya alınırlar. Öğretmenler süreç boyunca birbirlerini gözlemleyebilirler. Sonuçlar ve yeni uygulanan yöntem tekniğin öğrencilere yansımaları bir dahaki toplantıda gündeme alınırlar. Toplantıların zamanları bir düzen içerisinde planlanır (Strickland, 2009’dan aktaran Altun, 2020, s.42). Mesleki öğrenme topluluklarının ülkemizde uygulanabilirliğine geldiğimizde Altun’un (2020) eylem araştırmasında bu toplulukların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı, Türk eğitim sistemi için eksiklerin giderilmesi adına özellikle zümre öğretmenler için mesleki öğrenme topluluklarının kurulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bir öğretmenin kişisel olarak sahip olduğu özellikleri etkili bir şekilde kullanabilmesi, ideallerini, inanç duygusunu canlı tutabilmesi ve tüm bunları tutarlı bir şekilde eğitim öğretim ortamına uyarlayabilmesi mesleki gelişim ile mümkündür (Korthagen, Kim & Greene, 2013). Bu denli önemli olan öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarına yönelik araştırmacılar yukarıda örneklerini verdiğimiz mesleki gelişim modelleri ortaya atsa da ülkeler, eğitim politikaları olarak kendi kültürel değerlerine ve toprakları üzerinde yaşayan vatandaşlarının özelliklerini göz önüne alarak öğretmenlerine bir mesleki gelişim stratejisi belirlemiştir.

Ülkemizde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim ilk olarak 1960 yılında kurulan öğretmen okulları genel müdürlüğü ile merkezi şekilde başlatılmıştır (MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Tarihçesi). Yıllar içerisinde öğretmenlerin görev sürecindeki eğitimini gerçekleştirecek kurumun ismi değişikliğe uğrasa da öğretmenlerin eğitimi; merkezi, kalabalık gruplarla ve tek oturumluk seminerler şeklindeydi. Bu tarz bir eğitimin etkililiği eğitim araştırmacıları tarafından yetersiz bulunması (Bümen, 2009; Fullan, 1990; Uçar & İpek, 2009) ile ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı çeşitli uygulama değişikliğine gitmiştir. Bu uygulama değişikliklerinin temelinde MEB'in 1993/2 genelgesiyle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yerelleştirmeye dair attığı adım sayılabilir. Yerelleştirme ile beraber merkeziyetçi tutumdan uzaklaşmış eğitimin öğretmenler için daha özel hale gelmesi sağlanmıştır.

Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik diğer bir köklü adım okul temelli mesleki gelişimdir (OTMG). Mesleki anlamda kendisini geliştirmek isteyen öğretmenin, kendi mesleki gelişim programını kendisinin oluşturmasına ardından bu planını okul içi veya okul dışı uygulama, izleme süreçlerinde ona rehberlik edecek imkanlara saip olan OTMG programı ülkemiz için düzenlenmiştir. Ülkemizde Okul Temelli Mesleki Gelişim (1) öğretmenlerin öğrenci ihtiyacı, okul görev ve yükümlülükleri konularında kendi mesleki gelişimlerini sağlamaları, (2) öğretmenlerin profesyonel topluluklarda mesleki gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarını karşılamaları, (3) kişisel mesleki gelişimlerinden sorumlu olmaları, (4) meslektaşları ile deneyimler konusunda paylaşımlar yapabilmeleri, (5) öğretmenlerin görev yaptıkları okulları geliştirebilmeleri amaçları ile işleme konulmuştur (MEB, 2007).

OTMG programı ile öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları daha da kişisel, özel bir hal almıştır. Okul temelli mesleki gelişim ile hem eğitim öğretmenler için kişiselleştirilmiş hem de öğretmenlerin iş başında eğitim görmeleri sağlanmıştır. Böylelikle maddiyat, mekân ve zaman gibi çeşitli sorunlar ortadan kaldırılmıştır. Tüm bunların yanında öğretmenlerin çoğu OTMG programı hakkında olumlu görüş bildirmiştir (Yüksel & Adıgüzel, 2012). Ayrıca MEB 19. Milli Eğitim Şurası'nda (2014) OTMG programının uygulanmasının yaygınlaştırılması tavsiye kararını vermiştir. Tüm bunlara rağmen OTMG programı MEB'e bağlı kurumlarda aktif olarak yürütülmemektedir. MEB'in öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğüne ait resmî web sayfasında OTMG ile

ilgili bilgiler 2012 yılına ait olarak kalmıştır. OTMG programını yaygınlaştırma veya geliştirmeye dair herhangi bir bilgi yer almamaktadır.

Ülkemizde geleceğe yönelik eğitim alanında yapılan “Öğretmenlerimizle 2023’e Projesi” ile eğitimde birçok farklı alanda gelişme hedeflenmektedir. Bu proje genel anlamda öğretmenlerin alanlarına yönelik yeni öğretim programları karşısında ihtiyaç duyacağı materyalleri hazırlama ve uygulama noktasında öğretmenlere beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Proje etkinlik temeline, öğretmenlere yönelik alan eğitimine, beceri eğitimine yönelik geliştirilmiştir. 2016 yılında geliştirilen bu proje 2017-20 yılları arasında pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Bu pilot uygulama dahilinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmiş, 21 farklı alana yönelik eğitimler oluşturulmuştur. Bu eğitimlerin içeriğinde; tanışma etkinlikleri, yeni öğretim programının dikkat çeken noktalarına vurgu ve etkinliklere uyarlanması, örnek olarak öğrencinin aktif kılındığı ve öğrenci merkezli ders etkinlikleri paylaşımı, etkinliği temele alan ders sunum örnekleri, ölçme değerlendirme sürecine dair bilgiler yer almaktadır (Öğretmenlerimizle 2023 Projesi Ana Çalışma, MEB).

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tüm bu değişimler/gelişmeler devam ederken geleneksel tarzda yürütülen ve öğretmenlerin tercihinin bırakılan seminerler/kurslar için standart eğitimler olarak devam etmiştir. İçinde bulunduğumuz 2022 yılında ülkemizde öğretmenlere yönelik 414 kurs/seminer düzenlenmiştir. Bu seminer veya kurslardan 6 tanesi iptal edilmiş, 181 tanesi yüz yüze yapılırken diğer tüm hizmet içi eğitim faaliyetleri uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilmiştir (Hizmet İçi Eğitim Planları, MEB).

2. 1. 3. Mesleki Kimlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Mesleki kimlik oluşumuna yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çok da eskiye dayanmadığı alanyazında “mesleki kimlik” kavramının taze olduğu fark edilmiştir.

Yakın tarihli olan ve Şahin (2021) tarafından yazılan doktora tezinde ülkemizin kırsal bölgelerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile çalışılmıştır. Araştırma öğretmenlerin mesleki kimliğine yönelik oluşum aşamalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bir durum çalışmasıdır ve araştırmaya 5 gönüllü öğretmen dahil olmuştur. Araştırmada veriler görüşme, metafor çıkarım ve saha gözlemi teknikleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda kırsal bölgelerde İngilizce öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin, mesleki kimlik süreçlerinde desteğe ihtiyaç duydukları ve ilk amaçlarının kırsal kesimde yaşayan öğrencilerinin geleceğe hazırlıklı olmalarını sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir.

Mesleki kimlik oluşum sürecinde öğretmenlerin görüşüne başvuran Örnek (2020) araştırmasını olgubilim desenine uygun olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmasına demografik açıdan farklılık gösteren ve çeşitli branşlarda görev yapan 20 gönüllü öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda mesleki kimliğin oluşumunda kişinin karakter özelliklerinin, lisans eğitimi boyunca aldığı

eğitim bilimleri alanındaki derslerinin bu oluşum sürecini etkilediği bulgusuna erişilmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin ailelerinde yetiştirilme tarzlarının mesleki kimliklerini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve mesleki kimlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Kavrayıcı (2019) doktora tezinde karma yöntemin keşfedici sıralı desenini kullanmıştır. Çalışmasında öğretmenlerin mesleki kimliklerini nasıl algıladıklarını, öğretmenlerin kimlik algı düzeylerini ve öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda nitel veriler 13 gönüllü öğretmen ile nicel veriler ise 282 sınıf öğretmeni, 468 branş öğretmeni, 73 meslek dersi öğretmeninden toplanmıştır. Verileri toplamada görüşmeler ve çeşitli ölçekler kullanılmıştır. Araştırmacının öğretmenlerden edindiği bulgulara göre öğretmenlerin kimliğini oluşturan etmenleri; mesleki kimlik, kişisel kimlik, bağlamsal etmenler, etkileşimci etmenler ve sistemsel etmenler başlıkları altında toplamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel kimliklerinin orta düzeyde, mesleki kimliklerinin ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Son olarak öğretmenlerin mesleki kimlikleri ve örgütsel kimlikleri arasındaki ilişki araştırma sonucunda orta düzeyde ve pozitif yönde olarak saptanmıştır.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Pedagojik formasyon sertifika programına dahil olan 1079 öğretmen adayı üzerinde Çelik ve Kalkan (2019) tarafından yapılan araştırma meslek öncesinde öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar verileri, meslek öncesinde mesleki kimlik düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir ölçek kullanmışlardır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları yüksek düzey olarak saptanmıştır. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkenindeki sonuçlara göre kadın öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeydedir. Fakülte türü değişkeninde ise eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarına kıyasla, pedagojik formasyona dahil olan öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları istatistiksel olarak yüksek olarak belirlenmiştir.

Atmaca (2017) İngilizce öğretmenlerin mesleki kimliğine öğretmen yeterlilikleri çerçevesinde bakmış ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini incelemiştir. Çalışma betimsel bir araştırmadır. Çalışmaya 450 gönüllü İngilizce öğretmeni dahil olmuştur. Bu öğretmenlerden kimi aday öğretmendir kimi ise aktif olarak çalışan İngilizce öğretmendir. Araştırma için veriler derinlemesine bilgi edinebilme adına görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin yaklaşık yüzde ellisi mesleki yeterliliklerinin mesleki kimliklerine pozitif yönde etki ettiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya dahil olan öğretmenler bu konuda önerilerini de dile getirmişlerdir. Öneriler çoğunlukla uygulamaların artırılması ve hizmet öncesi - hizmet sonrası mesleki gelişimin desteklenmesi konusunda olmuştur.

Ulubey, Yıldırım ve Alparslan (2018) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarına pedagojik formasyon sertifika programının etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 301 öğretmen aday katılma konusunda

gönüllü olmuştur. Araştırmada veriler meslek öncesi kimlik ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi başında mesleki kimlik düzeyleri yüksek düzey olarak belirlenmiş, eğitim sonunda ise mesleki kimlik düzeyi orta ve yüksek düzey arasında konumlanmıştır. Buradan yola çıkıldığında öğretmen adaylarına verilen pedagojik formasyon eğitiminin onların mesleki kimlik düzeylerini olumlu yönde etkilemediği belirlenmiştir.

2. 1. 4. Mesleki Gelişim ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Mesleki gelişim kavramı ön plana alındığında ise alanyazında birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu başlık altında incelenen araştırmalar alanyazın içerisinde son yıllarda yapıldığı için tercih edilmiştir.

Bayram (2020) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde rol model özellikleri okul yöneticileri için incelenmiş ve bu özelliklerin öğretmenler üzerindeki etkisini kişisel ve mesleki gelişim yönüyle değerlendirmiştir. Araştırmacı çalışmada okul yöneticilerinin rol model özelliklerini belirlemede kendisinin geliştirdiği “Okul Yöneticilerinin Rol Modeli Özelliklerinin Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişimine Katkısı Ölçeğini kullanmıştır. Ölçek öğretmenlerin gözünden rol model özelliklerin okul yöneticilerinde bulunma düzeyini ve bu özelliğin kendilerini etkileme düzeyini belirlemiştir. Toplam 373 öğretmene ulaşan Bayram araştırmasının sonucunda okul yöneticilerinde var olan rol model özelliklerinin öğretmenlerin hem kişisel yönlerini hem de mesleki gelişimlerini anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Altun (2020) tarafından hazırlanan doktora tezinde araştırmacı Türkiye’de öğretmenler için yeni mesleki gelişim modellerinin üretildiği lakin uygulamada geleneksel modelden uzaklaşmadığı sorununa dikkat çekmiştir. Bu nedenle araştırmasında mesleki gelişim modeli olan mesleki öğrenme toplulukları üzerinde durmuştur. Araştırmacı iki farklı ortaokulda zümre öğretmenler kurulu tabanında mesleki öğrenme topluluğunun kurulmasını sağlamış ve bu topluluğu uygulama boyunca incelemiş ve uygulamanın etkililiği tartışmıştır. Araştırması bir eylem araştırmasıdır. Araştırması için iki farklı mesleki öğrenme topluluğunda bulunan toplam 7 fen ve teknoloji öğretmeni ve aynı branştan bir müdür yardımcısı gönüllü olmuştur. Ocak ve haziran ayları arasında uygulanan mesleki öğrenme topluluğu sonucunda araştırmacı mesleki öğrenme topluluğu uygulamasının öğretmenleri mesleki gelişim yönünden teşvik ettiği ayrıca öğretmenlerin bazı mesleki özelliklerinin de (bireysel sorumluluk, liderlik, öz farkındalık vb.) gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Bozan (2018) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı eylem araştırması türündeki çalışmada dünya üzerinde eğitim öğretimde kullanılan STEAM uygulamasının sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmacı öncelikle gönüllü 12 öğretmene STEAM uygulaması hakkında bilgi vermiş ve ders planlarını bu uygulamaya yönelik düzenlemelerini istemiştir. Bu uygulama düzenlemesinden sonra araştırmacı bir öğretim uygulaması değişikliği olan STEAM

uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda STEAM uygulamasının sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini sonucuna ulaşılmıştır.

Sevim ve Akın (2021) yaptıkları araştırmalarında öğretmenler için mesleki gelişim alanında lisansüstü çalışmalarının yerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel bir araştırmadır ve gönüllü 25 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan gönüllü öğretmenler ile derinlemesine görüşmeler yapılmış ve veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma amaçlarının çoğunlukla akademik kariyer yapabilme, kişisel veya mesleki açıdan kendilerini geliştirebilme olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca lisansüstü eğitimin kendilerine mesleklerine karşı olumlu tutum, bilimsel düşünebilme becerisi ve derinlemesine alan bilgisi kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Kahyaoğlu ve Karataş (2019) çalışmalarında öğretmenlerin her eğitim öğretim yılı başı ve sonunda ortalama ikişer hafta olarak dahil oldukları mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenler gözünden değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma bir durum çalışması olarak tasarlanmış ve gönüllü 20 öğretmen ile çalışılmıştır. Veriler görüşme tekniği ile toplanmış ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlerin yüzde 35'i bu mesleki gelişim çalışmasını angarya, zaman veya para israfı olarak görmektedir. Ayrıca gönüllü öğretmenlerin çoğu bu tür bir mesleki gelişim uygulamasının ezberci, teorik ve formalite olduğunu ifade ederek verimli olmadığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin, sene sonu veya başı mesleki gelişim çalışmalarının içeriğinin değiştirilmesini, güncellenmesini talep ettikleri ayrıca seminerleri alanında uzman akademisyenlerin, psikologların vermeleri gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar ile araştırmaya dahil olan katılımcıların yarısından çoğunun bu mesleki gelişim etkinliğinin yeterli olmadığını ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2019) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere (mezun olunan lise türü, cinsiyet vb.) göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaları tarama modelinde bir çalışmadır ve araştırma için veriler Diker Coşkun (2009) tarafından literatüre kazandırılan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Ortaya çıkan bulgulara göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek adaylara göre yüksek eğilime sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Adayların mezun oldukları lise türüne göre eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Buna karşın öğretmen adaylarının kurslara katılım durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimi incelendiğinde, kursa katılan öğretmen adaylarının eğilimlerinin yüksek olduğu saptanmış ve bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmen adaylarının çeşitli kurslara yönlendirilmesi gerektiği önerisi ile araştırma sonuçlandırılmıştır.

2. 1. 5. Mesleki Kimlik ve Mesleki Gelişim İçerikli Araştırmalar

Alanyazın taramasında bu iki kavramı bir arada çalışmasına dahil eden çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Sınırlı sayıda var olan bu araştırmalardan ikisine yer verilmiştir.

Soydaş (2020) tarafından yapılan yüksek lisans tezi öğretmenler için mesleki gelişimin gerekliliğini tartışıp, mesleki kimlik algısının mesleki gelişime etkisini öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bu amaç doğrultusunda öğretmenleri mesleki gelişime iten faktörleri de belirleyebilmeyi de hedeflemektedir. Fenomenolojik türde olan bu araştırmada veriler gözlem ve görüşme tekniği ile gönüllü 16 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin çoğu mesleki gelişimi kendileri için bir ihtiyaç olarak görmektedirler. Gönüllü öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak mesleki gelişimi kişisel özelliklerin, zamanın, sorumluluk duygusunun etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç ile birlikte öğretmenlerin kendilerine ait olumlu mesleki kimlik algılarının mesleki gelişim algılarını pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Karataş'ın (2015) mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile yaptığı çalışma öğretmenlerin yaşadığı zorluklara, mesleki gelişimlerine ve mesleki kimliklerine odaklanmaktadır. Araştırma için veriler gözlemler, görüşmeler ve araştırmacının alan notları ile sağlanmıştır. Araştırmaya 3 yıldan az deneyime sahip olan 12 İngilizce öğretmeni dahil olmuştur. Araştırma sonucunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki atmosferin kendilerini oldukça etkilediği, okul atmosferinin pozitif olmasının öğretmenlerin mesleğe uyumunu kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Toksik okul kültürünün öğretmenleri hem kişisel hem de mesleki gelişim anlamında olumsuz etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Yapılan literatür taraması incelendiğinde konu eğitim olduğunda mesleki gelişim kavramının oldukça köklü bir kavram olduğu, kavramın farklı boyutlarla literatürde araştırmacılar tarafından çalışıldığı görülmüştür. Mesleki kimlik kavramına gelindiğinde ise kavramın özellikle ülkemiz literatüründe yeni olduğu bu nedenle mesleki gelişim kavramına kıyasla daha az çalışma olduğu belirlenmiştir. Her iki kavramı da ortak bir şekilde çalışan araştırmaların ise oldukça az sayıda olduğu belirlenmiş ve bu araştırma belirlenen eksiklikler üzerine inşa edilmiştir. Literatürde bulunan araştırmalar yöntem çerçevesinde de incelenmiş ve bu araştırmanın literatürde güçlendirilmesi gereken yöntem çeşitlerinden karma yöntemle ilerlemesine karar verilmiştir.

Yapılan literatür taramasında, literatür için yeni bir kavram olan “mesleki kimlik” çalışılmak üzere belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimliğine dair yapılan araştırmaların ise çoğunlukla İngilizce öğretmenleri ile çalışıldığının (Atmaca, 2017; Şahin, 2021) gözlenmesi üzerine sınıf öğretmenleri için bu eksikliğin giderilebilmesi adına örneklemin sınıf öğretmenlerinden belirlenmesine karar verilmiştir. Ayrıca literatürde bulunan çoğu çalışmanın aday öğretmenlerle

yapıldığının belirlenmesi üzerine aktif görevde olan sınıf öğretmenlerinin araştırmaya dahil edilmesinin literatür açısından yararlı olacağı düşünülmüştür. Mesleki kimlik üzerine yoğunlaşan literatür taramasında mesleki kimliğin oluşumuna dair (Şahin, 2021), mesleki kimliğin öğretmenlerdeki algılarına dair (Çelik & Kalkan, 2019), öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve mesleki kimliklerine dair (Kavrayıcı, 2019), öğretmen yeterlilikleri ve mesleki kimliğe dair (Atmaca, 2017), pedagojik formasyon ve mesleki kimliğe dair (Ulubey, Yıldırım & Alparıslan, 2018) çalışmalara rastlanmıştır. Mesleki kimliğin çalışıldığı konulara dair tarama sonrasında mesleki gelişim kavramı ön plana çıkmıştır. Mesleki gelişime dair literatür taraması, kavramın köklü ve ülkemizde bolca çalışılmış olmasından kaynaklı uzun sürmüştür. Yine aynı sebepten dolayı kavram çok farklı alanlarla birleştirilerek çalışıldığı görülmüştür. Mesleki kimliği, mesleki gelişim ile çalışan ise oldukça sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Ulaşılan iki çalışmanın da detaylı taraması yapılmış ve Karataş'ın (2015) araştırmasında göreve yeni başlayan öğretmenlerle çalıştığı ve nitel yöntemi tercih ettiği, Soydaş'ın (2020) ise 16 öğretmenin katılımı ile fenomenolojik bir çalışma yürüttüğünün belirlenmesinin ardından bu araştırma için literatürdeki eksiklikten yola çıkılarak kapsayıcılığı da göz önüne alınarak karma yöntemle çalışılmasına karar verilmiştir.

Araştırma yönteminin karma yöntem olarak belirlenmesinin ardından araştırmanın ilk adımının sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin düzey olarak belirlenmesi adına kullanılacak ölçek araştırmasına gidilmiş ve literatür bu yönde taranmıştır. Hem ulusal hem de uluslararası literatürde öğretmenlerin mesleki kimliklerinin düzeylerini belirlemeye dair ölçekler belirlenmiştir (Friesen & Besley, 2013; Girgin, 2016; Kavrayıcı, 2019; Yıldız & Çetin, 2020). Ölçekler içerisinde bu araştırma içinde örneklem olarak belirlenen sınıf öğretmenlerine özel Girgin (2016) tarafından geliştirilen ve mesleki kimliği farklı bağlam ve boyutlarda belirleyen Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliği Bireysel-Sosyal-Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçekleri tercih edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin analizi için nicel verilerin karmaşıklığı ve programın kolay kullanımı nedeniyle SPSS analiz programı belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin görüşlerini detaylı belirleyebilme adına mülakat tekniği tercih edilmiştir. Yapılan literatür taramasında araştırmanın bu şekilde yürütülmesine karar verilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine dair bilgiler verilmiştir. Bu bilgilere araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizleri dahil edilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki kimlik düzeyleri ve mesleki gelişim kavramına bakışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları hem nicel hem de nitel veri formlarını ilişkilendirebilen bunun yanı sıra bu veri formlarını birleştirebilen bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Karma yöntem nicel ve nitel verilerin basitçe bir araya gelmesinden ziyade iki farklı türdeki verileri kullanarak bir araştırmanın genel gücünü bağımsız türlerin üzerine çıkarabilmek için iki türünde bir arada kullanılmasını içerir (Creswell & Plano Clark, 2007). Karma yöntem kullanılan araştırmaları birbirinden ayıran özellik nitel veya nicel verilerin kullanım sırasına dayanmaktadır. Nitel verilerin öncelikli toplandığı araştırmalar sıralı keşfedici desen çalışmaları, nicel verilerin ilk aşamada toplandığı araştırmalar ise sıralı açıklayıcı desen çalışmalarıdır. Bu araştırma sıralı açıklayıcı desende gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada nicel yöntem ile ulaşılan sonucu nedensellendirebilme adına sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Bu araştırma desenine göre araştırmanın amacı için nicel veriler ile genellemeler, güven aralıkları, sayısal veriler ve etki boyutlarına dair veriler elde edilir. Bu veriler, durumun nasıl ortaya çıktığını açıklamakta yetersiz kaldığı zamanlarda devreye araştırmanın nitel kısmı devreye girer (Creswell, 2016).

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırma karma yöntem ile yapıldığı için araştırmaya ait örneklem ve çalışma grubu bilgileri ayrı başlıklar halinde verilecektir.

3. 2. 1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın ilk aşaması olan nicel kısım için evreni, Trabzon ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrene ait örneklem belirlenirken tabakalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. MEB Türkiye’de bulunan tüm resmi okulları bulundukları il ve ilçe açısından belirli bölge ve alanlar üzerinden sınıflandırmıştır. Buna göre her il/ilçe bir eğitim bölgesidir. Bölgeler ve alanlar ise nüfus, öğrenci sayısı, sosyoekonomik imkanlar, coğrafi şartlar veya ulaşım imkanları gibi belirli başlıklar açısından sınıflandırılmaktadır (Eğitim Bölgeleri Yönergesi, 2018). Bu

sınıflandırmaya göre ülkemizde 3 farklı eğitim bölgesi mevcuttur. İller gelişmişlik, ulaşım ve sosyoekonomik şartlar gibi kriterlere göre 1. Hizmet bölgesinden, 3. Hizmet bölgesine doğru derecelendirilmiştir. Bu derecelendirmeye göre Trabzon ili 1. Eğitim hizmet bölgesindedir. Trabzon eğitim hizmet bölgesinde ise 6 hizmet alanı bulunmaktadır ve bu alanlar merkezden taşraya doğru sıralanmış şekilde 1/1, 1/2, ...ve 1/6 olarak isimlendirilmektedir. Buna göre Trabzon ilinde en merkezde bulunan okullar 1/1 iken en taşradaki okullar 1/6 olarak gruplandırılmıştır. Trabzon ilinde 1/1 hizmet alanında 43 adet ilkokul, 1/2 hizmet alanında 39 adet ilkokul, 1/3 hizmet alanında 10 adet ilkokul, 1/4 hizmet alanında 34 ilkokul, 1/5 hizmet alanında 28 ilkokul ve 1/6 hizmet alanında ise 24 adet ilkokul bulunmaktadır. Tüm bu gruplandırma üzerinden araştırma için örneklem belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya 1/1 hizmet alanından 38, 1/2 hizmet alanından 35, 1/3 hizmet alanından 9, 1/4 hizmet alanından 31, 1/5 hizmet alanından 25 ve 1/6 hizmet alanından 22 adet olmak üzere toplam 160 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılım sağlayan öğretmenler için izinler gereken kurumlardan alınmıştır (EK 1). Araştırma katılmış gönüllülerin belirlenen değişkenlere ait bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Özellikler	(f)	%
Cinsiyet	Kadın	91	56,9
	Erkek	69	43,1
Öğretmenlik Mesleğinde Hizmet Süresi	0-5 yıl	7	4,4
	6-10 yıl	30	18,8
	11-15 yıl	34	21,3
	16-20 yıl	37	23,1
	21-25 yıl	21	13,1
	26 yıl ve üstü	31	19,4
Medeni Durum	Evli	135	84,4
	Bekar	25	15,6
Mezun Olunan Lise Türü	Meslek Lisesi	14	8,7
	Genel Lise	94	58,7
	Anadolu Lisesi	27	16,8
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	8,1
	İmam Hatip Lisesi	3	1,8
	Diğer Lise Türleri	9	5,6
Mezun Olunan Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	140	87,5
	Diğer Fakülteler	20	12,5
Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	39	24,4
	2. Sınıf	39	24,4
	3. Sınıf	35	21,9
	4. Sınıf	41	25,6
	Birleştirilmiş Sınıf	6	3,8

Tablo 1'in devamı

Değişken	Özellikler	(f)	%
Görev Yapılan Sınıf Mevcudu	16 öğrenciye kadar	30	18.8
	17-25 öğrenci arası	61	38.1
	26-32 öğrenci arası	35	21.9
	32 öğrenciden fazla	34	21.3
Görev Yapılan Okul Hizmet Bölge/Alanı	1-1 Hizmet Alanı	38	23.8
	1-2 Hizmet Alanı	35	21.9
	1-3 Hizmet Alanı	9	5.6
	1-4 Hizmet Alanı	31	19.4
	1-5 Hizmet Alanı	25	15.6
	1-6 Hizmet Alanı	22	13.8
Toplam		160	100

3. 2. 2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci kısmı olan nitel bölümde çalışma grubu belirlenirken ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem yönteminde araştırmacılar tarafından belirlenmiş araştırma ölçütlerini sağlayan katılımcılar araştırmaya dahil edilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Buna göre bu araştırmada katılımcılar belirlenirken öncelikli olarak nicel veriler analiz edilmiş ve ölçek veri sonuçları toplam ölçek puanı üzerinden gruplandırılmıştır. Ölçekten alınabileceği olan en yüksek puan 340 iken en düşük puan ise 68'dir. Böylelikle ölçekten 68 – 158 arası puan alanlar düşük puanlı grupta, 159 – 249 arası puan alanlar orta puanlı grupta ve 250 – 340 arası puan alan katılımcılar ise yüksek puanlı grupta yer almıştır. Yapılan nicel veri analizi sonucunda 160 katılımcıdan 3 katılımcının ölçek puanı düşük puanlı grupta, 20 katılımcının orta puanlı grupta ve 137 katılımcının ise yüksek puanlı grupta yer almıştır. Çalışma grubu katılımcıların ölçek puanları üzerinden oluşturulan gruplar içerisinde seçilmiştir. Her gruptan iki öğretmen olmak üzere toplam 6 öğretmen ile mülakat yapılmıştır.

Tablo 2. Araştırmanın Nitel Kısmı İçin Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Öğretmenler	Yaş	Medeni Durum	Eğitim Durumu	Ölçek Puanı
Ö1	41	Evli	Lisans	Orta
Ö2	38	Evli	Lisans	Yüksek
Ö3	42	Evli	Lisans	Düşük
Ö4	47	Evli	Lisans	Düşük
Ö5	33	Bekar	Yüksek Lisans	Orta
Ö6	35	Bekar	Yüksek Lisans	Yüksek

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri hem nitel hem de nicel olmak üzere farklı araçlar ile toplanmıştır. Bu nedenle veri toplama araçları ayrı başlıklar halinde anlatılacaktır.

3. 3. 1. Nicel Veri Toplama Araçları

3. 3. 1. 1. Kullanılan Ölçekler

Araştırmada nicel veriler sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeylerinin belirlenmesi üzerine olduğu için verilerin ölçek yardımı ile toplanmasına karar verilmiştir. Ölçek tercih edilirken ölçeğin öğretmen mesleki kimliği belirlemenin yanı sıra mesleki kimliğin alt boyutlarını da ölçebilecek olmasına, çok boyutlu olmasına ve çeviri hatalarına veya anlam karmaşasına yol açmaması adına ölçeğin ülkemiz literatürü içerisinde seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından ölçek üzerine yapılan literatür taraması sonucunda Girgin (2016) tarafından geliştirilen Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlam Ölçeği (SÖMKBBÖ), Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği (SÖMKSBO) ve Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği (SÖMKOYBÖ) tercih edilmiştir. Ölçek, geliştiricinin rızası e-posta yolu ile alınarak araştırmaya dahil edilmiştir (Ek 2).

Sınıf öğretmenleri mesleki kimliğinin bireysel bağlam ölçeği 3 alt boyuta sahiptir. Bunlar; sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve beceri (7 madde) boyutu, sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri (3 madde) boyutu ve üniversitedeki öğretmen yetiştirme programları (2 madde) boyutu olarak verilmiştir. Toplam 12 maddeye sahip olan ölçek “kesinlikle katılmıyorum” ifadesinden “kesinlikle katılıyorum” ifadesine kadar 5’li likert tipi bir ölçektir. Sınıf öğretmenlerin mesleki kimliğinin bireysel bağlamı ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.68’tir (Girgin, 2016).

Sınıf öğretmenleri mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeği 5 farklı alt boyuta sahiptir. Bunlar, öğretim süreci etkileşimleri (12 madde) boyutu, öğretim sürecindeki hedefleri (7 madde) boyutu, kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenler (3 madde) boyutu, öğretim sürecinde yaşanan sorunlar (4 madde) boyutu ve sınıf öğretmenliğinin başkaları tarafından tanımlanması-algılanması (3 madde) boyutudur. Ölçek toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipi bir ölçektir. Sınıf öğretmenlerin mesleki kimliğinin sosyal bağlamı ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,72’dir (Girgin, 2016).

Sınıf öğretmenleri mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlam ölçeği 5 farklı alt boyuta sahiptir. İlk boyut mesleki kimliğin değerlendirmesine dairdir ve 7 maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkını belirlemeye dairdir ve 3 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü alt boyut kimlik oluşum süreci ile ilgilidir ve 6 maddeden oluşmaktadır.

Kimliğin şekillenmesine dair olan dördüncü alt boyut 6 maddeden oluşmaktadır. Oluşum/yapılandırma bağlam ölçeğinin son alt boyutu olan beşinci boyut sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler üzerinedir ve 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tüm alt boyutları ile toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerin mesleki kimliğinin sosyal bağlamı ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,64'tür (Girgin, 2016).

3. 3. 1. 2. Mesleki Gelişim Kontrol Listesi

Araştırmanın nicel boyutunun mesleki gelişime yönelik ayağında ise katılımcıların hangi tür mesleki gelişim etkinliklerini tercih ettiklerini belirleme, sınıf öğretmenlerinin kaç farklı mesleki gelişim etkinliğine dahil olduklarını saptayabilme amaçlanarak araştırmacı tarafından öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinlikleri kontrol listesi oluşturulmuştur. Kontrol listesi yapılan literatür taraması sonucunda 15 madde olarak belirlenmiş ve 3 ayrı uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrası mesleğe yönelik kurs ve mesleğe yönelik seminer maddeleri gibi bazı maddeler birleştirilmiş ve madde sayısı 13'e düşürülmüş, ülkemizde geçerliliği olmayan "okullarla öğretmen değişimi" maddesi çıkarılmıştır. Böylelikle sınıf öğretmenleri mesleki gelişim etkinlikleri kontrol listesi 12 madde ile kullanılmıştır (Ek 3).

3. 3. 2. Nitel Veri Toplama Araçları

3. 3. 2. 1. Mülakat

Araştırmanın ikinci kısmında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüş ve düşüncelerinin detaylı olarak belirlenmesi amacıyla mülakat yöntemi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini rahatça ifade edebilirken, hatırlayamadıkları zamanlarda ipucu özelliğinde olan hatırlatıcılar barındırabilmesi ve sohbet havasında geçen görüşmenin ana konudan uzaklaşmaması adına yarı yapılandırılmış mülakat türü tercih edilmiştir. Böylelikle katılımcıların kendi görüşlerini olduğu gibi aktarabilmeleri ve içten cevaplar verebilmeleri için olanak sağlamıştır (Çepni, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacı öncelikli olarak literatür taraması yapmış ve olası mülakat sorularını 16 farklı soru olarak belirlemiştir. İlk aşamada 16 soru iki uzmana gönderilmiş ve uzmanların 3 soruyu tek bir soruda birleştirme konusundaki dönütü ile soru sayısı 14'e düşmüştür. Uzmanlarca bir sorunun araştırma konusundan uzak olmasının düşünülmesi sebebiyle çıkarılmış ve böylelikle soruların kapsam geçerliliği sağlanmış olmuştur. Mülakat soruları toplamda 13 soru olarak son halini almıştır. Bu son hal iki sınıf öğretmenine pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası iki soruda öğretmenlerin kavramları hatırlamada yaşadıkları zorluklar sebebiyle sorulara parantez içinde kavramları hatırlatıcı ipuçları eklenmiştir. Pilot çalışmanın da yapılması ile mülakat sorularının geçerliği ve güvenirliği sağlanmıştır. Tüm bu aşamalardan sonra mülakat sorularına son hali verilmiştir.

3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmanın yönteminin karma olması nedeniyle farklı nitelikte veriler elde edilmiştir. Bu nedenle veriler aşama aşama analiz edilmiştir. İlk aşamada 160 sınıf öğretmeninden ölçekler yardımı ile elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen nicel veriler bilgisayarda excel programına aktararak düzenlenmiş ve SPSS 23 paket programı yardımı ile analize tabi tutulmuştur. Verilerin non-parametrik dağılması sebebiyle betimsel istatistiklerin yanında Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Bu testlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda “*p*” değeri üzerinden yapılan istatistiksel yorumlamalarda Games Howell testi kullanılmıştır. Testlerin sonuçları tablolaştırılarak araştırmaya dahil edilmiştir. Ölçeklerin alt boyutlarına dair yorumlamalar ortalamalar üzerinden yapılmıştır. Buna göre ölçeklerden ortalama puanların en düşüğü 1,00 en yükseği 5,00’dır. Bu aralık üçe bölünerek aralıklar üzerinde yüksek, orta ve düşük yorumlamaları yapılmıştır. Ölçekten alınan ortalama 1,00 – 2,33 aralığında ise düşük, 2,34 – 3,67 aralığında ise orta ve 3,68 – 5,00 aralığında ise yüksek yorumlamaları yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri sayıca az olması nedeniyle elde içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcılarla yapılan mülakatlara ait ses kayıtları bilgisayarda yazıya aktarılmış ve bir katılımcıya ait tüm veri değerlendirilmeden ikinci katılımcının verilerine geçilmemiştir. Böylelikle değerlendirmenin katılımcılar arasında bağımsız olmasına dikkat edilmiştir. Verilerde kodlardan, kategorilere gidilmiş ve bu kategorilere yönelik temalar belirlenmiştir.

3. 5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilgide doğruya ulaşma konusunda tüm önlemlerin alınması geçerlik olarak belirtilirken, verilerin sade ve net ifadesi güvenirlilik olarak ifade edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu ifade ışığında araştırma süresinde doğru bilgiye ulaşabilme adına araştırmacı mesleki kimlik ve mesleki gelişime yönelik kaynak incelemesini titizlikle yapmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeylerini belirlemede kullanılacak ölçekler, yapılan tarama sonucunda geliştiricisinden izin alınarak araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın bu kısmında kullanılmaya karar verilen ölçeklerin güvenirlilik katsayıları veri toplama araçları başlığında ölçekler için tek tek belirtilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların ölçeklerde var olan maddelerden herhangi birini yanıtlamaması halinde katılımcının verisi geçersiz sayılmıştır. Tam ve eksiksiz veriler analize tabi tutulmuştur. Verilerin bilgisayar ortamında yapılan çözümlemesi kaydedilmiş, belirli bir süre sonra tekrar edilmiş ve verilerin birbiri ile örtüşmesi sonucunda veriler araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri belirlenirken katılımcılara mülakat için yöneltilecek sorular uzman görüşü kullanılarak hazırlanmıştır. Mülakat süresince araştırmacı, katılımcıların rızasını alarak ses kaydı almış ve ses kayıtlarını bilgisayara

aktarmıştır. Bir katılımcıdan elde edilen verinin analizi bitirilmeden diğer katılımcıya geçilmemiştir. Böylelikle araştırmacı veriler arasında bağımsızlığı sağlamıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma süreci boyunca toplanan verilerden elde edilen bulgular sunulacaktır. Bulgular araştırma problemleri doğrultusunda paylaşılacaktır.

4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı ve 3 farklı ölçeğin kullanıldığı araştırmanın ilk kısmından elde edilen bulgular, ölçeklerin başlıkları altında ayrı ayrı sunulmuştur.

4. 1. 1. Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kimliği Bireysel Bağlam Ölçeğinden (SÖMKBBÖ) Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeylerinin bireysel bağlamda belirlenmesi amacıyla uygulanan 12 maddelik 5’li likert tipi ölçek ve ölçeğe ait 3 farklı alt boyuta ait veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Bireysel Bağlam Ölçeğine Ait Alt Boyutlar İçin Aritmetik Verileri

Boyutlar		$\bar{x}$	Ss
Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamı	Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Bilgi ve Beceriler	4,55	,55
	Sınıf Öğretmenliğini Seçme Nedenleri	2,82	,84
	Üniversitedeki Öğretmen Yetiştirme Programları	3,10	1,23
Bireysel Bağlam Toplam		3,88	,51

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlam düzeylerine ait ortalamanın 3,88 olduğu görülmektedir. Bu sonuçla beraber sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeylerinin bireysel bağlamının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Bireysel bağlamın alt boyutlarına ait veriler, Tablo 3 üzerinden incelendiğinde ise sınıf öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve beceriler konusunda öğretmenlerin ortalamasının 4,55 olduğu ve bu düzeyin yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri ile ilgili olan 2. alt boyut verileri incelendiğinde ise öğretmenlerin 2,82 ortalama sahip olduğu bu düzeyin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel bağlama ait son alt boyut üniversitedeki öğretmen yetiştirme programlarıdır ve bu alt boyuta ait öğretmen verilerinin ortalamasının 3,10 olduğu belirlenerek orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kullanılan ölçekle birlikte sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliği bireysel bağlamda 3 farklı alt boyut üzerinden belirlenmiştir. Alt boyutlara ait madde frekansları ayrı ayrı tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamına Ait 1. Alt Boyut Maddeleri

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M1	<i>f</i>	4	1	-	14	141	4,79	,71
	%	2,5	,6	-	8,8	88,1		
M2	<i>f</i>	2	3	2	42	111	4,61	,72
	%	1,3	1,9	1,3	26,3	69,4		
M3	<i>f</i>	-	5	15	72	68	4,27	,75
	%	-	3,1	9,4	45	42,5		
M4	<i>f</i>	1	4	7	51	97	4,49	,75
	%	,6	2,5	4,4	31,9	60,6		
M5	<i>f</i>	2	2	5	43	108	4,58	,73
	%	1,3	1,3	3,1	26,9	67,5		
M6	<i>f</i>	2	1	3	18	136	4,78	,63
	%	1,3	,6	1,9	11,3	85,0		
M7	<i>f</i>	2	2	8	68	80	4,39	,75
	%	1,3	1,3	5,0	42,5	50,0		

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel boyutuna ait birinci alt boyutta öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler başlığı altında bulunan maddelere verilen cevaplar Tablo 4 üzerinden incelenmiştir. Bu incelemeye göre Madde 1 (Sınıf öğretmeni sınıf yönetimi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.) en yüksek düzeyde ortalamaya sahiptir ve öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler, Madde 1’i öğretmenlerin %88,1’i “kesinlikle katılıyorum”, %8,8’i “katılıyorum”, %2,5’i “kesinlikle katılmıyorum” ve ,6 “katılmıyorum” şeklinde cevaplamışlardır. Bu maddeye “orta derecede katılıyorum” cevabını veren öğretmen olmamıştır.

Madde 6 ise (Sınıf öğretmenlerinin çocukları sevmesi gerektiğini düşünüyorum.) ikinci en yüksek ortalamaya sahip maddedir. Bu veriden yola çıkıldığında sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmenlerinin çocukları sevmesi gerektiğini düşündüğü ifade edilebilir. Madde 6’ya öğretmenlerin %85’i “kesinlikle katılıyorum”, %11,3’ü “katılıyorum”, %1,9’u “orta derecede katılıyorum”, %1,3’ü “kesinlikle katılmıyorum” ve %,6’sı “katılmıyorum” yanıtını vermiştir.

Madde 2 üzerinden yapılan incelemede ise öğretmenlerin bir sınıf öğretmeni olarak beden dilini kullanabilme konusunda olumlu görüş ($\bar{x} = 4,61$) bildirdikleri belirlenmiştir. Bu maddeye katılımcı öğretmenlerin %69,4’ü “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Bunun dışında

öğretmenlerin %26,3' ü “katılıyorum”, %1,9'u “katılmıyorum”, %1,3'ü “orta derecede katılıyorum” ve yine %1,3 ü “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Sınıf öğretmenliği denildiğinde aklıma ilk gelen şey, bu mesleğin bireyin hayatına yön veren kişilerin mesleği olduğudur ifadesi ile Madde 5'in ($\bar{x} = 4,58$) öğretmenlerin olumlu görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu maddeye öğretmenlerin %67,5'i “kesinlikle katılıyorum” cevabını verirken sadece %1,3'ü “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını tercih etmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde Madde 4 ($\bar{x} = 4,49$) üzerinden, öğretmenlerin okul-aile-çevre ilişkisini kurabilecek beceriye sahip olduklarını düşündükleri ifade edilebilir. Bu maddeye öğretmenlerin %60,6'sı “kesinlikle katılıyorum” ve %31,9'u “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

Alt boyuta ait Madde 7 ($\bar{x} = 4,39$) incelendiğinde ise öğretmenlerin kendilerini sürekli öğrenen bir öğretmen olarak tanımladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yarısı bu maddeye “kesinlikle katılıyorum” cevabını verirken, sadece 2 tanesi “kesinlikle katılmıyorum” ifadesini kullanmıştır. Alt boyuta ait en düşük ortalama Madde 3'e ($\bar{x} = 4,27$) aittir. Her ne kadar alt boyutta en düşük ortalama sahipte olsa genel değerlendirmeye göre ortalama düzeyi yüksektir ve öğretmenlerin kendileri hakkında bilgi iletişim becerilerindeki değişimleri takip edebilme becerisine sahip oldukları görüşünde oldukları söylenebilir. Bu maddeyi hiçbir öğretmen “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevaplandırmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliğini seçme nedenlerine yönelik olan ikinci alt boyuta ait maddelere katılımcıların verdikleri cevaplar Tablo 5 olarak sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamına Ait 2. Alt Boyut Maddeleri

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M8	<i>f</i>	8	13	45	51	43	3,68	1,10
	%	5,0	8,1	28,1	31,9	26,9		
M9	<i>f</i>	39	42	25	39	15	2,68	1,32
	%	24,4	26,3	15,6	24,4	9,4		
M10	<i>f</i>	72	38	20	18	12	2,13	1,30
	%	45,0	23,8	12,5	11,3	7,5		

Tablo 5 üzerinden alt boyuta ait maddeler incelendiğinde Madde 8 (Sınıf öğretmenliğini, hayalimdeki meslek olduğu için seçtim.) alt boyuttaki en yüksek ortalama sahiptir. Madde 8'e öğretmenlerin %26,9'u “kesinlikle katılıyorum” derken, %31,9'u “katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu maddeye öğretmenlerin %5'i “kesinlikle katılmıyorum”, %8,1'i “katılmıyorum” ve %28,1'i orta derecede katılıyorum” cevabını vermiştir.

Madde 9 (Kalıcı ve kolay iş imkânı sunması nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçtim.) üzerinden yapılan incelemede ise maddenin genel ortalamasının ($\bar{x} = 2,68$) orta düzeyde olduğu belirlenmiş ve bu maddeye öğretmenlerin %24,4'ü “kesinlikle katılmıyorum”, %26,3'ü “katılmıyorum” yanıtını vermiştir.

Alt boyutun en düşük ortalamasına sahip maddesi olan Madde 10'un (Puanım diğer öğretmenliklere yetmediği için sınıf öğretmenliğini tercih ettim.) genel ortalaması ($\bar{x} = 2,13$) ile de düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu maddeye öğretmenlerin %45'i “kesinlikle katılmıyorum”, %23,8'i “katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Maddeyi öğretmenlerin sadece %7,5'i “kesinlikle katılıyorum” diye cevaplamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamını belirlemek amacıyla katılımcılara uygulanan ölçeğin son alt boyutunda (üniversitedeki öğretmen yetiştirme programı) bulunan maddelere ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Bireysel Bağlamına Ait 3. Alt Boyut Maddeleri

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M11	<i>f</i>	25	21	38	46	30	3,22	1,32
	%	15,6	13,1	23,8	28,7	18,8		
M12	<i>f</i>	29	29	36	45	21	3,00	1,31
	%	18,1	18,1	22,5	28,1	13,1		

Alt boyuta ait veriler maddeler üzerinden incelenmiş ve görülmüştür ki Madde 11 (Üniversitedeki öğretmenlik uygulaması dersleri; öğretmenlik mesleğine kendimi daha hazır hissederek başlamamı sağlamıştır.) genel ortalaması ($\bar{x} = 3,22$) itibari ile orta düzeyde bir ortalamaya sahiptir. Bu maddeye öğretmenlerin %23,8'i “orta derecede katılıyorum” derken %15,6'sı “kesinlikle katılmıyorum”, %18,8'i “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Madde 12 (Üniversiteden kendimi tam anlamıyla sınıf öğretmeni hissederek mezun oldum) genel ortalaması ($\bar{x} = 3,00$) itibari ile orta düzeyde bir ortalamaya sahiptir. Maddeye katılımcı öğretmenlerin %18,1'i “kesinlikle katılmıyorum”, %13,1'i “kesinlikle katılıyorum” diye yanıt vermiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bireysel bağlam düzeylerinin öğretmenlere ait cinsiyet, görev yapılan bölge, mesleki kıdem, görev yapılan sınıf düzeyi, eğitim düzeyleri, görev yapılan sınıf mevcudu, mezun olunan fakülte türü, mesleği seçme sebebi, mezun olunan lise türü, gibi değişkenler ile karşılaştırılması için yapılan çarpıklık ve basıklık hesaplamalarına ait veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliği Bireysel Bağlam Ölçeği Verilerine Ait Betimsel Veriler

Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık Katsayısı		Basıklık Katsayısı	
				Değer	Standart hata	Değer	Standart Hata
SÖMKBBÖ	160	3,88	,51	-1,60	,19	6,95	,38

Tablo 7 incelendiğinde ölçek verilerine ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin parametrik dağılım için kriter değerlerin dışında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin bireysel boyuttaki mesleki kimlik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle karşılaştırılması için kullanılan istatistiki testler non-parametrik testlerden seçilmiştir.

4. 1. 1. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Bağlam Ölçek Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamına ait alt boyutların cinsiyet değişkeni ile karşılaştırmasına yönelik inceleme için Mann Whitney U testi tercih edilmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 8 olarak sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Cinsiyete Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	z	p
1. Alt Boyut	Kadın	91	77,15	7020,50	2834,50	-1,06	,28
	Erkek	69	84,92	5859,50			
2. Alt Boyut	Kadın	91	76,05	6920,50	2734,50	-1,41	,15
	Erkek	69	86,37	5959,50			
3. Alt Boyut	Kadın	91	76,95	7002,00	2816,00	-1,12	,26
	Erkek	69	85,19	5878,00			

* $p \leq ,05$

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeylerinin bireysel bağlamda hiçbir alt boyutta cinsiyet değişkenine bağlı olarak istatistiki manada anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerine ait ölçülen mesleki kimlik düzeylerinin bireysel bağlamının, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre incelenmesi için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H Testi tercih edilmiştir. Yapılan analiz sonucu tablolaştırılarak Tablo 9 olarak sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	0-5 yıl	7	75,21	9,38	5	,09
	6-10 yıl	30	70,80			
	11-15 yıl	34	99,28			
	16-20 yıl	37	72,97			
	21-25 yıl	21	88,38			
	26 yıl ve üstü	31	74,13			
2. Alt Boyut	0-5 yıl	7	93,64	8,66	5	,12
	6-10 yıl	30	68,95			
	11-15 yıl	34	93,63			
	16-20 yıl	37	84,77			
	21-25 yıl	21	63,05			
	26 yıl ve üstü	31	81,03			
3. Alt Boyut	0-5 yıl	7	132,21	20,24	5	,00
	6-10 yıl	30	61,33			
	11-15 yıl	34	78,40			
	16-20 yıl	37	86,66			
	21-25 yıl	21	63,62			
	26 yıl ve üstü	31	93,76			

* $p \leq ,05$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre bireysel bağlamda ilk iki alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı düzeyde birbirinden farklılaşmadığı görülmüştür. Bireysel bağlamın “Üniversitedeki Öğretmen Yetiştirme Programları” başlıklı 3. alt boyutuna gelindiğinde ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre mesleki kimlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmanın yönünü öğrenmek için yapılan post-hoc testinde mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenliğin bu anlamlı farklılığa neden olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeyleri bireysel bağlamda öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre incelenmiştir. Bu inceleme için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir. Yapılan analiz tablolaştırılarak Tablo 10 olarak sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Görev Yeri Değişkenine Göre İncelenme

Ölçeğe Ait Boyutlar	Görev Yapılan Okulun Hizmet Bölgeleri	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	1/1	38	82,72	5,99	5	,30
	1/2	35	78,14			
	1/3	9	55,56			
	1/4	31	73,39			
	1/5	25	86,00			
	1/6	22	94,39			
2. Alt Boyut	1/1	38	71,16	4,97	5	,41
	1/2	35	92,73			
	1/3	9	85,83			
	1/4	31	74,29			
	1/5	25	79,58			
	1/6	22	84,80			
3. Alt Boyut	1/1	38	81,79	5,79	5	,32
	1/2	35	90,60			
	1/3	9	89,78			
	1/4	31	73,37			
	1/5	25	65,42			
	1/6	22	85,59			

* $p \leq ,05$

Öğretmenlerin görev yerlerinin ön plana alındığı Tablo 10 incelendiğinde, mesleki kimlik düzeylerinin bireysel bağlama ait hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bireysel bağlama ait mesleki kimlik düzeylerinin, görev yaptıkları sınıf düzeyine göre farklılaşması incelenmiş ve bu inceleme için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Test sonuçları, Tablo 11 olarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçeği Alt Boyutlar	Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	1. Sınıf	39	80,35	6,18	4	,18
	2. Sınıf	39	76,44			
	3. Sınıf	35	83,57			
	4. Sınıf	41	75,62			
	Birleştirilmiş Sınıf	6	123,33			

Tablo 11'in devamı

Ölçeği Alt Boyutlar	Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
2. Alt Boyut	1. Sınıf	39	82,31	6,23	4	,18
	2. Sınıf	39	91,56			
	3. Sınıf	35	67,99			
	4. Sınıf	41	81,99			
	Birleştirilmiş Sınıf	6	59,67			
3. Alt Boyut	1. Sınıf	39	86,76	3,40	4	,49
	2. Sınıf	39	76,77			
	3. Sınıf	35	76,96			
	4. Sınıf	41	84,85			
	Birleştirilmiş Sınıf	6	55,00			

* $p \leq ,05$

Sunulan Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel bağlama ait mesleki kimlik düzeylerinin görev yaptıkları sınıf düzeyleri göz önüne alındığında istatistiksel olarak hiçbir alt boyutta birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları göz önüne alındığında bireysel boyutta mesleki kimlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir inceleme yapılmıştır. Non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi bu amaç doğrultusunda tercih edilmiştir. Test sonuçları tablolaştırılarak Tablo 12 olarak sunulmuştur.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Öğretmenlerin Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	Lisans	136	79,19	,74	2	,68
	Yüksek Lisans	19	87,37			
	Doktora	5	89,90			
2. Alt Boyut	Lisans	136	81,23	,23	2	,88
	Yüksek Lisans	19	75,95			
	Doktora	5	78,00			
3. Alt Boyut	Lisans	136	79,61	,50	2	,77
	Yüksek Lisans	19	87,47			
	Doktora	5	78,10			

* $p \leq ,05$

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarının 3 farklı kategori olarak incelendiği görülmektedir. Bireysel bağlamın tüm boyutlarında incelenen öğretmen mesleki kimlik düzeylerinin hiçbir eğitim durumu kategorisinde istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı saptanmıştır.

Bireysel bağlamın alt boyutlarına ait öğretmen mesleki kimlik düzeyleri öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfın mevcuduna göre non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Test sonucu, Tablo 13 olarak sunulmuştur.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Görev Yaptıkları Sınıfın Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Görev Yapılan Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	16 öğrenciye kadar	30	75,73	3,18	3	,36
	17-25 öğrenci	61	74,74			
	26-32 öğrenci	35	85,24			
	32 öğrenciden fazla öğrenci	34	90,16			
2. Alt Boyut	16 öğrenciye kadar	30	79,87	1,20	3	,75
	17-25 öğrenci	61	84,58			
	26-32 öğrenci	35	80,36			
	32 öğrenciden fazla öğrenci	34	73,88			
3. Alt Boyut	16 öğrenciye kadar	30	81,73	,94	3	,81
	17-25 öğrenci	61	76,66			
	26-32 öğrenci	35	85,94			
	32 öğrenciden fazla öğrenci	34	80,71			

* $p \leq ,05$

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel bağlama ait tüm alt boyutlarda mesleki kimlik düzeylerinin görev yaptıkları sınıfın mevcuduna göre istatistiksel manada anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü düşünüldüğünde bireysel bağlamda mesleki kimlik düzeyleri incelenmiştir. Bu inceleme için non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi tercih edilmiştir. Yapılan inceleme sonucu tablolaştırılarak Tablo 14 olarak sunulmuştur.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Mezun Oldukları Fakülte Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte	n	Sıra Ort,	Sıra Toplamı	U	z	p
1. Alt Boyut	Eğitim Fakültesi	140	82,90	11606,50	1063,50	-1,75	,07
	Diğer Fakülteler	20	63,68	1273,50			
2. Alt Boyut	Eğitim Fakültesi	140	83,01	11622,00	1048,00	-1,83	,06
	Diğer Fakülteler	20	62,90	1258,00			
3. Alt Boyut	Eğitim Fakültesi	140	82,29	11520,50	1149,50	-1,30	,19
	Diğer Fakülteler	20	67,98	1359,50			

* $p \leq ,05$

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler dikkate alınarak yapılan inceleme sonuçları Tablo 14 olarak sunulmuş ve öğretmenlerin bireysel bağlamdaki alt boyutlarda mesleki kimlik düzeylerinde mezun oldukları fakülteler dikkate alındığında anlamlı bir farklılığın saptanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleklerini seçme sebepleri değişken olarak kabul edilmiş ve öğretmenlerin mesleki kimlikleri bireysel bağlamda belirlenmiştir. Bu inceleme için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve aşağıdaki Tablo 15 oluşturulmuştur.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Mesleği Seçme Sebeplerine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Öğretmenlerin Mesleği Seçme Sebepleri	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	“İsteyerek Seçtim”	101	86,99	10,26	4	,03
	“Puanım Yettiği İçin Seçtim”	37	71,00			
	“Maddi Tarafını Düşünerek Seçtim”	4	42,88			
	“Sağladığı İmkanlar Nedeniyle Seçtim”	11	87,68			
	Diğer Sebepler	7	47,36			
2. Alt Boyut	“İsteyerek Seçtim”	101	77,79	19,33	4	,00
	“Puanım Yettiği İçin Seçtim”	37	96,58			
	“Maddi Tarafını Düşünerek Seçtim”	4	45,13			
	“Sağladığı İmkanlar Nedeniyle Seçtim”	11	99,27			
	Diğer Sebepler	7	25,29			
3. Alt Boyut	“İsteyerek Seçtim”	101	83,72	11,58	4	,02
	“Puanım Yettiği İçin Seçtim”	37	84,03			
	“Maddi Tarafını Düşünerek Seçtim”	4	48,63			
	“Sağladığı İmkanlar Nedeniyle Seçtim”	11	83,59			
	Diğer Sebepler	7	28,71			

* $p \leq ,05$

Tablo 15 üzerinden yapılan incelemede öğretmenlerin mesleği seçme sebepleri, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamını her boyutta istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığa boyutlar üzerinden odaklandığımızda 1. alt boyutta öğretmenlerin mesleki kimliği sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları bilgi ve beceriler yönünden ölçülmüş ve en yüksek mesleki kimlik düzeyine sahip olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini sağladığı imkanlar nedeniyle tercih edenler olduğu belirlenmiştir. 2. alt boyut sınıf öğretmenlerinin mesleklerini neden seçtiklerine odaklanmış ve bu alt boyutta da mesleği sağladığı imkanlar nedeniyle tercih eden

öğretmenlerin mesleki kimliklerinin en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta gerçekleşen ve istatistiksel olan anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesi için yapılan Games Howel testi sonucuna göre diğer sebepler başlığı altında toplanan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeylerinin düşük olması anlamlı farklılığı oluşturan sebeptir. Son alt boyuta odaklandığımızda bu boyutun öğretmenlerin mesleki kimliklerini, üniversitede verilen öğretmen yetiştirme programları üzerinden belirlediği ve puanı yettiği için mesleği tercih eden öğretmenlerin en yüksek mesleki kimliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra son alt boyutta farkın kaynağının diğer sebepler başlığı altında toplanan öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerindeki düşüklük nedeniyle olduğu yapılan Games Howel testi ile saptanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel boyutunun mezun oldukları lise türüne göre farklılaşma durumları incelenmesi amaçlanmış ve non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan inceleme sonucu aşağıda Tablo 16 olarak sunulmuştur.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Bireysel Bağlamda Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türleri	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	Meslek Lisesi	14	100,29	7,58	4	,10
	Anadolu Lisesi	27	94,48			
	Genel Lise	94	76,71			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	71,42			
	Diğer Lise Türleri	12	65,46			
2. Alt Boyut	Meslek Lisesi	14	80,75	1,44	4	,83
	Anadolu Lisesi	27	76,26			
	Genel Lise	94	79,10			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	90,00			
	Diğer Lise Türleri	12	90,42			
3. Alt Boyut	Meslek Lisesi	14	82,25	15,49	4	,00
	Anadolu Lisesi	27	64,48			
	Genel Lise	94	84,27			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	112,58			
	Diğer Lise Türleri	12	50,21			

* $p \leq ,05$

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel boyutu mezun oldukları lise türüne göre bireysel bağlama ait üç alt boyutun ikisinde istatistiki manada anlamlı düzeyde farklılaşmazken bir alt boyutta anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bu anlamlı farklılığın yaşandığı boyut olan 3. alt boyut sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamını öğretmen yetiştirme programları üzerinden ölçmüştür. Sonuçlara göre anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin mesleki kimlikleri bireysel

bağlamda öğretmen yetiştirme programları açısından diğer lise mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir.

4. 1. 2. Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kimliği Sosyal Bağlam Ölçeğinden (SÖMKSBO) Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeylerinin sosyal bağlamda belirlenmesi amacıyla uygulanan 29 maddelik 5’li likert tipi ölçek ve ölçeğe ait 5 farklı alt boyuta ait aritmetik veriler Tablo 17 de sunulmuştur.

Tablo 17. Sosyal Bağlam Ölçeğine Ait Alt Boyutlar İçin Aritmetik Verileri

	Sosyal Bağlam Ölçeği Alt Boyutları	$\bar{X}$	Ss
Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamı	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Süreci Etkileşimleri	4,19	,56
	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Sürecindeki Hedefleri	4,55	,60
	Sınıf Öğretmenlerinin Kimlik Oluşumuna Etki Eden Sosyal Etkenler	3,12	1,25
	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadığı Sorunlar	3,54	,90
	Sınıf Öğretmenliğinin Başkaları Tarafından Tanımlanması - Algılanması	3,85	1,00
Sosyal Bağlam Toplam		4,04	,52

Tablo 17 incelendiğinde, katılımcı olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlam düzeylerine ait ortalamanın 4,04 olduğu görülmektedir. Bu sonuç ışığında sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bağlamın alt boyutlarına ait veriler Tablo 17 üzerinden incelendiğinde, sınıf öğretmenin öğretim sürecindeki etkileşimleri başlıklı 1. alt boyutta öğretmenlerin ortalamasının 4,19 olduğu ve bu düzeyin yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki hedefleri ile ilgili olan 2. alt boyut verileri incelendiğinde ise öğretmenlerin 4,55 ortalamaoya sahip olduğu bu düzeyin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bağlama ait üçüncü alt boyut sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenlerdir ve bu alt boyuta ait öğretmen verilerinin ortalamasının 3,12 olduğu belirlenerek orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bağlamın dördüncü alt boyutu olan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadığı sorunlar boyutunda öğretmenlerin ortalamasının 3,54 olduğu belirlenerek orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Sosyal bağlamın son alt boyutu sınıf öğretmenliğinin başkaları tarafından tanımlanması-algılanmasına yöneliktir ve öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda bu alt boyutta öğretmenlerin 3,85 ortalama ile yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Kullanılan ölçek ile sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliği sosyal bağlamda 5 farklı alt boyut üzerinden belirlenmiştir. Alt boyutlara ait madde frekansları ayrı ayrı tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamına Ait 1. Alt Boyut Maddeleri

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M1	<i>f</i>	5	-	4	53	98	4,49	,82
	%	3,1	-	2,5	33,1	61,3		
M2	<i>f</i>	4	2	12	77	65	4,23	,84
	%	2,5	1,3	7,5	48,1	40,6		
M3	<i>f</i>	4	1	12	66	77	4,32	,84
	%	2,5	,6	7,5	41,3	48,1		
M4	<i>f</i>	4	1	6	68	81	4,38	,80
	%	2,5	,6	3,8	42,5	50,6		
M5	<i>f</i>	5	-	1	65	89	4,46	,80
	%	3,1	-	,6	40,6	55,6		
M6	<i>f</i>	2	4	-	65	89	4,47	,74
	%	1,3	2,5	-	40,6	55,6		
M7	<i>f</i>	3	3	2	66	86	4,43	,78
	%	1,9	1,9	1,3	41,3	53,8		
M8	<i>f</i>	3	5	10	49	93	4,40	,88
	%	1,9	3,1	6,3	30,6	58,1		
M9	<i>f</i>	2	3	10	69	76	4,34	,78
	%	1,3	1,9	6,3	43,1	47,5		
M10	<i>f</i>	3	-	3	75	79	4,42	,71
	%	1,9	-	1,9	46,9	49,4		
M11	<i>f</i>	92	41	7	13	7	1,76	1,13
	%	57,5	25,6	4,4	8,1	4,4		
M12	<i>f</i>	3	-	2	49	106	4,59	,70
	%	1,9	-	1,3	30,6	66,3		

Tablo 18 üzerinden sosyal bağlamın sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci etkileşimleri alt boyutuna ait değerler incelendiğinde ölçeğin birinci maddesinin ortalamasının ($\bar{x} = 4,49$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Madde 1 (Her sınıf düzeyinde her öğrencinin bir şeyler öğrenmesini sağlarım.) konusunda katılımcı öğretmenlerin %61,3 “kesinlikle katılıyorum”, %3,1’i “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Boyutun en yüksek ortalamaya sahip maddesi 4,59 ortalama ile Madde 12’dir. Madde 12’ye (Sınıf içerisinde öğrencilerimle iletişimimde güçlü bir bağ kurabilirim.) katılımcı öğretmenlerin %66,3 “kesinlikle katılıyorum” yanıtını verirken sadece %1,9’u “kesinlikle katılmıyorum” diye yanıt vermiştir. Öğretmenden hiçbiri “katılmıyorum” seçeneğini işaretlememiştir. Alt boyuta ait maddelerden ortalaması en düşük olan madde ise 11. maddedir. Madde 11 (Sayısal alanda yeterli olamam, sözel ağırlıklı derslerde başarısız bir ders işlememe neden olur.) katılımcı öğretmenlerin %57,5’i tarafından “kesinlikle katılmıyorum”, %25,6’sı tarafından “katılmıyorum” şeklinde yanıtlanırken %4,4 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini sosyal yönden belirlemeyi amaçlayan ölçeğin ikinci alt boyutuna ait madde verileri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamına Ait 2. Alt Boyut Maddeleri

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M13	<i>f</i>	3	1	3	56	97	4,52	,74
	%	1,9	,6	1,9	35,0	60,6		
M14	<i>f</i>	4	-	17	72	67	4,24	,83
	%	2,5	-	10,6	45,0	41,9		
M15	<i>f</i>	4	6	5	38	107	4,49	,91
	%	2,5	3,8	3,1	23,8	66,9		
M16	<i>f</i>	5	1	1	25	128	4,69	,80
	%	3,1	,6	,6	15,6	80,0		
M17	<i>f</i>	4	1	1	30	124	4,68	,75
	%	2,5	,6	,6	18,8	77,5		
M18	<i>f</i>	3	-	3	41	113	4,63	,70
	%	1,9	-	1,9	25,6	70,6		
M19	<i>f</i>	2	2	3	36	117	4,65	,70
	%	1,3	1,3	1,9	22,5	73,1		

Boyuta ait veriler tablo üzerinden incelendiğinde boyuta ait madde ortalamalarının hepsinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde 4,69 ile madde 16’dır. Madde 16’ya (Sınıf içindeki kişisel hedefim milli değerleri önemseyen öğrenciler yetiştirmektir.) katılımcı öğretmenlerin %3,1’i “kesinlikle katılmıyorum”, %6’sı “katılmıyorum” ve yine %6’sı “orta derecede katılıyorum” şeklinde yanıtlarken %15,6’sı “katılıyorum” ve %80’i “kesinlikle katılıyorum” diye yanıtlamıştır. Boyutun en düşük ortalamaya sahip maddesi ise 4,24 ile Madde 14’tür. Madde 14’e (Sınıf içerisindeki kişisel hedefim bilgi iletişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanabilmektir.) odaklandığımızda ise maddeye katılımcı öğretmenlerin %2,5’inin “kesinlikle katılmıyorum”, %10,6’sının “orta derecede katılıyorum”, %45’inin “katılıyorum”, %41,9’u “kesinlikle katılıyorum” yanıtını verdiği görülmüştür. Katılımcılar tarafından maddeye hiç kimsenin “katılmıyorum” yanıtını vermediği belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenleri mesleki kimliğinin sosyal bağlamının 3. alt boyutuna ait maddelerin aritmetik değerleri Tablo 20 de sunulmuştur.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamına Ait 3. Alt Boyut Maddeleri

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M20	<i>f</i>	22	36	15	51	36	3,27	1,39
	%	13,8	22,5	9,4	31,6	22,5		
M21	<i>f</i>	26	32	19	46	37	3,23	1,42
	%	16,3	20,0	11,9	28,7	23,1		
M22	<i>f</i>	37	38	18	39	28	2,89	1,45
	%	23,1	23,8	11,3	24,4	17,5		

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamını ölçmeyi amaçlayan ölçeğin üçüncü alt boyutu sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenlere yöneliktir. Maddeler ortalamaları ile Tablo 20 üzerinden değerlendirildiğinde, boyutta en yüksek ortalamanın 3,27 ile Madde 20 olduğu belirlenmiştir. Madde 20’ye (Okul yönetimi ile yaşadığım olumlu veya olumsuz olaylar öğretmenlik kimliğimi şekillendirir.) öğretmenlerin %%13,8i ”kesinlikle katılmıyorum”, %22,5’i “katılmıyorum”, %9,4’ü “orta derecede katılıyorum”, %31,6’sı “katılıyorum” ve %22,5’i “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Alt boyutta ortalaması en düşük madde ise 2,89 ortalama ile Madde 22’dir. Madde 22 (Yeni bir okulda göreve başlamak öğretmenlik kimliğimi etkiler.) katılımcı öğretmenlerin %23,1’i tarafından “kesinlikle katılmıyorum, %23,8’i tarafından “katılmıyorum”, %11,3’ü tarafından “orta derecede katılıyorum”, %24,4’ü tarafından “katılıyorum” ve %17,5’i tarafından “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadığı sorunlara yönelik olan sosyal bağlamın 4. Alt boyutuna ait maddelerin aritmetik verileri Tablo 21 olarak sunulmuştur.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamına Ait 4. Alt Boyut Maddeleri

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M23	<i>f</i>	38	36	35	29	22	2,76	1,36
	%	23,8	22,5	21,9	18,1	13,8		
M24	<i>f</i>	7	18	30	59	46	3,74	1,12
	%	4,4	11,3	18,8	36,9	28,7		
M25	<i>f</i>	7	15	32	60	46	3,77	1,10
	%	4,4	9,4	20,0	37,5	28,7		
M26	<i>f</i>	7	11	24	66	52	3,91	1,06
	%	4,4	6,9	15,0	41,3	32,5		

Tablo üzerinden maddelere yönelik aritmetik değerler incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin Madde 26 olduğu belirlenmiştir. Madde 26’ya (Öğrencilerim sorumluluklarını

yerine getirmediği zaman öğretim sürecinde sorun yaşarım.) öğretmenlerin %4,4'ü “kesinlikle katılmıyorum”, %6,9'u “katılmıyorum”, %15'i “orta derecede katılıyorum”, %41,3'ü “katılıyorum” ve %32,5'i “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Boyuta ait maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip maddesi Madde 23'tür. Madde 23 (Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerin karşısında ne yapacağımı bilemiyordum.) katılımcıların %23,8'i tarafından “kesinlikle katılmıyorum”, %22,5'i tarafından “katılmıyorum”, %21,9'u tarafından “orta derecede katılıyorum”, %18,1'i tarafından “katılıyorum” ve %13,8'i tarafından “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlanmıştır.

Sosyal bağlamın son alt boyutu sınıf öğretmenliğinin başkaları tarafından tanımlanması - algılanması ile alakalıdır ve 3 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutun içerisinde barındırdığı maddelere yönelik aritmetik veriler Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamına Ait 5. Alt Boyut Maddeleri

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M27	<i>f</i>	13	11	37	54	45	3,67	1,19
	%	8,1	6,9	23,1	33,8	28,1		
M28	<i>f</i>	12	9	36	59	44	3,71	1,15
	%	7,5	5,6	22,5	36,9	27,5		
M29	<i>f</i>	7	8	17	46	82	4,18	1,09
	%	4,4	5,0	10,6	28,7	51,2		

Tablo 22 incelendiğinde maddeler arasında en yüksek ortalamanın 4,18 ile Madde 29'da olduğu görülmektedir. Madde 29 (İnsanlar sınıf öğretmenliğini tatil bakımından rahat bir meslek şeklinde tanımlar.) katılımcıların %4,4'ü tarafından “kesinlikle katılmıyorum”, %5'i tarafından “katılmıyorum”, %10,6'sı tarafından “orta derecede katılıyorum”, %28,7'si tarafından “katılıyorum” ve %51,2'si tarafından “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlandığı belirlenmiştir. Boyuttaki en düşük ortalamaya sahip madde ise Madde 27'dir. Madde 27 (İnsanlar sınıf öğretmenini çocuklarla uğraşan kişi şeklinde tanımlar.) öğretmenlerin %8,1'ince “kesinlikle katılmıyorum”, %6,9'unca “katılmıyorum”, %23,1'ince “orta derecede katılıyorum”, %33,8'ince “katılıyorum” ve %28,1'ince “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sosyal bağlam düzeylerinin öğretmenlere ait cinsiyet, görev yapılan bölge, mesleki kıdem, görev yapılan sınıf düzeyi, eğitim düzeyleri, görev yapılan sınıf mevcudu, mezun olunan fakülte türü, mesleği seçme sebebi, mezun olunan lise türü, gibi değişkenler ile karşılaştırılması için yapılan çarpıklık ve basıklık hesaplamalarına ait veriler Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliği Sosyal Bağlam Ölçeği Verilerine Ait Betimsel Veriler

Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık Katsayısı		Basıklık Katsayısı	
				Değer	Standart hata	Değer	Standart Hata
SÖMKSBO	160	4,04	,52	-2,71	,19	13,44	,38

Tablo 23 incelendiğinde ölçek verilerine ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin parametrik dağılım için kriter değerlerin dışında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin sosyal boyuttaki mesleki kimlik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle karşılaştırılması için kullanılan istatistiki testler non-parametrik testlerden seçilmiştir.

4. 1. 2. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bağlam Ölçek Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamına ait alt boyutların cinsiyet değişkeni ile karşılaştırmasına yönelik inceleme için Mann Whitney U testi tercih edilmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 24 olarak sunulmuştur.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Cinsiyete Göre İncelenmesi

Sosyal Bağlama Ait Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	z	p
1. Alt Boyut	Kadın	91	83,65	7612,00	2853,00	-,99	,32
	Erkek	69	76,35	5268,00			
2. Alt Boyut	Kadın	91	88,75	8076,00	2389,00	-2,62	,009
	Erkek	69	69,62	4804,00			
3. Alt Boyut	Kadın	91	77,42	7045,50	2859,50	-,97	,33
	Erkek	69	84,56	5834,50			
4. Alt Boyut	Kadın	91	80,36	7313,00	3127,00	-,04	,96
	Erkek	69	80,68	5567,00			
5. Alt Boyut	Kadın	91	84,83	7719,50	2745,50	-1,37	,16
	Erkek	69	74,79	5160,50			

* $p \leq ,05$

Tablo 24'te sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlama ait alt boyutlardaki değerlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi verilmiştir. Bu bilgiler ışığında tablo incelendiğinde sosyal bağlam ölçeğinin ikinci alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında değerlerin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı, sadece ikinci alt boyut olan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki hedefleri başlığı altında istatistiksel olarak bir farklılaşmanın söz konusu olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerine ait ölçülen mesleki kimlik düzeylerinin sosyal bağlamının, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre incelenmesi için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H Testi tercih edilmiştir. Yapılan analiz sonucu tablolaştırılarak Tablo 25 olarak sunulmuştur.

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1.Alt Boyut	0-5 yıl	7	63,86	4,73	5	,44
	6-10 yıl	30	74,75			
	11-15 yıl	34	91,81			
	16-20 yıl	37	72,93			
	21-25 yıl	21	82,95			
	26 yıl ve üstü	31	84,79			
2.Alt Boyut	0-5 yıl	7	104,00	4,90	5	,42
	6-10 yıl	30	77,37			
	11-15 yıl	34	91,25			
	16-20 yıl	37	75,58			
	21-25 yıl	21	75,45			
	26 yıl ve üstü	31	75,73			
3.Alt Boyut	0-5 yıl	7	128,57	9,93	5	,07
	6-10 yıl	30	87,08			
	11-15 yıl	34	80,81			
	16-20 yıl	37	72,42			
	21-25 yıl	21	76,64			
	26 yıl ve üstü	31	75,19			
4.Alt Boyut	0-5 yıl	7	112,00	9,14	5	,10
	6-10 yıl	30	81,75			
	11-15 yıl	34	91,75			
	16-20 yıl	37	65,95			
	21-25 yıl	21	80,50			
	26 yıl ve üstü	31	77,21			
5.Alt Boyut	0-5 yıl	7	114,50	11,79	5	,03
	6-10 yıl	30	91,88			
	11-15 yıl	34	90,03			
	16-20 yıl	37	70,91			
	21-25 yıl	21	66,69			
	26 yıl ve üstü	31	72,16			

* p ≤ ,05

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre sosyal bağlamda bir alt boyut hariç diğer alt boyutlarda birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Sosyal bağlamın 5. Alt boyutu olan sınıf öğretmenliğinin başkaları tarafından

tanımlanması algılanması konusunda sınıf öğretmenleri mesleki kıdem açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde birbirinden farklılaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeyleri sosyal bağlamda öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre incelenmiştir. Bu inceleme için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir. Yapılan analiz tablolaştırılarak Tablo 26 olarak sunulmuştur.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Görev Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Görev Yapılan Okulun Hizmet Bölgeleri	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	1/1	38	74,80	6,64	5	,24
	1/2	35	79,84			
	1/3	9	49,33			
	1/4	31	86,61			
	1/5	25	83,94			
	1/6	22	91,61			
2. Alt Boyut	1/1	38	71,76	7,30	5	,19
	1/2	35	83,09			
	1/3	9	53,17			
	1/4	31	85,97			
	1/5	25	80,72			
	1/6	22	94,70			
3. Alt Boyut	1/1	38	74,33	9,17	5	,10
	1/2	35	77,76			
	1/3	9	109,78			
	1/4	31	93,31			
	1/5	25	80,50			
	1/6	22	65,50			
4. Alt Boyut	1/1	38	75,16	5,54	5	,35
	1/2	35	89,84			
	1/3	9	99,39			
	1/4	31	73,23			
	1/5	25	86,16			
	1/6	22	70,95			
5. Alt Boyut	1/1	38	73,00	4,45	5	,48
	1/2	35	77,19			
	1/3	9	98,56			
	1/4	31	91,23			
	1/5	25	77,10			
	1/6	22	80,09			

* $p \leq ,05$

Tablo 26 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerinin sosyal bağlamı mesleki kıdemleri açısından ön plana alındığında, öğretmenlerin görev yerleri değiştikçe mesleki kimlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Bu durumun sosyal bağlamın tüm alt boyutları için geçerli olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sosyal bağlama ait mesleki kimlik düzeylerinin görev yaptıkları sınıf düzeyine göre farklılaşması incelenmek istenmiş ve bu inceleme için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 27 olarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	1. Sınıf	39	79,06	4,46	4	,34
	2. Sınıf	39	83,69			
	3. Sınıf	35	91,03			
	4. Sınıf	41	69,35			
	Birleştirilmiş Sınıf	6	83,83			
2. Alt Boyut	1. Sınıf	39	88,62	2,11	4	,71
	2. Sınıf	39	75,99			
	3. Sınıf	35	82,41			
	4. Sınıf	41	76,10			
	Birleştirilmiş Sınıf	6	76,00			
3. Alt Boyut	1. Sınıf	39	79,78	3,12	4	,53
	2. Sınıf	39	89,15			
	3. Sınıf	35	70,54			
	4. Sınıf	41	82,09			
	Birleştirilmiş Sınıf	6	76,17			
4. Alt Boyut	1. Sınıf	39	86,54	2,96	4	,56
	2. Sınıf	39	82,19			
	3. Sınıf	35	75,74			
	4. Sınıf	41	74,28			
	Birleştirilmiş Sınıf	6	100,50			
5. Alt Boyut	1. Sınıf	39	86,59	9,16	4	,05
	2. Sınıf	39	80,44			
	3. Sınıf	35	86,91			
	4. Sınıf	41	64,67			
	Birleştirilmiş Sınıf	6	112,08			

* p ≤ ,05

Sunulan Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal bağlama ait mesleki kimlik düzeylerinin görev yaptıkları sınıf düzeyleri düşünüldüğünden hiçbir alt boyutta birbirinden istatistiki manada anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları göz önüne alındığında sosyal boyutta mesleki kimlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir inceleme yapılmıştır. Non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi bu inceleme için tercih edilmiştir. Test sonuçları tablolaştırılarak Tablo 28 olarak sunulmuştur.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Öğretmenlerin Durumu	Eğitim n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	Lisans	136	78,78	1,44	2	,48
	Yüksek Lisans	19	88,16			
	Doktora	5	98,20			
2. Alt Boyut	Lisans	136	79,28	,65	2	,72
	Yüksek Lisans	19	87,61			
	Doktora	5	86,80			
3. Alt Boyut	Lisans	136	79,41	1,55	2	,46
	Yüksek Lisans	19	81,76			
	Doktora	5	105,40			
4. Alt Boyut	Lisans	136	83,19	3,45	2	,17
	Yüksek Lisans	19	62,32			
	Doktora	5	76,50			
5. Alt Boyut	Lisans	136	81,19	1,31	2	,51
	Yüksek Lisans	19	71,53			
	Doktora	5	95,70			

* $p \leq ,05$

Öğretmenlerin eğitim durumlarının ön plana alındığı Tablo 28 incelendiğinde öğretmen mesleki kimlik düzeylerinin hiçbir eğitim durumu kategorisinde anlamlı olarak istatistiki manada farklılaşmadığı saptanmıştır.

Sosyal bağlamın alt boyutlarına ait öğretmen mesleki kimlik düzeyleri, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfın mevcuduna göre incelenmek istenmiş ve non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testine başvurulmuştur. Test sonucu uygun bir tablo halinde Tablo 29 olarak sunulmuştur.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Görev Yaptıkları Sınıfın Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Görev Yapılan Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	16 öğrenciye kadar	30	78,35	2,60	3	,45
	17-25 öğrenci	61	75,07			
	26-32 öğrenci	35	90,57			
	32 öğrenciden fazla öğrenci	34	81,78			

Tablo 29'un devamı

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Görev Yapılan Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
2. Alt Boyut	16 öğrenciye kadar	30	81,87	1,21	3	,74
	17-25 öğrenci	61	80,41			
	26-32 öğrenci	35	74,10			
	32 öğrenciden fazla öğrenci	34	86,04			
3. Alt Boyut	16 öğrenciye kadar	30	77,30	2,17	3	,53
	17-25 öğrenci	61	80,62			
	26-32 öğrenci	35	89,46			
	32 öğrenciden fazla öğrenci	34	73,88			
4. Alt Boyut	16 öğrenciye kadar	30	87,32	4,46	3	,21
	17-25 öğrenci	61	71,08			
	26-32 öğrenci	35	89,01			
	32 öğrenciden fazla öğrenci	34	82,62			
5. Alt Boyut	16 öğrenciye kadar	30	92,72	10,90	3	,01
	17-25 öğrenci	61	69,77			
	26-32 öğrenci	35	96,59			
	32 öğrenciden fazla öğrenci	34	72,41			

* p ≤ ,05

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal bağlama ait alt boyutların dördünde görev yapılan sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı sadece beşinci alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılık ortalamalar üzerinden incelendiğinde ise sınıf mevcudu 17-25 arası olan öğretmenlerin, sınıf öğretmenliğinin çevre tarafından algılanmasını en az düzeyde önemsedikleri, bu durumun kendi mesleki kimliklerini diğer sınıf mevcutlarında görev yapan öğretmenlere göre daha az etkilediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü dikkate alınarak sosyal bağlamda mesleki kimlik düzeyleri incelenmiştir. Bu inceleme için non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi tercih edilmiştir. Yapılan inceleme sonucu tablolaştırılarak Tablo 30 olarak sunulmuştur.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Mezun Oldukları Fakülte Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Sosyal Bağlama Ait Alt Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	z	p
1. Alt Boyut	Eğitim Fakültesi	140	82,25	11515,00	1155,00	-1,26	,20
	Diğer Fakülteler	20	68,25	1365,00			
2. Alt Boyut	Eğitim Fakültesi	140	83,47	11686,00	984,00	-2,178	,02
	Diğer Fakülteler	20	59,70	1194,00			

Tablo 30'un devamı

Sosyal Bağlama Ait Alt Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	z	p
3. Alt Boyut	Eğitim Fakültesi	140	82,99	11618,00	1052,00	-1,80	,07
	Diğer Fakülteler	20	63,10	1262,00			
4. Alt Boyut	Eğitim Fakültesi	140	82,66	11572,00	1098,00	-1,56	,11
	Diğer Fakülteler	20	65,40	1308,00			
5. Alt Boyut	Eğitim Fakültesi	140	84,29	11800,50	869,50	-2,77	,00
	Diğer Fakülteler	20	53,98	1079,50			

* $p \leq ,05$

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türleri ön plana alınmıştır. Bu inceleme sonucuna göre sosyal bağlama ait iki farklı alt boyutta sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakültenin, öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkilediği belirlenmiştir. Mezun olunan fakültenin öğretmenlerin mesleki kimliklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği ilk alt boyut, öğretmenlerin öğretim sürecine ait hedeflerine dair alt boyuttur. Ortalamalar üzerinden yapılan yorumlarda eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, öğretim sürecinde belirledikleri hedeflerden daha fazla etkilendiği saptanmıştır. Bunun dışında anlamlı farklılığın olduğu ikinci alt boyut öğretmenliğin sosyal çevre tarafından tanımlanması- algılanmasına yönelik alt boyuttur. Bu alt boyuta yönelik yapılan incelemede ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal çevrenin mesleklerini tanımlamasından diğer fakülte mezunu öğretmenlere nazaran daha fazla etkilendiği sonucuna yöneliktir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleklerini seçme sebepleri değişken olarak kabul edilmiş ve öğretmenlerin mesleki kimlikleri sosyal bağlamda belirlenmiştir. Bu inceleme için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve aşağıdaki Tablo 31 oluşturulmuştur.

Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Mesleği Seçme Sebeplerine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Öğretmenlerin Mesleği Seçme Sebepleri	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	“İsteyerek Seçtim”	101	86,34	6.41	4	,17
	“Puanım Yettiği İçin Seçtim”	37	67,23			
	“Maddi Tarafını Düşünerek Seçtim”	4	93,25			
	“Sağladığı İmkanlar Nedeniyle Seçtim”	11	80,14			
	Diğer Sebepler	7	59,64			
2. Alt Boyut	“İsteyerek Seçtim”	101	82,17	2.19	4	,70
	“Puanım Yettiği İçin Seçtim”	37	79,49			
	“Maddi Tarafını Düşünerek Seçtim”	4	73,00			
	“Sağladığı İmkanlar Nedeniyle Seçtim”	11	85,91			
	Diğer Sebepler	7	57,50			

Tablo 31'in devamı

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Öğretmenlerin Mesleği Seçme Sebepleri	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
3. Alt Boyut	“İsteyerek Seçtim”	101	74,19	6.16	4	,18
	“Puanım Yettiği İçin Seçtim”	37	94,36			
	“Maddi Tarafını Düşünerek Seçtim”	4	71,38			
	“Sağladığı İmkanlar Nedeniyle Seçtim”	11	91,91			
	Diğer Sebepler	7	85,50			
4. Alt Boyut	“İsteyerek Seçtim”	101	76,88	5.04	4	,28
	“Puanım Yettiği İçin Seçtim”	37	88,65			
	“Maddi Tarafını Düşünerek Seçtim”	4	120,25			
	“Sağladığı İmkanlar Nedeniyle Seçtim”	11	77,41			
	Diğer Sebepler	7	71,79			
5. Alt Boyut	“İsteyerek Seçtim”	101	73,21	8.00	4	,09
	“Puanım Yettiği İçin Seçtim”	37	93,09			
	“Maddi Tarafını Düşünerek Seçtim”	4	86,38			
	“Sağladığı İmkanlar Nedeniyle Seçtim”	11	102,55			
	Diğer Sebepler	7	81,14			

* p ≤ ,05

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal boyutunu mesleği seçme sebeplerinin etkilemediği, öğretmenlerin mesleği seçme sebeplerinin farklılaşmasına rağmen mesleki kimliklerinde istatistiksel olarak herhangi anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal boyutunun mezun oldukları lise türüne göre farklılaşma durumları incelenmek üzere non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan inceleme sonucu aşağıda Tablo 32 olarak sunulmuştur.

Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türleri	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	Meslek Lisesi	14	104,11	9,18	4	,05
	Anadolu Lisesi	27	96,35			
	Genel Lise	94	73,98			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	76,92			
	Diğer Lise Türleri	12	72,21			
2. Alt Boyut	Meslek Lisesi	14	84,89	5,30	4	,25
	Anadolu Lisesi	27	97,56			
	Genel Lise	94	75,18			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	82,69			
	Diğer Lise Türleri	12	76,33			

Tablo 32'nin devamı

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türleri	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
3. Alt Boyut	Meslek Lisesi	14	90,57	5,06	4	,28
	Anadolu Lisesi	27	78,83			
	Genel Lise	94	80,40			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	95,19			
	Diğer Lise Türleri	12	57,33			
4. Alt Boyut	Meslek Lisesi	14	82,57	2,57	4	,63
	Anadolu Lisesi	27	71,48			
	Genel Lise	94	79,93			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	94,69			
	Diğer Lise Türleri	12	87,46			
5. Alt Boyut	Meslek Lisesi	14	79,64	2,23	4	,69
	Anadolu Lisesi	27	82,20			
	Genel Lise	94	81,89			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	84,96			
	Diğer Lise Türleri	12	61,92			

* $p \leq ,05$

Tablo 32 üzerinden yapılan incelemede öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal boyutunun sadece bir alt boyutta mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak farklılaştığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin mezun oldukları lise türleri onların mesleki kimliklerinin sosyal boyutunu öğretmenlerin öğretim süreci etkileşimleri konusunda etkilemiştir. Elde edilen değerler üzerinden yapılan yorumlamalarda meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal yönünün öğretim süreci etkileşimleri konusunda diğer türlerde liselerden mezun olan öğretmenlere kıyasla daha fazla etkilendiği belirlenmiştir.

4. 1. 3. Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kimliği Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğinden (SÖMKOYBÖ) Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeylerinin oluşum/yapılandırma bağlamda belirlenmesi amacıyla uygulanan 27 maddelik 5'li likert tipi ölçek ve ölçeğe ait 5 farklı alt boyuta ait aritmetik veriler Tablo 33 de sunulmuştur.

Tablo 33. Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeğine Ait Alt Boyutlar İçin Aritmetik Verileri

	Oluşum/Yapılandırma Ölçeği Alt Boyutları	$\bar{x}$	Ss
Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliklerinin Oluşum Yapılandırma Bağlamı	Mesleki Kimliğin Değerlendirilmesi	4,33	,73
	Sınıf Öğretmenliğinin Diğer Branşlardan Farkı	4,41	,82
	Mesleki Kimlik Oluşum Süreci	3,45	,89
	Mesleki Kimliğin Şekillenmesi	3,60	,90
	Sınıf öğretmenliği Kimliğinin Üzerindeki Olumsuz Etmenler	3,39	1,16
Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği Toplam		3,80	,66

Tablo 33 incelendiğinde, katılımcı olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlam düzeylerine ait ortalamanın 3,80 olduğu görülmektedir. Bu sonuç ışığında sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Oluşum/yapılandırma bağlamın alt boyutlarına ait veriler Tablo 33 üzerinden incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini değerlendirmesi başlıklı 1. alt boyutta öğretmenlerin ortalamasının 4,33 olduğu ve bu düzeyin yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkına dair olan 2. alt boyut verileri incelendiğinde ise öğretmenlerin 4,41 ortalamaya sahip olduğu bu düzeyin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oluşum/yapılandırmacı bağlama ait üçüncü alt boyut sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşumuna yöneliktir ve bu alt boyuta ait öğretmen verilerinin ortalamasının 3,31 olduğu belirlenerek orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Oluşum/yapılandırmacı bağlamın dördüncü alt boyutu olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin şekillenmesi hususunda olan alt boyutunda öğretmenlerin ortalamasının 3,60 olduğu belirlenerek orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Oluşum/yapılandırma bağlamının son alt boyutu sınıf öğretmenliği mesleki kimliğinin üzerindeki olumsuz etmenlerdir ve öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda bu alt boyutta öğretmenlerin 3,38 ortalama ile orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamında değerlendirilmesi için kullanılan ölçeğin maddelerinin aritmetik ortalamaları boyutlarına göre ayrı ayrı sunulacaktır. Oluşum/Yapılandırma bağlamı ölçeğinin ilk boyutu mesleki kimliğin değerlendirilmesine yöneliktir ve 7 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutun maddelerine yönelik değerler Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına Ait 1. Alt Boyut Maddeleri

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M1	<i>f</i>	4	-	7	81	68	4,31	,77
	%	2,5	-	4,4	50,6	42,5		
M2	<i>f</i>	5	-	5	79	71	4,32	,81
	%	3,1	-	3,1	49,4	44,4		
M3	<i>f</i>	4	2	8	68	78	4,34	,83
	%	2,5	1,3	5,0	42,5	48,8		
M4	<i>f</i>	9	-	9	67	75	4,24	,98
	%	5,6	-	5,6	41,9	46,9		
M5	<i>f</i>	4	1	8	70	77	4,34	,81
	%	2,5	,6	5,0	43,8	48,1		
M6	<i>f</i>	6	3	6	47	98	4,43	,94
	%	3,8	1,9	3,8	29,4	61,3		
M7	<i>f</i>	4	5	6	57	88	4,38	,89
	%	2,5	3,1	3,8	35,6	55,0		

Tablo 34 incelendiğinde, alt boyuta ait tüm maddelerin ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. En yüksek ortalama 4,43 ortalama ile Madde 6'ya aittir. Madde 6'ya (Öğretmenlik mesleğinde zamanla daha sabırlı olmayı öğrendim.) öğretmenlerin %3,8'i "kesinlikle katılmıyorum", %1,9'u "katılmıyorum", %3,8'i "orta derecede katılıyorum", %29,4'ü "katılıyorum" ve %61,3'ü "kesinlikle katılıyorum" yanıtını vermiştir. Boyutun en düşük ortalaması madde 4'tür. Madde 4 (Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde öğretimimde bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullandım.) katılımcıların %5,6'sının "kesinlikle katılmıyorum" ve yine %5,6'sının "orta derecede katılıyorum", %41,9'unun "katılıyorum", %46,9'unun "kesinlikle katılıyorum" yanıtını vermesi ile bu ortalama sahip olmuştur. Maddeye hiçbir katılımcı "katılmıyorum" yanıtını vermemiştir.

Sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkına yönelik olan ikinci alt boyut maddelerinin aritmetik verileri Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına Ait 2. Alt Boyut Maddeleri

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M8	<i>f</i>	10	3	9	55	83	4,24	1,07
	%	6,3	1,9	5,6	34,4	51,9		
M9	<i>f</i>	7	4	6	53	90	4,34	,99
	%	4,4	2,5	3,8	33,1	56,3		

Tablo 35'in devamı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M10	<i>f</i>	5	1	5	43	106	4,53	,85
	%	3,1	,6	3,1	26,9	66,3		
M11	<i>f</i>	5	3	5	30	117	4,57	,89
	%	3,1	1,9	3,1	18,8	73,1		

Tablo 35 incelendiğinde, boyuta ait dört maddenin de ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ortalaması en yüksek olan madde 4,57 ortalama ile Madde 11'dir. Madde 11 (Sınıf öğretmenleri öğrencilerin hayatları boyunca hiç unutamadığı öğretmenleridir.) katılımcıların %3,1'inin "kesinlikle katılmıyorum", %1,9'unun "katılmıyorum", %3,1'inin "orta derecede katılıyorum", %18,8'inin "katılıyorum" ve %73,1'inin "kesinlikle katılıyorum" yanıtını almıştır. Madde 8 ise 4,24 ortalama ile boyuta ait diğer maddelere kıyasla sayısal olarak daha düşük bir ortalamaya sahiptir. Madde 8'e (Sınıf öğretmenliği veliler ile daha fazla iş birliği içinde olmayı gerektirdiği için diğer öğretmenliklerden ayrılır.) katılımcıların %6,3'ünün "kesinlikle katılmıyorum", %1,9'unun "katılmıyorum", %5,6'sının "orta derecede katılıyorum", %34,4'ünün "katılıyorum" ve %51,9'unun "kesinlikle katılıyorum" yanıtını verdiği belirlenmiştir.

Mesleki kimliğin oluşumuna yönelik olan ölçeğin 3. Alt boyutunun maddelerine yönelik veriler Tablo 36 olarak sunulmuştur.

Tablo 36. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına Ait 3. Alt Boyut Maddeleri

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M12	<i>f</i>	20	44	38	34	24	2,99	1,26
	%	12,5	27,5	23,8	21,3	15,0		
M13	<i>f</i>	14	17	30	51	48	3,64	1,25
	%	8,8	10,6	18,8	31,9	30,0		
M14	<i>f</i>	26	24	16	36	58	3,48	1,50
	%	16,3	15,0	10,0	22,5	36,3		
M15	<i>f</i>	22	12	20	48	58	3,68	1,39
	%	13,8	7,5	12,5	30,0	36,3		
M16	<i>f</i>	15	28	26	45	46	3,49	1,32
	%	9,4	17,5	16,3	28,1	28,7		
M17	<i>f</i>	40	41	33	28	18	2,64	1,32
	%	25,0	25,6	20,6	17,5	11,3		

Tablo 36'ya göre alt boyuta ait maddeler içerisinde en yüksek ortalamaya sahip madde 3,68 ortalama ile Madde 15'tir. Madde 15 (Öğretmen olmadan önce öğretmenliğe ilişkin algımla şimdiki algım birbirinden farklıdır.) katılımcıların %13,8'inin "kesinlikle katılmıyorum", %7,5'inin "katılmıyorum, %12,5'inin "orta derecede katılıyorum", %30'unun "katılıyorum" ve %36,3'ünün "kesinlikle katılıyorum" yanıtını almıştır. Boyutun en düşük ortalamalı maddesi ise 2,99 ortalama ile Madde 12'dir. Madde 12'ye (Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerimi bilgi bombardımanına tuttuğumu düşünüyorum.) katılımcıların %12,5'inin "kesinlikle katılmıyorum", %27,5'inin "katılmıyorum, %23,8'inin "orta derecede katılıyorum", %21,3'ünün "katılıyorum" ve %15'inin "kesinlikle katılıyorum" yanıtını verdiği belirlenmiştir.

Mesleki kimliğin şekillenmesine yönelik olan oluşum/yapılandırma bağlam ölçeğinin 4. Alt boyutunu oluşturan maddelere yönelik aritmetik veriler Tablo 37 olarak sunulmuştur.

Tablo 37. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına Ait 4. Alt Boyut Maddeleri

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M18	f	9	19	35	53	44	3,65	1,16
	%	5,6	11,9	21,9	33,1	27,5		
M19	f	8	4	40	54	54	3,89	1,06
	%	5,0	2,5	25,0	33,8	33,8		
M20	f	15	14	24	67	40	3,64	1,21
	%	9,4	8,8	15,0	41,9	25,0		
M21	f	16	18	33	54	39	3,51	1,25
	%	10,0	11,3	20,6	33,8	24,4		
M22	f	20	24	30	55	31	3,33	1,29
	%	12,5	15,0	18,8	34,4	19,4		
M23	f	18	17	22	61	42	3,58	1,29
	%	11,3	10,6	13,8	38,1	26,3		

Tablo 37 incelendiğinde, maddelerin ortalamalarının 3,33 ile 3,89 arasında değiştiği görülmüştür. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip olan madde ise Madde 19'dur. Madde 19 (Katılmış olduğum farklı eğitimler mesleki kimliğimin şekillenmesine katkıda bulunmuştur.) katılımcıların %5'inin "kesinlikle katılmıyorum", %2,5'inin "katılmıyorum", %25'inin "orta derecede katılıyorum", %33,8'inin "katılıyorum" ve yine %33,8'inin "kesinlikle katılıyorum" yanıtını almıştır. Madde 22 ise 3,33 ortalama ile boyutun en düşük ortalamalı maddesidir. Madde 22'e (Sınıf öğretmeni kimliğim diğer kimliklerimi etkilemektedir.) katılımcıların %12,5'inin "kesinlikle katılmıyorum", %15'inin "katılmıyorum, %18,8'inin "orta derecede katılıyorum", %34,4'ünün "katılıyorum" ve %19,4'ünün "kesinlikle katılıyorum" yanıtını verdiği belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni kimliğinin üzerindeki olumsuz etmenlere yönelik ölçeğin son alt boyutuna ait maddelerin aritmetik verileri Tablo 38 olarak sunulmuştur.

Tablo 38. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamına Ait 5. Alt Boyut Maddeleri

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{x}$	Ss
M24	f	18	28	29	50	35	3,37	1,28
	%	11,3	17,5	18,1	31,3	21,9		
M25	f	18	29	32	53	28	3,28	1,26
	%	11,3	18,1	20,0	33,1	17,5		
M26	f	18	25	27	52	38	3,42	1,31
	%	11,3	15,6	16,9	32,5	23,8		
M27	f	22	18	25	50	45	3,49	1,36
	%	13,8	11,3	15,6	31,3	28,1		

Tablo 38 üzerinden maddeler incelendiğinde, en yüksek ortalamalı maddenin 3,49 ortalama ile Madde 27 olduğu görülmektedir. Madde 27 (Mesleki gelişime bakanlık tarafından gerekli önemin verilmediğini düşünmem mesleki kimliğimi olumsuz etkiler.) katılımcıların %13,8’inin “kesinlikle katılmıyorum”, %11,3’ünün “katılmıyorum”, %15,6’sının “orta derecede katılıyorum”, %31,3’ünün “katılıyorum” ve yine %28,1’inin “kesinlikle katılıyorum” yanıtını almıştır. Boyutun en düşük ortalamalı maddesine odaklandığımızda ise karşımıza Madde 25 çıkmaktadır. Madde 25’e (Mesleki gelişim okul yönetimi tarafından gerekli önemin verilmediğini düşünmem mesleki kimliğimi olumsuz etkiler.) katılımcıların %11,3’ünün “kesinlikle katılmıyorum”, %18,1’inin “katılmıyorum”, %20’sinin “orta derecede katılıyorum”, %33,1’inin “katılıyorum” ve %17,5’inin “kesinlikle katılıyorum” yanıtını verdiği belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin oluşum/yapılandırma bağlam düzeylerinin öğretmenlere ait cinsiyet, görev yapılan bölge, mesleki kıdem, görev yapılan sınıf düzeyi, eğitim düzeyleri, görev yapılan sınıf mevcudu, mezun olunan fakülte türü, mesleği seçme sebebi, mezun olunan lise türü, gibi değişkenler ile karşılaştırılması için yapılan çarpıklık ve basıklık hesaplamalarına ait betimsel veriler Tablo 39 da sunulmuştur.

Tablo 39. Sınıf Öğretmenleri Mesleki Kimliği Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçeği Verilerine Ait Betimsel Veriler

				Çarpıklık Katsayısı		Basıklık Katsayısı	
Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	Değer	Standart hata	Değer	Standart Hata
SÖMKOYBÖ	160	3,80	,66	-1,78	,19	5,17	,38

Tablo 39 incelendiğinde, ölçek verilerine ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin parametrik dağılım için kriter değerlerin dışında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin sosyal boyuttaki mesleki kimlik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle karşılaştırılması için kullanılan istatistiki testler non-parametrik testlerden seçilmiştir.

4. 1. 3. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlam Ölçek Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamına ait alt boyutların cinsiyet değişkeni ile karşılaştırmasına yönelik inceleme için Mann Whitney U testi tercih edilmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 40 olarak sunulmuştur.

Tablo 40. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamda Cinsiyete Göre İncelenmesi

Oluşum/Yapılandırma Bağlama Ait Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	z	p
1. Alt Boyut	Kadın	91	81,10	7380,00	3085,00	-,19	,84
	Erkek	69	79,71	5500,00			
2. Alt Boyut	Kadın	91	82,00	7462,00	3003,00	-,49	,62
	Erkek	69	78,52	5418,00			
3. Alt Boyut	Kadın	91	81,46	7516,00	2949,00	-,65	,51
	Erkek	69	79,23	5364,00			
4. Alt Boyut	Kadın	91	82,31	7481,00	2443,00	-,53	,59
	Erkek	69	78,11	5399,00			
5. Alt Boyut	Kadın	91	87,43	8022,00	2443,00	-2,41	,01
	Erkek	69	70,30	4858,00			

* $p \leq ,05$

Tablo 40 üzerinden sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre oluşum/yapılandırma bağlamınca incelendiğinde sadece bir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusu olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın yaşandığı alt boyut beşinci alt boyuttur ve öğretmenlerin mesleki kimliklerine yönelik olumsuz etmenlere yöneliktir. Ortalamalar üzerinden yapılan değerlendirmede ise kadın sınıf öğretmenlerinin, erkek öğretmenlere kıyasla mesleki kimliklerine yönelik olumsuz etmenlerden daha fazla etkilendikleri saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerine ait ölçülen mesleki kimlik düzeylerinin oluşum/yapılandırma bağlamının, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre incelenmesi için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H Testi tercih edilmiştir. Yapılan analiz sonucu tablolaştırılarak Tablo 41 olarak sunulmuştur.

Tablo 41. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	0-5 yıl	7	95,93	5,43	5	,36
	6-10 yıl	30	79,98			
	11-15 yıl	34	88,40			
	16-20 yıl	37	67,11			
	21-25 yıl	21	87,14			
	26 yıl ve üstü	31	80,34			
2. Alt Boyut	0-5 yıl	7	76,64	1,79	5	,87
	6-10 yıl	30	83,15			
	11-15 yıl	34	82,07			
	16-20 yıl	37	81,86			
	21-25 yıl	21	68,90			
	26 yıl ve üstü	31	83,31			
3. Alt Boyut	0-5 yıl	7	111,21	9,73	5	,08
	6-10 yıl	30	63,05			
	11-15 yıl	34	87,29			
	16-20 yıl	37	73,99			
	21-25 yıl	21	86,14			
	26 yıl ve üstü	31	86,95			
4. Alt Boyut	0-5 yıl	7	105,64	6,26	5	,28
	6-10 yıl	30	71,07			
	11-15 yıl	34	88,13			
	16-20 yıl	37	81,15			
	21-25 yıl	21	87,33			
	26 yıl ve üstü	31	70,18			
5. Alt Boyut	0-5 yıl	7	118,57	10,70	5	,05
	6-10 yıl	30	90,95			
	11-15 yıl	34	75,03			
	16-20 yıl	37	82,31			
	21-25 yıl	21	82,24			
	26 yıl ve üstü	31	64,45			

* $p \leq ,05$

Tablo 41 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre oluşum/yapılandırma bağlamında sadece bir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu istatistiksel olarak anlamlı olan farklılık oluşum/yapılandırma ölçeğinin son alt boyutu olan ve sınıf öğretmenlerinin kimliklerinin üzerindeki olumsuz etmenlere yönelik maddelerden oluşan alt boyuttur.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeyleri oluşum/yapılandırma bağlamında öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre incelenmiştir. Bu inceleme için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir. Yapılan analiz tablolaştırılarak Tablo 42 olarak sunulmuştur.

Tablo 42. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Görev Yeri Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Görev Yapılan Okulun Hizmet Bölgeleri	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	1/1	38	73,96	5,24	5	,38
	1/2	35	76,54			
	1/3	9	70,61			
	1/4	31	94,34			
	1/5	25	87,52			
	1/6	22	74,66			
2. Alt Boyut	1/1	38	73,88	5,51	5	,35
	1/2	35	73,73			
	1/3	9	66,61			
	1/4	31	91,08			
	1/5	25	90,14			
	1/6	22	82,52			
3. Alt Boyut	1/1	38	78,74	13,19	5	,02
	1/2	35	90,44			
	1/3	9	92,33			
	1/4	31	80,61			
	1/5	25	91,60			
	1/6	22	50,11			
4. Alt Boyut	1/1	38	77,63	5,91	5	,31
	1/2	35	70,56			
	1/3	9	101,67			
	1/4	31	84,65			
	1/5	25	91,96			
	1/6	22	73,75			
5. Alt Boyut	1/1	38	75,92	6,93	5	,22
	1/2	35	70,17			
	1/3	9	94,83			
	1/4	31	94,56			
	1/5	25	86,16			
	1/6	22	72,73			

* $p \leq ,05$

Tablo 42 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerinin oluşum/yapılandırma bağlamı mesleki kıdemleri açısından ön plana alındığında, öğretmenlerin görev yerlerinin değişmesi mesleki kimlik düzeylerinin oluşum/yapılandırma boyutunda yer alan beş alt boyutun 4'ünde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmada mesleki kimliğin oluşumuna dair olan 3. alt boyutta öğretmenlerin mesleki kimliği görev yaptıkları bölgelere göre anlamlı düzeyde birbirinden farklılaştığı belirlenmiştir. 3. alt boyuta odaklandığımızda anlamlı farklılığın sebebine

dair yapılan Games Howel testinde ile anlamlı farklılığın görev yeri 1/6'sı olan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin oluşum/yapılandırma bağlamına ait mesleki kimlik düzeylerinin görev yaptıkları sınıf düzeyine göre farklılaşması incelenmek istenmiş ve bu inceleme için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 43 olarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 43. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	1. Sınıf	39	84,33	1,29	4	,86
	2. Sınıf	39	80,54			
	3. Sınıf	35	73,71			
	4. Sınıf	41	81,27			
	Birleştirilmiş Sınıf	6	89,67			
2. Alt Boyut	1. Sınıf	39	77,24	2,47	4	,65
	2. Sınıf	39	78,40			
	3. Sınıf	35	75,77			
	4. Sınıf	41	87,18			
	Birleştirilmiş Sınıf	6	97,25			
3. Alt Boyut	1. Sınıf	39	89,88	8,44	4	,07
	2. Sınıf	39	83,54			
	3. Sınıf	35	62,20			
	4. Sınıf	41	81,30			
	Birleştirilmiş Sınıf	6	101,00			
4. Alt Boyut	1. Sınıf	39	83,69	4,48	4	,34
	2. Sınıf	39	72,18			
	3. Sınıf	35	80,83			
	4. Sınıf	41	80,29			
	Birleştirilmiş Sınıf	6	113,33			
5. Alt Boyut	1. Sınıf	39	75,63	1,54	4	,81
	2. Sınıf	39	83,71			
	3. Sınıf	35	76,97			
	4. Sınıf	41	86,02			
	Birleştirilmiş Sınıf	6	74,17			

* $p \leq ,05$

Sunulan Tablo 43 incelendiğinde öğretmenlerin oluşum/yapılandırma bağlamına ait mesleki kimlik düzeylerinin görev yaptıkları sınıf düzeyleri üzerinden incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kimlikleri oluşum/yapılandırma bağlamının hiçbir alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları göz önüne alındığında oluşum/yapılandırma bağlamında mesleki kimlik düzeylerinin incelenmesine yönelik bir inceleme yapılmıştır. Non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi bu inceleme için tercih edilmiştir. Test sonuçları tablolaştırılarak Tablo 44 olarak sunulmuştur.

Tablo 44. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Eğitim Durumları Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Öğretmenlerin Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	Lisans	136	80,61	,12	2	,93
	Yüksek Lisans	19	78,24			
	Doktora	5	86,20			
2. Alt Boyut	Lisans	136	81,50	1,71	2	,42
	Yüksek Lisans	19	69,61			
	Doktora	5	94,60			
3. Alt Boyut	Lisans	136	81,60	3,32	2	,19
	Yüksek Lisans	19	82,39			
	Doktora	5	43,40			
4. Alt Boyut	Lisans	136	79,43	1,73	2	,50
	Yüksek Lisans	19	91,11			
	Doktora	5	69,20			
5. Alt Boyut	Lisans	136	80,48	5,76	2	,05
	Yüksek Lisans	19	92,18			
	Doktora	5	36,70			

* p ≤ ,05

Tablo 44 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarının 3 farklı kategori olarak incelendiği görülmektedir. Oluşum/yapılandırma bağlamına ait 5 alt boyutun yalnızca bir tanesinde anlamlı farklılık görülmüştür. Anlamlı farklılığın görüldüğü alt boyut öğretmenlerin mesleki kimliklerine yönelik olumsuz tutumların ön plana alındığı alt boyuttur.

Oluşum/yapılandırma bağlamın alt boyutlarına ait öğretmen mesleki kimlik düzeyleri, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfın mevcuduna göre incelenmek istenmiş ve non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testine başvurulmuştur. Test sonucu uygun bir tablo halinde Tablo 45 olarak sunulmuştur.

Tablo 45. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Görev Yaptıkları Sınıfın Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Görev Yapılan Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	16 öğrenciye kadar	30	82,48	,51	3	,91
	17-25 öğrenci	61	77,34			
	26-32 öğrenci	35	81,27			
	32 öğrenciden fazla öğrenci	34	83,62			
2. Alt Boyut	16 öğrenciye kadar	30	90,42	6,37	3	,09
	17-25 öğrenci	61	70,56			
	26-32 öğrenci	35	90,59			
	32 öğrenciden fazla öğrenci	34	79,21			
3. Alt Boyut	16 öğrenciye kadar	30	83,87	1,26	3	,73
	17-25 öğrenci	61	76,98			
	26-32 öğrenci	35	86,61			
	32 öğrenciden fazla öğrenci	34	77,56			
4. Alt Boyut	16 öğrenciye kadar	30	82,70	,78	3	,85
	17-25 öğrenci	61	77,98			
	26-32 öğrenci	35	85,59			
	32 öğrenciden fazla öğrenci	34	77,84			
5. Alt Boyut	16 öğrenciye kadar	30	93,45	9,55	3	,02
	17-25 öğrenci	61	76,13			
	26-32 öğrenci	35	92,66			
	32 öğrenciden fazla öğrenci	34	64,40			

* p ≤ ,05

Yapılan inceleme Tablo 45 üzerinden incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin mesleki kimlik düzeyleri oluşum/yapılandırma bağlamında bulunan 5 alt boyutta karşılaştırıldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki kimlikleri görev yaptıkları sınıfın mevcuduna göre 4 alt boyutta anlamlı düzeyde farklılaşmazken, oluşum/yapılandırmaya ait son alt boyut olan sınıf öğretmenliğinin mesleki kimliğine yönelik olumsuz etmenler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü düşünüldüğünde oluşum/yapılandırma bağlamında mesleki kimlik düzeyleri incelenmiştir. Bu inceleme için non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi tercih edilmiştir. Yapılan inceleme sonucu tablolastırılarak Tablo 46 olarak sunulmuştur.

Tablo 46. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Mezun Oldukları Fakülte Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Oluşum/Yapılandırma Bağlama Ait Alt Boyutlar	Mezun Olunan Fakülte	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	z	p
1. Alt Boyut	Eğitim Fakültesi	140	82,68	11575,50	1094.50	-1,59	,11
	Diğer Fakülteler	20	65,23	1304,50			
2. Alt Boyut	Eğitim Fakültesi	140	83,78	11728,50	941.50	-2,46	,01
	Diğer Fakülteler	20	57,58	1151,50			
3. Alt Boyut	Eğitim Fakültesi	140	79,47	11144,00	1274.00	-,65	,51
	Diğer Fakülteler	20	87,73	1736,00			
4. Alt Boyut	Eğitim Fakültesi	140	80,34	11392,50	1277.50	-,63	,52
	Diğer Fakülteler	20	81,65	1487,50			
5. Alt Boyut	Eğitim Fakültesi	140	82,38	11609,00	1061.00	-1,76	,07
	Diğer Fakülteler	20	63,45	1271,00			

* $p \leq ,05$

Tablo 46 incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türleri ön plana alınmıştır. Bu inceleme sonucuna göre oluşum/yapılandırma bağlamına ait bir alt boyut hariç diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Anlamlı farklılığın görüldüğü alt boyuta odaklanıldığında alt boyutun sınıf öğretmenlerinin branşlarını diğer branşlardan farkını fark etmelerine yönelik alt boyut olduğu belirlenmiştir. Veriler üzerinden fark incelenmiştir; eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri, branşlarının diğer branşlardan farkı konusunda diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleklerini seçme sebepleri değişken olarak kabul edilmiş ve öğretmenlerin mesleki kimlikleri oluşum/yapılandırma bağlamında belirlenmiştir. Bu inceleme için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve aşağıdaki Tablo 47 oluşturulmuştur.

Tablo 47. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Mesleği Seçme Sebeplerine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Öğretmenlerin Mesleği Seçme Sebepleri	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	“İsteyerek Seçtim”	101	80,80	5,42	4	,24
	“Puanım Yettiği İçin Seçtim”	37	79,68			
	“Maddi Tarafını Düşünerek Seçtim”	4	128,63			
	“Sağladığı İmkanlar Nedeniyle Seçtim”	11	69,86			
	Diğer Sebepler	7	69,79			
2. Alt Boyut	“İsteyerek Seçtim”	101	79,60	2,92	4	,57
	“Puanım Yettiği İçin Seçtim”	37	82,72			
	“Maddi Tarafını Düşünerek Seçtim”	4	79,63			
	“Sağladığı İmkanlar Nedeniyle Seçtim”	11	95,14			
	Diğer Sebepler	7	59,29			

Tablo 47'nin devamı

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Öğretmenlerin Mesleği Seçme Sebepleri	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
3. Alt Boyut	“İsteyerek Seçtim”	101	75,57	18,09	4	,00
	“Puanım Yettiği İçin Seçtim”	37	101,09			
	“Maddi Tarafını Düşünerek Seçtim”	4	128,00			
	“Sağladığı İmkanlar Nedeniyle Seçtim”	11	56,95			
	Diğer Sebepler	7	52,57			
4. Alt Boyut	“İsteyerek Seçtim”	101	77,51	4,92	4	,29
	“Puanım Yettiği İçin Seçtim”	37	88,78			
	“Maddi Tarafını Düşünerek Seçtim”	4	110,75			
	“Sağladığı İmkanlar Nedeniyle Seçtim”	11	82,95			
	Diğer Sebepler	7	58,64			
5. Alt Boyut	“İsteyerek Seçtim”	101	75,20	4,72	4	,31
	“Puanım Yettiği İçin Seçtim”	37	94,15			
	“Maddi Tarafını Düşünerek Seçtim”	4	86,88			
	“Sağladığı İmkanlar Nedeniyle Seçtim”	11	82,55			
	Diğer Sebepler	7	77,93			

* $p \leq ,05$

Tablo 47 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma boyutunun, mesleği seçme sebeplerinden bir alt boyut hariç dört alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilemediği, bir alt boyutta anlamlı bir farklılığın söz konusu olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılığın görüldüğü alt boyutun öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum sürecine dair mesleki kimliği ölçtüğü belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma boyutunun mezun oldukları lise türüne göre farklılaşma durumları incelenmek istenmiş ve non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan inceleme sonucu aşağıda Tablo 48 olarak sunulmuştur.

Tablo 48. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamında Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre İncelenmesi

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türleri	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
1. Alt Boyut	Meslek Lisesi	14	89,07	3,22	4	,52
	Anadolu Lisesi	27	85,61			
	Genel Lise	94	81,46			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	68,00			
	Diğer Lise Türleri	12	65,00			
2. Alt Boyut	Meslek Lisesi	14	91,71	3,79	4	,43
	Anadolu Lisesi	27	85,30			
	Genel Lise	94	78,17			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	90,58			
	Diğer Lise Türleri	12	63,96			

Tablo 48'in devamı

Ölçeğe Ait Alt Boyutlar	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türleri	n	Sıra Ortalaması	H (χ^2)	sd	p
3. Alt Boyut	Meslek Lisesi	14	105,43	6,31	4	,17
	Anadolu Lisesi	27	68,09			
	Genel Lise	94	81,18			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	81,04			
	Diğer Lise Türleri	12	73,42			
4. Alt Boyut	Meslek Lisesi	14	103,07	5,09	4	,27
	Anadolu Lisesi	27	77,52			
	Genel Lise	94	78,93			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	87,42			
	Diğer Lise Türleri	12	65,67			
5. Alt Boyut	Meslek Lisesi	14	87,46	7,22	4	,12
	Anadolu Lisesi	27	86,04			
	Genel Lise	94	75,06			
	Anadolu Öğretmen Lisesi	13	108,46			
	Diğer Lise Türleri	12	72,25			

* p ≤ ,05

Tablo 48 üzerinden yapılan incelemede öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma boyutunun hiçbir alt boyutunda mezun oldukları lise türünün anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

4. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşlerinin, Tercih Ettikleri Mesleki Gelişim Etkinliklerinin ve Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri ile Mesleki Kimlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

4. 2. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Bu kısımda araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular paylaşılacaktır. Araştırmanın ikinci alt problemi olan “sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ile ilgili görüşleri ve tercih ettikleri mesleki gelişim etkinlikleri nelerdir” sorusuna cevap olarak katılımcı öğretmenlerin mülakat verileri üzerinden “neden mesleki gelişim”, “günümüzdeki mesleki gelişim” ve “ideal mesleki gelişim” başlıkları altında üç tema oluşturulmuştur.

4. 2. 1. 1. Neden Mesleki Gelişim

Katılımcı öğretmenlerle yapılan mülakatlardan elde edilen verilerin analizi doğrultusunda oluşturulan neden mesleki gelişim temasına ait “güncellik” ve “kişisel yarar” kategorileri belirlenmiştir. Bu analiz sonucu Tablo 49 ile sunulmuştur.

Tablo 49. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime İhtiyaç Duyma Sebepleri

Tema	Kategori	Kod	Öğretmenler
Neden Mesleki Gelişim	Güncellik	Kendilerini yenilemek	Ö1, Ö3, Ö5
		Zamana uyum	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6
		Yenilenen ihtiyaçlara cevap verebilmek	Ö1, Ö4
	Kişisel Yarar	Kendini Tatmin	Ö6
		Kendine Güven	Ö2, Ö4

Tablo 49 üzerinde yapılan incelemede oluşturulan neden mesleki gelişim teması altında bulunan güncellik kategorisine ait kendilerini yenilemek, zamana uyum ve yenilenen ihtiyaçlara cevap verebilmek için olmak üzere toplamda 3 farklı kod belirlenmiştir. Bu kod ve kategoriye ait öğretmen görüşlerinden örnekler doğrudan alıntı olarak aşağıda verilmiştir.

...Çünkü şartlar ve teknoloji her geçen yıl değişiyor. Çocukların da ihtiyaçları ve eğitime bakışı farklılaşıyor. Bunun içindir ki öğretmenin de kendisini yenileyip geliştirmesi zarurieti ortaya çıkıyor. Örneğin bilgisayarın eğitime girmesi öğretmenin bilgisayarı kullanmasını mecburi hale getirmiştir.(Ö1)

Öğretmenler her zaman gelişime ihtiyaç duyarlar çünkü toplum, kültür, uygarlık gelişiyor. Öğretmen bu gelişime ayak uyduramazsa tek düze bir öğretime hapsolür. Bence kendisini yenilemek, zamana uyum sağlamak için bir öğretmen için mesleki gelişim zorunluluktur. (Ö5)

Neden mesleki gelişim temasının diğer bir kategorisi kişisel yarardır ve bu kategoriye ait kendini tatmin ve kendine güven olmak üzere iki farklı kod belirlenmiştir. Bu kod ve kategorilere ait öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir.

Öğretmenler zamana uyum sağlayabilmek için mesleki gelişime muhtaçtır. Zamanın gerisinde kalan öğretmen kendine olan, öğretmenliğe olan güvenini de tehlikeye atmış olur. Çünkü zamanın gerisinde kalırsanız eski kafalı bir öğretmen olup çıkarsınız. (Ö2)

Zamana ayak uydurabilmek için kendilerini tatmin edebilmek için kendilerine mesleki anlamda güvenmek için...(Ö6)

4. 2. 1. 2. Günümüz Mesleki Gelişim Programı

Katılımcı öğretmenlere yapılan mülakatlar sonucunda elde edilen öğretmen görüşlerinden yola çıkarak günümüz mesleki gelişim programı temasına ait “etkililiği”, “olumlu yanları” ve “olumsuz yanları” kategorileri belirlenmiştir. Bu analiz sonucu, Tablo 50 olarak sunulmuştur.

Tablo 50. Sınıf Öğretmenlerinin Günümüz Mesleki Gelişim Programı Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Öğretmenler
Günümüz Mesleki Gelişim Programı	Etkililiği	Kalitesiz	Ö4, Ö5,
		Yetersiz	Ö1, Ö6,
		Sıradan	Ö2, Ö5
	Olumlu Yanları	Az da olsa gelişim sağlaması	Ö2
		Farkındalık oluşturmaları	Ö3, Ö6
		Ortak paydada buluşturması	Ö3
	Olumsuz Yanları	Zorunlu olması	Ö1, Ö2, Ö5
		Zaman kaybı	Ö3, Ö5
		Uzman olmayan eğitici	Ö1, Ö4

Tablo 50 incelendiğinde oluşturulan günümüz mesleki gelişim programı teması altında bulunan etkililiği kategorisine kalitesiz, yetersiz ve sıradan olmak üzere toplamda 3 farklı kod belirlenmiştir. Bu kod ve kategoriye ait öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Maalesef bana kalırsa günümüzde mesleki gelişim fazla alışılagelmiş, öğretmenler olarak eğitimcilerin ne yapacağını konuların ne olacağını tahmin bile edebiliyoruz...(Ö2)

Kesinlikle yetersiz. Bence böyle bir programın var olduğundan öğretmenlerin haberi bile yok. (Ö6)

...öğretmenlerde ilgisizliğe ve mesleki gelişimden alınacak verimin düşmesine sebep oluyor. Bana kalırsa şu an tabii olduğumuz mesleki gelişim programları tek düze, kalabalık ve kalitesiz seminerler modunda...(Ö5)

Günümüz mesleki gelişim programı temasının diğer bir kategorisi olumlu yanlarıdır ve bu kategoriye ait az da olsa gelişim sağlaması, farkındalık oluşturmaları ve ortak paydada buluşturması olmak üzere üç farklı kod belirlenmiştir. Bu kod ve kategorilere ait öğretmen cevapları aşağıdaki gibidir.

...Ama hiç olmamasından iyidir, gelişim ile ilgilenmeyen öğretmenleri zorunlu olarak az da olsa geliştiriyor.(Ö2)

...Her ne kadar etkili olduğunu düşünmesem de farkındalık oluşturunlar, kendimizi sorguluyoruz. Öğretmenliğimizin nerede olduğunu, nasıl bir öğretmen olduğumuzu değerlendiriyoruz kendi içimizde. Tüm bunların yanı sıra o kalabalıkların avantajı da sizinle benzer sorunlara sahip olan insanları bir araya getirmesi ve ortak bir paydada buluşturması...(Ö3)

Günümüz mesleki gelişim programı temasının son kategorisi olumsuz yanlarıdır ve bu kategoriye ait zorunlu olması, zaman kaybı ve uzman olmayan eğitici olmak üzere üç farklı kod belirlenmiştir. Bu kod ve kategorilere ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

Bir defa MEB hizmet içi eğitim programları mecbur olamaması gerekir gönüllülük esası olması gerekir. Bu kurslardaki en önemli sıkıntı alanlarında yeterli olmayan insanların bu kursları vermeleri. Bazı kursların dostlar alışverişte görsün mantığıyla yapılması. Bu seminerlerde

eğiticiinin sadece slaytları okumasından ibaret olmamalı. Bunu gören öğretmen bu kursları sıkıcı ve yararsız buluyor. Kursları işin ehli olan kişiler verdiğinde yüzde yüz faydalı oluyor. Dersi anlatan kişi bunun önemini öğretmene hissettirmesi lazım.(Ö1)

Zorunlu tutulmasını doğru bulmuyorum. Bu durum insanları, zamanlarını istemedikleri, ihtiyaç duymadıkları konularda tüketmeye zorlanıyor. Böylelikle gelişim konusunda istekli olamayan öğretmenlerle dolu bir salon karşınıza çıkıyor.(Ö5)

4. 2. 1. 3. İdeal Mesleki Gelişim

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen sorulara alınan cevaplar ışığında oluşturulan günümüz mesleki gelişim programı temasına ait “öğretmen açısından” ve “program açısından” kategorileri belirlenmiştir. Bu analiz sonucu, Tablo 51 olarak sunulmuştur.

Tablo 51. Sınıf Öğretmenlerinin İdeal Mesleki Gelişim Programı Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Öğretmenler
İdeal Mesleki Gelişim Programı	Öğretmen Açısından	İhtiyaca yönelik olmalı	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6
		Alana yönelik olmalı	Ö2, Ö6
		Serbest olmalı	Ö4
	Program Açısından	Güncel olmalı	Ö2, Ö5
		Uygulamaya yönelik olmalı	Ö1
		Dönütler alınmalı	Ö3, Ö5
		Küçük gruplar halinde olmalı	Ö5

Tablo 51 üzerinden yapılan incelemede oluşturulan ideal mesleki gelişim programı teması altında bulunan öğretmen açısından kategorisine ihtiyaca yönelik olmalı, alana yönelik olmalı ve serbest olmalı olmak üzere toplamda 3 farklı kod belirlenmiştir. Bu kod ve kategoriye ait öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Daha etkili olmalı, alana yönelik olmalı, öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmeli, öğretmenin ihtiyacına özel olmalı...(Ö2)

Geliştirilmeli, zamanı öğretmene bırakılmalı. (Ö4)

İdeal mesleki gelişim programı temasının diğer bir kategorisi program açısından şeklinde isimlendirilmiştir ve bu kategoriye ait güncel olmalı, uygulamaya yönelik olmalı, dönütler alınmalı ve küçük gruplar halinde olmalı olmak üzere dört farklı kod belirlenmiştir. Bu kod ve kategorilere ait öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

...sınıf ortamında öğrenciler ile yaparak yaşayarak eğitimler verilirse daha da iyi olur diye düşünüyorum. Eğitimler sınıf ortamında çocuklarla birebir yapılabilir. (Ö1)

Öncelikli olarak öğretmenlere istekleri ve ihtiyaçları sorulmalı ve eğitimler buna göre hazırlanmalı. Eğitimler aynı ihtiyaca sahip az grup öğretmenlere uygulamalı olarak verilmeli, uygulama sonrası öğretmenlerden gelişimlerine dair dönütler alınmalı. (Ö5)

Kişiyi özel, öğretmenin eksiklerine özel olmalı. Bir de zamana uygun olmalı öğretmenleri yeni çağa öğrencilerin yeni ihtiyaçlarına hazırlamalı...(Ö2)

4. 2. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim İçin Tercih Ettikleri Etkinliklere Dair Bulgular

Araştırmanın nicel boyutu için var olan 160 katılımcının mesleki gelişimleri için başvurdukları mesleki gelişim etkinliklerine dair veriler kontrol listesi üzerinden elde edilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik kontrol listesinden elde edilen veriler Tablo 52 olarak sunulmuştur.

Tablo 52. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleri İçin Tercih Ettikleri Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Etkinlikleri	f
Uzaktan eğitim ile seminere dahil olma (WEBİNAR)	124
Seminer	97
Bakanlığın zorunlu tuttuğu çeşitli kurslar	82
Meslekle ilgili bir gruba/topluluğa üye olma	58
Zümre iletişim ağları (Zümre öğretmenlerin dahil olduğu mesleki uygulamalardan, sorun ve çözümlerden bahsedilen iletişim ağları)	47
Ulusal projelere dahil olma (MEB dahilinde yerel projelere katılma)	25
Uluslararası projelere dahil olma (eTwinning vb. kurumlar dahilinde olan projeler)	14
Yüksek Lisans (Master)	14
Danışmanlık, mentorluk ve koçluk hizmeti alma	12
Eylem araştırması	11
Mesleki alana yönelik isteğe bağlı çeşitli kurslar	10
Danışmanlık, mentorluk ve koçluk hizmeti sunma	7
Doktora	5

Tablo 52 incelendiğinde, öğretmenler tarafından en çok tercih edilen mesleki gelişim etkinlik türünün uzaktan eğitim yolu ile verilen seminerler (webinar) olduğu saptanmıştır. Uzaktan eğitim yolu ile verilen seminerleri, seminerler ve bakanlığın zorunlu tuttuğu kursların takip ettiği belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından en çok tercih edilen ilk üç etkinlik türü bu şekilde iken en az tercih edilen etkinlik türleri ise doktora, danışmanlık-mentorluk ve koçluk hizmeti sunma, mesleki alana yönelik isteğe bağlı çeşitli kurslar olduğu belirlenmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amaçladığı problem cümlelerine bulgular ve literatür ışığında cevap aranmıştır.

5. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma

5. 1. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algı Düzeylerini Bireysel Bağlamda Belirlenmesine Dair Tartışma

Mesleki kimlik kavramı öğretmenlerin kendilerini bir öğretmen olarak sınıfta, okulda, sosyal hayatında nasıl algıladığı, öğretmenlik ile ilgili neler hissettiğine bağlıdır (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Bu ifadeden yola çıkıldığında öğretmenliğe dair mesleki kimlik incelemelerinin bireysellik yönü ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin mesleki kimliği kişinin bireysel kimliğinden bağımsız düşünülemez (Pennington & Richards, 2016). Bir öğretmenin; öğretmen olduğu için nasıl hissettiği, kendisini bir öğretmen olarak nasıl değerlendirdiği veya geleceğe yönelik öğretmenliğe dair hedeflerinin neler olduğu hep mesleki kimliği ile ilişkilidir. Mesleki kimlik algılarındaki bireyselliğin önemi üzerinden yola çıkılmış ve sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeyleri bireysel bağlamda incelenmiştir. Bu nedenle katılımcı öğretmenlere 12 maddeden oluşan ve 3 farklı alt boyuta sahip 5'li likert tipi ölçek uygulanmış ve sonuçları analiz edilmiştir. Ölçeğe ait alt boyutlar sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler, sınıf öğretmenlerinin mesleklerini seçme sebepleri ve öğretmen yetiştirme programlarıdır. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları bulgular bölümünde belirtilmiş değer aralıkları üzerinden genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları bireysel bağlamda 3,88 ortalama ile yüksek çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerimizin kendilerini öğretmen hissetme konusunda yüksek düzeyde algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öyle ki Argon ve Ertürk (2013) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kimliklerini içsel motivasyon ve örgütsel bağlılık üzerinden değerlendirmiş ve yüksek düzeyde bulmuşlardır. Bu çalışmanın yanında uluslararası literatürde de benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür. Örneğin Beijaard, Meijer ve Verloop, N. (2004) tarafından 28 öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki kimliklerine yönelik algıları olumlu bulunmuştur. İncelenen ulusal ve uluslararası literatürdeki araştırmalar, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşan bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik düzeyleri bireysel bağlamda alt boyutlarda özel olarak incelendiğinde ise 1. alt boyut olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler konusunda öğretmenlerin mesleki kimlikleri yüksek düzeydedir. Bu sonuç araştırmanın öğretmenlerin bireysel boyuttaki mesleki kimliklerinin yüksek çıkması ile örtüşmektedir. Çünkü alanda yapılan incelemeler göstermektedir ki öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile sahip oldukları

mesleki bilgi ve beceriler doğru orantılı bir şekilde birbirini destekler niteliktedir (Hyun Jung Chi, 2009; Özmen, 2011). Ayrıca katılımcı öğretmenlerin bireysel bağlam ölçeğinde bulunan “sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi ile ilgili gereken bilgi ve beceriye sahip olmalıdır” (Madde 1) ifadesini yüksek düzeyde ($\bar{x}=4.79$) onayladıkları göz önüne alındığında tüm bu mesleki kimlik ve sahip olunan mesleki beceri ilişkisini desteklemektedir. Bunun dışında Yenen ve Kılınç (2018) öğretmenlerin mesleki genel yeterliliklerini değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini MEB tarafından belirlenen öğretmen mesleki yeterlilikleri kriterleri açısından incelemiş ve katılımcı öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Lakin mesleki gelişime yönelik araştırmalar (Bülent, 2016; İlğan, 2013) incelendiğinde ise öğretmenlerin değişen dünya ve teknolojik gelişmeler karşısında kendilerini mesleki olarak yeterli görmedikleri ve gelişime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

2. Alt boyuta odaklandığımızda öğretmenlerin mesleki kimlik algıları sınıf öğretmenliğini seçme sebepleri üzerinden incelenmiş ve öğretmenlerin mesleki kimlikleri algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu duruma öğretmenlerin mesleklerini seçme konusunda çok farklı sebeplere sahip olabileceği ihtimali neden olmuş olabilir. Öyle ki Çermik ve Şahin (2010) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının mesleklerini tercih etmede birçok farklı etkenin öğretmen adaylarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleği tercih nedenleri dört farklı kategoride incelenmiş ve adayların öğretmenliği; devlet güvenceli iş sahibi olabilme, sınav puanının yeterli olması, idealindeki meslek olması ve toplumda mesleğin saygın bir yerinin olması gibi daha birçok farklı nedenden ötürü tercih ettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleklerini tercih sebeplerinin, mesleki kimliklerini etkilediği bilindiğinde (Guangwen & Shuhua, 2007; Zemblas, 2005) araştırmamıza katılan öğretmenlerin, ölçek maddelerinden “öğretmenliği hayalimdeki meslek olduğu için tercih ettim” ifadesini onaylama oranlarının ($\bar{x}=3.68$) yeterince yüksek olamaması, öğretmenlerin bu alt boyuttaki mesleki kimlik algı düzeylerinin orta düzeyde çıkmış olmasını kanıtlayabilir.

Son alt boyut olan 3. Alt boyutta öğretmenlerin mesleki kimlikleri öğretmen yetiştirme programları üzerinden incelenmiştir. Buna göre öğretmenler, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik orta düzeyde mesleki kimlik algısına sahiptir. Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programları ile ilgili yapılan araştırmalara odaklanıldığında öğretmen yetiştirmenin maalesef ülkemizde istenen kalitede olmadığı (Ergün, 1987; Şendağ & Gedik, 2015), öğretmenleri yetiştirme ve yerleştirmede ani ve çok fazla değişikliğin yapıldığı sonuçları karşımıza (Akdemir, 2013) çıkmaktadır. Bu olumsuz durum öğretmenlerin öğretmen yetiştirmeye yönelik mesleki kimlik algılarının orta düzeyde olmasına bir neden olabilir. Çünkü Korthagen (2004) ve Poulou (2007) tarafından yapılan araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerini yaşadıkları ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programları etkilemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, üniversiteden kendimi tam anlamıyla sınıf öğretmeni hissederek mezun oldum maddesine ilişkin algılarının da orta düzeyde

($\bar{x}=3.00$) olması, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının öğretmen yetiştirme programları açısından orta düzeyde algıya sahip olmalarını açıklayabilir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzeylerinin bireysel bağlamı cinsiyet değişkeni ile karşılaştırılmış ve bağlama ait hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki kimliklerinin öğretmen olarak kendilerini nasıl gördükleri ile alakalı olmasının cinsiyetle çok da ilişkisinin olmaması ile açıklanabilir. Lakin bu durum Kavrayıcı'nın (2019) öğretmenlerin mesleki kimlik algıları üzerinden gerçekleştirdiği doktora tez sonuçları ile ters düşmektedir. Kavrayıcı araştırması sonucunda kadın öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı mesleki kimlik algısını bütüncül incelerken, ölçeğimizin öğretmenlerin mesleki kimlik algısını bireysel bağlamda değerlendiriyor olmasının zıtlığa sebep olduğu tahmin edilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamı mesleki kıdemleri üzerinden incelenmiş ve görülmüştür ki; öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleki kimlik düzeylerinin bireysel bağlamı bir alt boyut hariç diğer alt boyutlarda birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Farklılaşmanın görülmediği boyutlar, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler boyutu ve öğretmenliği seçme sebepleri boyutlarıdır. Bu durum öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak genel anlamda yetkin hissetmeleri (Karacaoğlu, 2008) ve öğretmenlik mesleğinin insanlara cazip gelmesi şeklindeki düşünceleri (Özsoy, Özsoy, Özkara & Memiş, 2010) ile ilgili olabilir. Anlamlı farklılığın yaşandığı öğretmen yetiştirme programları boyutuna odaklandığımızda farkın kaynağını oluşturan ve kıdemlerine göre diğer öğretmenlere oranla mesleki kimlik algıları yüksek çıkan öğretmenlerin acemi (mesleğinin ilk 5 yılında olan) öğretmenler olduğu saptanmıştır. Acemi öğretmenlerin yeni mezun oldukları lisans eğitimine dair bilgilerinin taze olması ve üniversiteleri ile kurdukları duygusal bağ düşünüldüğünde, acemi öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamının öğretmen yetiştirme programları boyutunda anlamlı farklı olarak yüksek düzeyde kimliğe sahip olmaları açıklanabilir. Araştırmalar acemi öğretmenlerin mesleklerinden ve eğitimlerinden memnun olduklarını göstermektedir (Chaaban & Du, 2017; Usta & Korkmaz, 2010).

Öğretmenlerin görev yerleri üzerinden mesleki kimliklerinin bireysel bağlamı araştırılmış ve öğretmenlerin görev yerleri değişse de mesleki kimliklerinin bireysel bağlamda anlamlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki anlamda gelişime açık olduğu ve kendilerini geliştirme adına çeşitli programlara dahil oldukları özellikle görev yapılan okulu bir kriter olmaktan çıkaran çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenleri mesleki yönden desteklediği (Sarıdaş & Deniz, 2018) düşünülebilir. Bu gelişimin teknolojinin de gelişmesi ve özellikle internet imkânı ile yer farketmeksizin her yerde olması ile alakalı olabilir. Gökmenoğlu ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin bireysel anlamda mesleki gelişim amaçlı en çok internet yolunu tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu durum görev yeri açısından dezavantajlı öğretmenlerin

görev yeri fark etmeksizin internet erişiminin olduğu her yerde öğretmen hissetme, kaynaklara ulaşma konusunda diğer avantajlı öğretmenlerle eşit konumda olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görev yerleri ile ikamet ettikleri yerlerin farklılaşması da okulların dezavantajlı bölgelerde bulunarak öğretmenlerin mesleki gelişimine engel teşkil etme durumunu ortadan kaldırıyor olabilir.

Araştırmada ön plana alınan değişken öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyi olduğunda bireysel boyutun hiçbir alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın görülmediği saptanmış ve ilkökulda sınıf düzeylerinin birbirinden keskin hatlarla ayrılmadığı ve öğretmenlerin her yıl sınıf düzeylerinin değişmesi ile açıklanmıştır. Öğretmenlerle yapılan daha birçok çalışmada (Nasırcı, 2022; Ercan, 2021) görev yapılan sınıf düzeyi değişken olarak kabul edilmiş ve araştırma sorusunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Bu durum sınıf öğretmenleri için görev yapılan sınıf düzeyinin mesleki kimlik algıları açısından anlamlı olarak farklılığa sebep olmamasına kanıt niteliğindedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları değişken olarak kabul edilmiş ve bu duruma karşı öğretmen mesleki kimliklerinin bireysel boyutları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumlarına (lisans, yüksek lisans veya doktora) göre mesleki kimliklerinin bireysel bağlamda farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu tespit Alabaş, Kamer ve Polat'ın (2012) çalışmasında elde ettiği ve öğretmenlerin lisansüstü çalışmaları çoğunlukla kendi kişisel gelişimleri için tercih ettikleri bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcutları ile mesleki kimlik bireysel bağlamın hiçbir alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bireysel bağlama ait alt boyutlarının öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve beceri, mesleği seçme sebepleri ve öğretmen yetiştirme programları olduğu göz önüne alınırsa sınıf mevcuduna göre kimlik düzeyinin farklılaşmaması anlaşılabilir.

Sınıf öğretmenleri ülkemizde iki farklı yol ile lisans programından mezun olmaktadır; biri eğitim fakültesi, diğeri belirli fakülteleri bitirip formasyon eğitimi iledir. Bu iki yol değişken olarak kabul edilmiş ve öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel boyutu incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğretmenlerin lisans eğitimlerinin yolu değişse de bireysel bağlamda mesleki kimliklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuca ölçeğin öğretmenlerin mesleki kimliklerinin özel olarak bireysel boyutuna odaklanması sebep olmuş olabilir. Gürbüz ve Kışoğlu'nun (2007) tarafında yapılan çalışmada, tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi öğretmen adayları ile çalışılmış ve fakültelerin farklılaşmasının katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını saptanmıştır. Buna karşın benzer amaç ile yola çıkan Bağçeci, Yıldırım, Kaya ve Keskinpaltı (2015) formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarının, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin tutumlarına göre daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Şen (2015) tarafından yapılan çalışma eğitim fakültesi mezunu olan

ve olmayan öğretmenleri mesleki doyum ve özyeterlilik açısından karşılaştırdığında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha yüksek orana sahip olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılık çalışmaların yapıldığı zaman ve durumun farklılaşmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin mesleklerini neden seçtiklerine dair değişkene odaklandığımızda, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamının, bağlama ait tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma öğretmenlerin mesleklerini seçme sebeplerinin kişinin bireyselliği ile doğrudan ilişkili olması sebep olmuş olabilir. Alt boyutlara özel olarak odaklandığımızda ise 1. alt boyut olan sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu mesleki bilgi ve beceriler boyutunda sınıf öğretmenliğini, sağladığı imkanlar nedeniyle seçen öğretmenlerin mesleki kimlik düzeyleri, mesleği seçme sebepleri diğer olarak sınıflandırılan öğretmenlere oranlara daha yüksek çıkmıştır. Bu durum öğretmenliğin her ne kadar zor olsa da, çalışma koşulları nedeniyle rahat bir meslek olduğu (Bek, 2007) görüşü sonucundan kaynaklanmış olabilir. Farklılığın kaynağının ise diğer sebepler başlığında toplanan öğretmenlere ait mesleki kimlik düzeyleri olduğu belirlendiğinde ise bu başlığın içerisinde olan öğretmenlerin seçme sebepleri içerisinde tekrar hazırlanmak istememe, aile baskısı gibi isteklilik açısından olumsuz ifadeler bulunmaktadır. Bu detay bilgi üzerinden bakıldığında diğer sebepler başlığında toplanan öğretmenlerin, mesleki kimlik düzeylerinin bireysel bağlamda düşük çıkması anlaşılabilir. Alt boyutlardan ikincisine odaklandığımızda alt boyutun öğretmenlerin mesleklerini seçme sebepleri olduğu ve bu boyutta bir değişken olarak öğretmenlerin mesleklerini seçme sebeplerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın kaynağında ise diğer sebepler başlığında bulunan öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerinin düşüklüğü bulunmaktadır. Yukarıda verilen bilgiden yola çıkıldığında diğer sebepler başlığındaki öğretmenlerin, öğretmenliği bir meslek olarak çok da istemedikleri bu nedenle de mesleklerini seçmelerine yönelik mesleki kimliklerine ait bireysel bağlam düzeyi düşük çıkmıştır. Son alt boyutta ise öğretmenlerin, öğretmen yetiştirme programları ile ilgili mesleki kimliklerinin bireysel bağlamı belirlenmiş ve puanı yettiği için öğretmenliği seçenlerin mesleki kimliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum detaylandırıldığında öğretmenlik mesleğini puan açısından değerlendiren öğretmenlerin, öğretmen yetiştirme programları boyutunda yüksek kimlik düzeyine sahip olmaları anlaşılabilir. Bu boyutta da diğer iki boyutta olduğu gibi farklılığın kaynağı diğer sebepler başlığında kendilerine özel sebepler belirten öğretmenlerin mesleki kimliklerinin bireysel bağlamda düşük düzeyde olmasıdır. Bu durum öğretmenlerin mesleği seçme sebeplerinin önemini ortaya koymaktadır ve bu sebeplerin onların mesleki hayatlarında ne kadar farklı faktörü etkileyebileceği yorumu yapılabilir. Tümkiye ve Uştu (2016) çalışmalarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlerin daha fazla tükendiklerini belirlemiştir. Buna karşın Kümpere (2020) tarafından beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan çalışmada katılımcıların mesleki kimlik algıları belirlenmiş

ve öğretmenlerin mesleklerini seçme sebeplerinin kimlik algılarında herhangi bir anlamlı farklılığa sebep olmadığını belirlemiştir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzeylerinin bireysel bağlamda karşılaştırıldığı son değişken, öğretmenlerin mezun oldukları lise türleridir. Bu karşılaştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerinin bireysel bağlamı, bağlama ait iki boyutta istatistiksel olarak farklılaşmamıştır. Farklılığın görülmediği alt boyutlar öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler ve mesleği seçme sebepleri alt boyutlarıdır. Farklılaşmanın olduğu alt boyut ise öğretmen yetiştirme programları boyutudur. Bu alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı farklılığın kaynağı Anadolu öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerdir. Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerin bu boyutta mesleki kimlik düzeyleri diğer mezun olunan lise türlerine kıyasla anlamlı düzeyde fazladır. Bu durum Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 05/06/2014 tarih ve 2288835 sayılı bakanlık onayı ile kapatılan Anadolu öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerin eğitimlerinden, yetiştirilmelerinden memnuniyetleri şeklinde yorumlanabilir. Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmenlerle yapılan birçok araştırma, bu öğretmenlerin birçok konuda diğer liselerden mezun olan öğretmenlere kıyasla bir adım ilerde olduğu sonucu (Çetinkaya & Kılıç, 2017; Kılıç & Bektaş, 2008) üzerinedir.

5. 1. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algı Düzeylerinin Sosyal Bağlamda Belirlenmesine Dair Tartışma

Öğretmenlik mesleki kimliğine ait tanımlar incelendiğinde kimliğin bireyselliğinin yanında sosyal boyutuna da dikkat çekilmiştir. Bu durum göz önüne alındığında mesleki kimlik kavramı sosyal yapıdan bağımsız düşünülemez. Öyle ki mesleki kimliğin sosyal çevrenin unsurları olan okul kültürü, okul idaresi, veli profili, öğretmenin içinde bulunduğu kültürel çevre gibi kavramlardan etkilendiği araştırmalarca belirlenmiştir (Beijard, Meijer & Verloop, 2004; Motallebzadeh & Kazemi, 2018). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin sosyal boyutunun belirlendiği ölçek sonuçları incelendiğinde bu bağlamda öğretmenlere yöneltilen 29 maddenin genel olarak sınıf öğretmenlerince; sosyal etmenlerin mesleki kimliklerini etkilediğini ve bu etkinin orta ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mesleki kimlik üzerinde etkili olan bu sosyal etmenler ölçek yardımıyla 5 farklı boyut (Sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci etkileşimleri, Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki hedefleri, Sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenler, Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadığı sorunlar, Sınıf öğretmenliğinin başkaları tarafından tanımlanması-algılanması) başlığı altında incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ise öğretmenlerin mesleki kimlik düzeyleri, sosyal bağlamda 3 alt boyutta yüksek düzeyde, 2 alt boyutta orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin sosyal bağlamına dair yapılan bu genel değerlendirmede öğretmenlerin mesleki kimliklerinin orta veya yüksek düzeyde değişmekle beraber sosyal etmenlerden etkilendikleri

belirlenmiştir. Hiçbir alt boyutta düşük etki düzeyine rastlanılmamıştır. Bu sonuç mesleki kimliğin sosyal yapıdan bağımsız düşünülmemesi savını güçlendirmektedir. Ohlen ve Segesten (1998) mesleki kimliği tanımlamış ve farklı boyutlarda incelemiştir. Mesleki kimliğin; bireyin kendisi, bireyin meslektaşları ve bireyin sosyal çevresine bağlı olduğu vurgusunu yapmıştır. Tüm bunlar dikkate alındığında öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal çevrelerinden etkilendiğini söylemek mümkündür.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde hedeflere sahip olma durumlarının, mesleklerinin başkaları tarafından tanımlanması-algılanmasının ve öğretim sürecindeki etkileşimleri gibi sosyal etmenlerin öğretmenlerin mesleki kimliklerini yüksek düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun “öğretim planlaması yaparken öğrencilerimin eksiklerini dikkate alırım” maddesine katılımları göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğretim planlarında öğrencileriyle etkileşim halinde oldukları söylenebilir. Bununla beraber araştırmadan yola çıkıldığında görülmüştür ki sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu “geleceğe yönelik hedeflerim arasında sınıf içerisinde öğrencilerime örnek bir öğretmen olabilmek var” ifadesine katılım oldukça yüksektir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin geleceğe yönelik hedeflerinin varlığına kanıt niteliğindedir. Bunun yanı sıra öğretmenler sınıf öğretmenliğinin sosyal çevre tarafından tatil bakımından rahat bir meslek şeklinde tanımlaması konusunda hemen hemen hem fikirdirler. Bununla beraber öğretmenlerin mesleklerinin çevre tarafından nasıl algılandığını önemsedikleri yorumu yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin meslek hayatları boyunca hem kendi branşları hem de farklı branşlar arasında gerçekleştirdikleri sağlıklı etkileşimin, kendilerine mesleki anlamda gelişim sağladığı belirlenmiştir (Ärlestig, 2008). Etkileşimin karşılıklı olduğu ve iki taraf içinde gelişim sağladığı da unutulmamalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleklerini icra ederken geleceğe yönelik gelişime dair hedeflerinin var olması, onların mesleki gelişime açık olduğu, mesleklerinde daha iyiye ilerlemek istediği mesajını bizlere verebilir. Bu araştırma sonucu göz önüne alındığında, öğretmenlerin mesleki kimlik açısından hedeflerinin var olduğu ve gelişime açık oldukları, gelişimi talep ettikleri söylenebilir.

Sosyal çevrenin sınıf öğretmenlerinin kimlik oluşumuna etkileri alt boyutuna odaklanıldığında, sosyal çevrenin öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunda etkili olduğu lakin bu etkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mesleki kimliğin oluşumunda kişinin bireysel iç dünyasının, bireyin sosyal çevresinde bulunan bireylerle etkileşiminin, bireyin ait olduğu toplumun değer yargıları ve toplumun sosyopolitik yapısının (Smith & Sparkers, 2008) etkili olduğu göz önüne alındığında mesleki kimliğin oluşumunda sosyal yapıya ait etmenlerin etkililiği göz ardı edilemez. Katılımcı öğretmenlere ölçek maddelerince yöneltilen “okul yönetimi ile yaşadığım olumlu ve olumsuz olaylar öğretmenlik kimliğimi şekillendirir” ifadesinin öğretmenler tarafından ($\bar{x}=3,27$) onaylanması mesleki kimliğin sosyal çevreden etkileniyor olmasını kanıtlar niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde sosyal çevreden kaynaklı yaşadıkları sorunların mesleki kimlik algılarını etkileme düzeylerine odaklandığımızda öğretmenlerin bu alt boyutta genel olarak çekimser oldukları tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenler, öğretmenlik mesleklerinin ilk yıllarında ne yapacaklarını bilmiyor olmaları konusuna verdikleri cevaplarda herhangi bir cevaba yığılma oluşturmamışlardır, bu durum alt boyuta ait diğer maddeler için de geçerlidir. Böylelikle öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal çevre kaynaklı yaşadıkları sorunlardan etkilenme durumunda çekimser oldukları yargısına varılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlam düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendiğinde, cinsiyetin bu alanda genel olarak belirli bir farklılık ortaya koymadığı, sadece sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecindeki hedeflerinde kadın sınıf öğretmenlerinin lehine bir anlamlı farklılığın söz konusu olduğu saptanmıştır. Cinsiyetin bu durumda belirli bir farklılığı oluşturmamasına dair bulgu benzerliği 2006 yılında Isbell tarafından yapılan araştırma ile kurulmuştur. Anlamlı farklılığın ortaya çıktığı alt boyuta odaklandığımızda alt boyutun, bireyin öğretmen olarak öğretim sürecinde hedeflere sahip olma durumunu incelediği görülmektedir. Bu alt boyutta cinsiyete bağlı anlamlı farklılığın ortaya çıkması kadınların hayatta yönetici olma, gelişim gösterme, olay veya durum kontrol sağlayabilme, disiplinli olabilme gibi konularda erkeklere kıyasla daha başarılı olmasına (Deliveli, 2021; Güldü & Kart, 2009; Sancar, 2014; Uçak, 2022) bağlanabilir. Ülkemizdeki öğretmenler ile çalışmasını gerçekleştiren Eroğlu (2019) öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını cinsiyetler değişkenine göre incelemiş ve özellikle mesleki gelişim etkinliklerinden yansıtıcı etkinliklere kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla katılım gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeyleri mesleki kıdemleri açısından incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerinin sosyal bağlamda bir alt boyut hariç (Sınıf öğretmenliğinin başkaları tarafından tanımlanması-algılanması) diğer alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Mesleki kıdeme göre farklılaşan alanın sınıf öğretmenliğinin sosyal çevre tarafından nasıl algılandığıyla ilgili alt boyut olduğu göz önüne alındığında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin (ilk beş yıl) mesleklerinin sosyal çevre tarafından nasıl algılandığını, kıdemli öğretmenlere kıyasla daha fazla önemsedikleri belirlenmiştir. Bu durumla beraber acemi öğretmenlere nazaran, kıdemli öğretmenlerin mesleklerini zihin dünyalarında belirli bir yere konumlandığı ve zihinlerindeki mesleklerine dair bilgi veya düşüncelerin sosyal çevre görüşüne göre değişmediği yorumu yapılabilir. Bu duruma kıdem açısından yeni olan öğretmenlerin mesleki kimliklerine dair kavramları zihin dünyalarında tam anlamıyla oturtamaması söz konusu olabilir. Kavrayıcı (2019) doktora tezinde mesleki kıdem arttıkça, mesleki kimlik algısının artacağı sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki kimlikleri sosyal bağlamda görev yerleri açısından incelenmiş ve sosyal bağlamın hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit

edilmiştir. Öğretmenlerin her ne kadar ilin farklı sosyoekonomik şartlarına sahip okullarında görev yapıyor olmaları ön planda olsa dahi bu duruma gelişmek isteyen öğretmene, etkileşimde bulunmak isteyen öğretmene teknolojinin de varlığı ile birlikte birçok imkanın sunulduğu gerçeği sebep olmuş olabilir.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri sosyal bağlamda görev yaptıkları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyi, mesleki kimliklerinde sosyal bağlama ait hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Bu duruma sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı 4 farklı düzey olsa dahi, bu farklı düzeylerin genel anlamda bir bütünlük oluşturduğu, ayrıca ülkemizde kullanılan eğitim programının birbirinin üstüne eklenerek devam eden sarmal bir yapıya sahip olması sebep olmuş olabilir.

Öğretmenlerin eğitim durumları ön plana alınmış ve mesleki kimliklerinin sosyal boyutu araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin değişen mezuniyet durumlarına göre mesleki kimliklerinin sosyal boyutunda herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Bu durum öğretmenlerin çok farklı imkanlarla kendilerini geliştirebildikleri ve ilerleme sağlayabildikleri (Özdemir, 2016) görüşü ile desteklenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeyi sosyal bağlamda görev yaptıkları sınıf mevcutlarına göre araştırılmış ve sosyal bağlama ait 5. alt boyut olan sınıf öğretmenliğinin başkaları tarafından tanımlanması -algılanması boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farklılık görev yaptığı sınıfın mevcudu 17-25 öğrenci arası olan öğretmenlerce mesleklerinin çevre tarafından nasıl algılandığını önemsememelerinden kaynaklanmaktadır. Görev yaptığı sınıfın mevcudu 17 – 25 arası öğrenci olan öğretmenlerin mesleki kimlikleri, sosyal çevrenin mesleklerini nasıl algıladıkları konusunda çok da etkilenmediği ve bu sonuç ışığında bu öğretmenlerin mesleki kimliklerine dair zihin dünyalarında mesleklerini daha kalıcı oturttuğu yorumu yapılabilir. Zaten ideal sınıf mevcudu araştırmaları incelendiğinde ideal sınıf mevcudunun genellikle 17-25'e yakın olduğu (Hesapçıoğlu & Meriç, 1994), mevcudun artmasının öğrenci başarısı da dahil olmak üzere çeşitli değişkenler üzerinde olumsuz sonuçlara sebebiyet verdiği (Yaman, 2006) görülmektedir. İdeal sınıf mevcuduna sahip bir sınıfta görev yapan öğretmenin mesleki tatmin olmak üzere daha birçok konuda kendisini yeterli hissettiği bilinirken, öğretmenin kendisini öğretmen gibi hissettiği ve mesleki kimliğini zihninde sağlamlaştırdığı söylenebilir. Sadece bu açıdan bakıldığında bile sınıf mevcutlarının öğretmen açısından ne denli önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerinden mezun oldukları fakülte türüne odaklandığımızda öğretmenlerin mesleki kimlikleri, sosyal bağlamda öğretim sürecinde hedef belirlemeleri ve mesleklerinin sosyal çevreleri tarafından tanımlanmasına yönelik alt boyutlarda farklılık göstermiştir. Bu farklılık eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine dair hedeflerinin varlığına ve bu hedefler doğrultusunda bir öğretim planı hazırladıklarına ve bu durumundan mesleki kimliklerinin etkilendiği yorumu yapılabilir. Araştırmalar incelendiğinde pedagojik formasyon

öğrencileri aldıkları eğitimi kısa, verimsiz, sıkıştırılmış ve uygulamadan uzak şeklinde tanımlamaktadır (Demirtaş & Kırbaç, 2016). Bu bilgiden yola çıkıldığında eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin kendilerini alan bilgisi açısından yetersiz hissetmesi dolayısı ile öğretim sürecine dair hedefler göz önüne alındığında bu durumun eksikliğini hissetmeleri olağan karşılanabilir. Tüm bunların yanı sıra eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin mesleklerinin tanımlanması-algılanması konusunda diğer fakülte mezunu öğretmenlere kıyasla daha hassas olmaları anlaşılabilir çünkü eğitim fakültesi mezunu öğretmenler bu mesleği lisans eğitimlerinin ilk yılından itibaren tanımaya başlarken, diğer fakültelerden formasyon eğitimi ile mesleği icra eden öğretmenlerin ise bu meslek ile lisans eğitimlerinin sonunda aldıkları sınırlı sayıdaki formasyona ait derslerde tanışmaktadırlar. Bu durum eğitim fakültesi mezunu öğretmenleri mesleklerinin sosyal çevre tarafından nasıl tanımlandığı-algılandığı konusunda daha hassas yapabilir. Çevrenin mesleklerine dair ifadeleri mesleki kimliklerini daha fazla etkileyebilir.

Mesleği seçme sebepleri üzerinden öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal boyutu incelenmiş ve öğretmenlerde değişen mesleği seçme sebeplerine rağmen mesleki kimliklerinin bu değişimden anlamlı düzeyde etkilenmediği belirlenmiştir. Bu duruma öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal boyutunun ölçülmesi, mesleği seçme sebeplerinin daha çok bireyin içsel dünyası ile alakalı olması sebep olmuş olabilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları lise türlerine odaklanıldığında mesleki kimliklerinin sosyal boyutunun sadece öğretim sürecindeki etkileşimlerde birbirinden anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılaşmaya meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerce öğretim sürecinde yaşanan etkileşimlerden mesleki kimliklerinin sosyal boyutunun etkilenmesi neden olmuştur. Ülkemizdeki meslek liseleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, meslek lisesi öğrencilerinin sınav kaygılarının diğer lise türü öğrencilerine kıyasla çok daha az düzeyde olduğu (Yaman, 2020), meslek lisesindeki rehberlik hizmetleri puanının ve bilgi toplama/yayma puanlarının diğer lise türlerine kıyasla fazla olduğu (Ovla, 2019) bilgilerine ulaşılmaktadır. Bu durum meslek liselerini diğer lise türlerine kıyasla avantajlı konuma getirmektedir.

5. 1. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algı Düzeylerinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamda Belirlenmesine Dair Tartışma

Mesleki kimlik algısının oluşumu ve yapılandırılması sürecine odaklandığımızda ise mesleki kimliğin bireyselliğinin yanında sosyal boyutunda önemli olması ön plana çıkar. Mesleki kimliğin oluşumuna odaklandığımızda daha çok öğretmenin bireyselliğine yönelmek gerekmektedir. Mesleki kimliğin oluşumu Krzywacki (2009) tarafından hem bireysellik hem de sosyallik boyutu ile incelenmiştir. Krzywacki'ye (2009) göre öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumunu öğretmenin kişiliğine dair bireysel özelliklerin yanında öğretmenin yaşadığı toplumun özelliklerine dair unsurlarda etkilemektedir. Bu bilgiden yola çıkarak oluşum/yapılandırma bağlam ölçeğinin

öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını belirlerken hem bireysel/içsel hem de sosyal/dışsal etmenleri göz önüne alarak bir değerlendirme gerçekleştirdiği düşünübilir. Ölçeğin genel aritmetik sonuçları üzerinden sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının oluşum/yapılandırma boyutunun yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin genel olarak mesleki kimliklerini oluşturma ve şekillendirmede kendilerini yetkin hissettikleri, mesleki anlamda tatminkâr (Altuntaş & Hakapaz, 2021) hissetmeleri ile örtüşmektedir. Ölçeğin oluşum/yapılandırma bağlamına dair yapılan değerlendirmeler ölçeğe ait 5 farklı alt boyutta (mesleki kimliğin değerlendirilmesi, sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı, mesleki kimlik oluşum süreci, mesleki kimliğin şekillenmesi ve sınıf öğretmenliği kimliğinin üzerindeki olumsuz etmenler) gerçekleştirilmiştir. Bu alt boyutlar genel olarak değerlendirildiğinde hiçbir alt boyutta özelde düşük düzeye rastlanılmamıştır. Bu da öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının yüksek düzeyde olması ile açıklanabilir (Kavrayıcı, 2019). Özelde alt boyutlara tek tek bakacak olursak mesleki kimlik oluşum/yapılandırma bağlamı ölçeğinin ilk alt boyutu öğretmenlerin mesleki kimliklerini değerlendirmelerine yöneliktir ve bu alt boyutta öğretmenler mesleki kimliklerini değerlendirdiklerinde yüksek düzeyde kimliklere sahip olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İkinci alt boyutta sınıf öğretmenliği branşının diğer branşlardan ayrılmasına odaklanılmaktadır. Bu alt boyutta öğretmenler branşlarını diğer branşlardan ayırma konusunda yüksek düzeyde mesleki kimliğe sahiptir. Sınıf öğretmenliğini diğer branşlardan ayıran birçok özelliğin var olması, ülkemizde branşlar arasında sınıf öğretmenliğinin ayrı bir değer görmesi ve sınıf öğretmenliğine devam eden aday öğretmenlerin tekrar şansları olsa aynı mesleği seçeceklerine (Çermik, Doğan & Şahin, 2010) dair bilgiler bu düzeyin yüksek çıkmasında etkili olabilir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu mesleki kimliğin oluşum sürecine odaklanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum sürecinde orta düzeyde olmaları mesleki kimliğin oluşumunun daha çok öznel ve bireye bağlı olmasına bunun yanında mesleki kimliğin oluşumu ön plana alındığında mesleki kimliğin oluşumunun kimi araştırmacılarca lisans döneminde başlaması, kimi araştırmacılarca daha önce başlasa bile kritik dönemin lisans dönemi olması ve lisans döneminde öğretmenlere (Friesen & Besley, 2013) verilen eğitimin maalesef ülkemizde yeterli kaliteye ulaşamaması (Azar, 2014; Yavuz, Özkara & Yıldız, 2015) sebep olmuş olabilir. Ölçek dördüncü alt boyutta öğretmenlerin mesleki kimliğinin şekillenmesine odaklanmıştır. Öğretmenlerimiz mesleki kimliklerinin şekillenmesi konusunda orta düzeydedir. Bu alt boyut öğretmenlerin meslek hayatları boyunca mesleki kimliklerindeki gelişmelere odaklanmıştır ve bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının orta düzeyde olması ülkemizde öğretmenlere meslek icra sürecinde yeterli desteğin sağlanmaması, öğretmenlerin sosyoekonomik şartları ön plana çıkmaktadır. Maalesef öğretmenlere ait sayılan bu parametreler, ülkemizde öğretmenlerce istenen düzeyde (Özçakır Sümen & Çağlayan, 2013; Uygun, 2012) değildir. Öğretmenlerin bu konulardaki memnuniyetsizliği mesleki kimliklerini şekillendirmelerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Ölçeğin son alt boyutu sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri üzerindeki olumsuz etmenlere yöneliktir. Bu alt boyutta

öğretmen cevaplarından yola çıkarak öğretmenlerin mesleki kimlikleri olumsuz etkileyen etmenlerin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin bu araştırmanın sonuçlarından biri olan mesleki kimliklerinin genel anlamda yüksek çıkması ile açıklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamının cinsiyet ön planda tutularak yapılan incelemesinde öğretmenlerin genel anlamda farklılaşmadığı lakin alt boyutlar özelinde öğretmenliğe dair olumsuz etmenlerin kadın sınıf öğretmenlerini erkek sınıf öğretmenlerine nazaran daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma kadın yapısının daha hassas, naif ve kırılgan (Cengiz & Özdemir, 2020) olması sebep olmuş olabilir. Bu yapıya ait özellikler nedeniyle kadın sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlikleri, mesleklerinde olumsuz etmenlerden erkek öğretmenlere göre daha fazla etkilemiş olabilir.

Öğretmenlerin görev yerleri, ülkemizde MEB in okulları bulundukları şehir, ilçe, ulaşım ve sosyo-ekonomik düzeyine göre gruplandırması üzerinden belirlenmiştir. Bu gruplandırmaya göre 6 farklı hizmet bölgesi üzerinden öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamına dair hesaplamaları yapılmıştır. İnceleme sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlikleri oluşum/yapılandırma bağlamında ölçeğe ait 5 alt boyutun dördünde anlamlı düzeyde birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, sadece üçüncü alt boyut olan ve sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşumuna odaklanan alt boyutta anlamlı farklılık görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın, 1/6'sında görev yapan öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. 1/6'sı okullar ilimizde bulunan ilçe merkezlerine en uzak, ulaşım açısından en zorlu şartlarda bulunan, sosyo-ekonomik açıdan ise en düşük imkanlara sahip okullardır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki kimlikleri oluşum sürecinde bu şart ve imkanlara bağlı olarak düşük düzey olarak belirlenmiş olabilir. Bu ifadeler Kaygusuz, Kurtlu, Pala ve Hatun (2021) araştırması ile benzerlik göstermektedir. Öztürk (2016) da araştırmasında ülkemizin kırsal kesimlerinde, sosyoekonomik açıdan zor şartlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin eğitim durumları ön plana alındığında mesleki kimlik düzeylerinin oluşum/yapılandırma bağlamının sadece 5. Alt boyutunda farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. 5. alt boyuta odaklandığımızda alt boyutun sınıf öğretmenliği kimliğinin üzerindeki olumsuz etmenler ile ilgili olduğu ve doktora mezunu öğretmenlerin ortalamalarının diğer iki mezuniyet türüne göre anlamlı düzeyde düşük çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuç bize öğretmenlerin her ne kadar kendilerini geliştirme adına yüksek lisans veya doktora başvurursa da bu oranın ülkemizde az olduğu (Katılmış, Çelik & Kop, 2013), öğretmenlerin mesleki gelişim adına tek seçeneklerinin yüksek lisans veya doktora olmadığı, bunların dışında daha birçok seçeneklerinin (seminer, kurs, hizmet içi eğitimler vb.) var olduğu gerçeğinin sebep olduğunu gösterebilir.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri oluşum/yapılandırma bağlamında görev yaptıkları sınıfın mevcuduna göre karşılaştırıldığında, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sadece bir alt boyutta

birbirinden anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiş ve bu farklılığın sınıf öğretmenliğinin mesleki kimliğine yönelik olumsuz etmenler alt boyutunda olduğu saptanmıştır. Bu farklılık bilgileri üzerinden incelendiğinde sınıfta 32 öğrenciden fazla öğrenci olan öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinin mesleki kimliğine yönelik olumsuz etmenlerden diğer öğretmenlere kıyasla daha az etkilendiği yorumu yapılabilir. İdeal sınıf mevcudu araştırmalar üzerinden incelendiğinde görülmektedir ki, 32 öğrenci bir öğretmen için çok fazladır. Bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin her ne kadar iş tatmin düzeyleri yüksek çıksa da iş yoğunluğu, tükenmişlik düzeyleri de yüksektir (Bakioğlu & Polat, 2002). Kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenliğin mesleki kimliğine yönelik olumsuzluklardan etkilenmesinin düşük olmasına yukarıda sayılan durumlar sebep olmuş olabilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma boyutu karşılaştırıldığında genel anlamda öğretmenlerin farklılaşan mezun oldukları fakülteler olmasına rağmen mesleki kimlikleri farklılaşmamıştır. Anlamlı farklılık sadece oluşum/yapılandırmanın 2. alt boyutunda görülmüştür. Bu alt boyuta odaklandığımızda alt boyutun sınıf öğretmenliği branşının diğer branşlardan farkı ile ilgili olduğu görülmüştür. Alt boyutta eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin mesleki kimlikleri, diğer fakülte mezunu öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde fazla çıkmıştır. Bu duruma eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin branşlarına yönelik bilgilendirilmelerini ve farkındalıklarını lisans eğitimlerinin ilk yılından itibaren aldıkları eğitim sayesinde başlatmaları sebep olmuş olabilir. Pedagojik formasyon ile öğretmen olan adaylar her ne kadar alana yönelik eğitim alsalar da bu eğitimin sıkıştırılmış ve yetersiz olduğunu ifade ettikleri ve almış oldukları eğitimden genel olarak memnun olmadıkları bilinmektedir (Demirtaş & Kırbaç, 2016).

Sınıf öğretmenlerinin mesleği seçme sebepleri ile mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamı arasındaki ilişkisi incelendiğinde dört boyutta anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Anlamlı farklılığın görüldüğü sınıf öğretmenliği mesleki kimliğinin oluşumuna dair alt boyutta, mesleği seçme sebebi maddiyat olan öğretmenlerin kimlik düzeyi diğer öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde fazladır. Bu sonuç çoğu araştırmaya konu olan ve öğretmenlerin mesleklerinin maddi yönünden memnuniyetsizlikleri ile çelişmektedir (Kartal, 2013; Sağlam & Sağlam, 2005). Lakin özelde alt boyuta odaklandığımızda alt boyutun mesleki kimliğin oluşumu ile ilgili olduğu ön plana alınırsa öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında çalışma hayatına attıkları ilk adımlar karşısında maaş almaları ve mesleği seçme sebeplerinin de maddiyat olduğu düşünülürse bu durumun onların mesleki kimliklerinin oluşumuna olumlu yansıdığı söylenebilir.

Öğretmenlerimizin mezun oldukları lise türlerine odaklandığımızda, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma boyutunun herhangi bir lise türüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

5. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ile İlgili Görüşleri, Tercih Ettikleri Mesleki Gelişim Etkinliklerinin ve Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri ile Mesleki Kimlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Dair Tartışma

Genel olarak öğretmenin mesleki anlamda gelişmesi, ilerlemesi olan mesleki gelişim kavramının öğretmenler için ne ifade ettiğini öğrenme amacıyla katılımcı sınıf öğretmenlerinden farklı mesleki kimlik algı düzeylerinden seçilen öğretmenler ile mülakatlar yapılmış ve elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen bulgular “neden mesleki gelişim”, “günümüzdeki mesleki gelişim” ve “ideal mesleki gelişim” temalarında toplanmıştır.

Öğretmenler mesleki gelişimin gerekliliği konusunda hem fikir olmak ile beraber mesleki gelişimin öğretmenler için güncellik ve kişisel yarar sağlayacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini yenileyebilmek, içinde bulundukları çağa uyum sağlayabilmek ve sürekli değişen ve yenilenen ihtiyaçlara cevap verebilmek için mesleki gelişimi bir zorunluluk olarak tanımlamaktadırlar. Literatür bu konuda tarandığında mesleki gelişime yönelik yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimi bir zorunluluk, kaçınılmaz bir gereklilik olarak tanımladığı belirlenmiştir (Desimone & Garet, 2015; İlğan, 2013; Özdemir, 2016; Peker, 2010; Postholm, 2012; Seferoğlu, 2004). Bunun yanı sıra mesleki gelişim zamana uyum, çağa adaptasyon ve değişen ihtiyaçlara karşı öğretmenlere destek olarak görülmüştür (Desimone, 2009; İlğan, 2017). Araştırma verilerince mesleki gelişimin tüm bunların yanı sıra öğretmenlere mesleki anlamda kendilerine güven sağlayacağı ve kendilerini bir öğretmen olarak daha doygun hissettireceği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde benzer sonuca ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Harlen & Holroyd, 1997; Martin, 2006).

Öğretmenlerin gözünden mesleki gelişimin günümüzdeki hali belirlenmek istenmiş ve buna yönelik yöneltilen sorular sonucunda öğretmenlerin günümüzdeki mesleki gelişimi etkililiği, olumlu ve olumsuz yanları açısından değerlendirdiği görülmüştür. Öğretmenlerin günümüzdeki mesleki gelişim faaliyetlerini yetersiz, kalitesiz ve sıradan buldukları belirlenmiştir. Ülkemiz literatürü bu konuda tarandığında çoğu çalışmada öğretmenlerin devlet tarafından öğretmenler için belirlenen mesleki gelişim faaliyetlerini yetersiz ve kalitesiz gördüğü belirlenmiştir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural & Acar, 2012; Dağ, 2016). Bu durum araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Günümüzdeki mesleki gelişimin olumlu yanları katılımcı öğretmenler tarafından az da olsa gelişim sağlaması, farkındalık oluşturmaları ve öğretmenleri ortak paydada buluşturması olarak belirlenmiştir. Mesleki gelişimin öğretmeni mesleki anlamda ilerletmesinin yanı sıra öğretmen ve öğrenci başarısına da katkı sağladığı literatürde var olan bir gerçektir (Abazaoğlu, 2014, Cohen & Hill, 2000; Guskey & Sparks, 2004). Öğretmenlerin günümüzdeki mesleki gelişimi zorunlu olması, ele alınan konuların alanında uzman olmayan eğiticiler tarafından sunulması ve zaman kaybı olması açısından eleştirdikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucunu mesleki gelişim faaliyetlerinin zorunlu olmasının

öğretmenlerin istek ve katılım güdülerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşan Kahyaoğlu ve Karataş (2019) çalışma desteklemektedir. Bunun yanı bu durum yorumlanırken mesleki gelişimin zorunlu olmasının her ne kadar olumsuzluklara sebep olduğu belirlense de zorunlu olmasının bir gereklilik olduğunu belirleyen çalışmaların varlığında göz önüne alınmalıdır (Bümen, Ateş, Çakar, Ural & Acar, 2012; Güneş, 2016; İlğan, 2017).

Araştırmada, ideal bir mesleki gelişimin öğretmenler gözündeki özellikleri, öğretmen açısından ve program açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenler ideal bir mesleki gelişim programının öğretmenlerin ihtiyacına yönelik olması, öğretmenin alanına yönelik olması ve gönüllülük esasına dayanması gerektiğini belirtmişlerdir (Özan & Polat, 2014). Program açısından ideal mesleki gelişimin öğretmenlerce güncel olması, uygulama esaslı olması, eğitimin etkililiğine yönelik dönütler barındırması ve butik eğitim şeklinde az katılımcı ile gerçekleştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Mesleki gelişimin etkili olması için eğiticinin alanında uzman olması gerektiği, uygulamaya yönelik olması gerektiği ve katılımcı sayısının sınırlı tutulması gerektiği konusu literatürde birçok çalışmaya konu olmuştur (Eroğlu & Özbek, 2020; Gökmenoğlu, Beyazova & Kılıçoğlu, 2015; Özan & Polat, 2014). Bu çalışmaların varlığı araştırmadan elde edilen mesleki gelişim programlarının öğretmenin ihtiyacına yönelik olması, eğiticinin alanında uzman olması, gönüllülük esasına dayalı olması gibi sonuçları niteliktedir.

Öğretmenler için mesleki gelişimin çok farklı uygulama şekillerinin var olduğu bilinmektedir (Bümen, 2005; Elçiçek, 2016; İlğan, 2020; Ling, & MacKenzie, 2001; Sparks & Loucks-Horsley, 1989). Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim adına tercih ettikleri etkinlik çeşitleri saptanmaya çalışılmış ve öğretmenlerin en fazla uzaktan eğitim yolu ile yapılan seminerlere dahil olmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Uzaktan eğitim yöntemi küresel çapta yaşanan pandemi sonucunda eğitim camiasının gündemine yerleşmiştir. Bu eğitim yönteminin ülkemizdeki öğretmenlerce en fazla tercih edilen mesleki gelişim çeşidi olması, yöntemin ulaşım kolaylığı, istenildiği zaman erişebilirlik ve eğitim konusundaki serbestlik ile açıklanabilir (Bozkurt, 2017; Demir, 2014).

Öğretmenlerce tercih edilen mesleki gelişim etkinliklerinde uzaktan eğitim yolu ile yapılan seminerleri, yüz yüze yapılan seminerler takip etmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında katıldıkları seminerler alanyazında birçok çalışmaya konu olmuştur. Seminerler konusunda öğretmenlerin zaman kaybı, formalite gibi olumsuz görüşlerinin yanında zümre iş birliği, sosyal çevre gibi olumlu görüşleri de bulunmaktadır (Genç & Saygın, 2015; Özan & Polat, 2014). Seminerler hakkında eğitim öğretim dönemine hazırlanma, öğretmenlerce iş birliği, mesleki gelişimi arttırma gibi olumlu yanları düşünüldüğünde öğretmenlerce en çok tercih edilen ikinci etkinlik türü olması anlaşılabilir.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerince en çok tercih edilen üçüncü mesleki gelişim etkinlik türü bakanlığın zorunlu tuttuğu çeşitli mesleki gelişim kurslarıdır. Kurslar etkinlik türü olarak seminerlere kıyasla daha fazla uygulamaya dayalı anlatıma sahiptir. Bu araştırmanın yanında

birçok araştırmada da (Elçiçek, 2016; İlğan, 2020) elde edilen öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinde olmasını istedikleri uygulamaya dayalı bir etkinlik türü olarak kurslarda var olması muhtemeldir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerince en az tercih edilen mesleki gelişim etkinliği ise doktora programına dahil olmadır. Doktora programları ülkemizde 8 eğitim dönemi olarak uygulanmaktadır. Bu durum dikkate alındığında programın yoğunluğu, uzunluğu ve program süresince doktora öğrencilerinin yaşadıkları zorluklar dikkate alındığında (Ertürk, 2016; Özmen & Güç, 2013) öğretmenlerce en az tercih edilen mesleki gelişim etkinliği olmasını açıklayabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeyleri ve mesleki gelişime yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilme adına, araştırma için elde edilen nicel ve nitel bilgiler yeniden yorumlanmıştır. Nicel kısımda katılımcı sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeyleri belirlenmiş ve atılımcıların mesleki kimlik düzeylerinin heterojen bir dağılım göstermesi problem cümlesinin daha sağlıklı cevaplandırılabilmesine olanak sağlamıştır. Farklı mesleki kimlik düzeylerine sahip öğretmenler ile yapılan mülakatlar ile onların mesleki gelişime yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın ilk kısmında saptanan, öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzeyleri arasındaki heterojenlik, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerinde rastlanmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik düzeyleri her ne kadar farklı olsa da mesleki gelişime dair görüşleri arasında belirgin bir farklılık belirlenmemiştir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırma problemleri sırasınca paylaşılacaktır. Bunun yanında araştırma sonuçlarından yola çıkılarak getirilen öneriler ve ileride yapılması muhtemel çalışmalara getirilen öneriler de bu bölüme dahil edilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları ve mesleki gelişime yönelik görüşlerini inceleyen araştırmamızda, öğretmenlerin kimlik algıları ölçekler doğrultusunda üç farklı bağlamda belirlenmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları bireysel bağlamda yüksek düzeydedir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini mesleki manada “öğretmen hissetme” konusunda bireysel açıdan yüksek düzeyde olduğunu bizlere göstermektedir. Mesleki kimlik algısını sosyal bağlamda incelediğimizde ise sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeyde kimlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kimlik algısının incelendiği son bağlam mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamıdır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algısı oluşum/yapılandırma bağlamında yüksek düzeyde bulunmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri saptanmaya çalışılmış ve öğretmenlerin günümüzde var olan mesleki gelişim programından çok da memnun olmadığı, özellikle zorunlu tutulma, alana uygun olmayan eğitimler, uzman olmayan eğiticilerin bu duruma sebebiyet verdiği belirlenmiştir. İdeal mesleki gelişim programının ise daha öznel, serbest ve uygulamaya yönelik olması gerektiği araştırma sonucunda ortaya çıkarılmıştır.

Mesleki gelişim ön plana alındığında araştırma öğretmenlerin tercih ettikleri mesleki gelişim etkinliklerine de açıklık getirmiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda en çok tercih ettikleri etkinlik uzaktan eğitim seminerleri olurken, en az tercih edilen etkinlik doktora yapmak olmuştur.

Araştırmanın ulaştığı son sonuç ise, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik düzeylerinin değişken olsa da mesleki gelişime dair algılarının benzer olduğudur.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar üzerinden verilen öneriler;

- Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algısı sınıf öğretmenliğini seçme konusunda düşük çıkmıştır. Bu konuda mesleğin bilinçli bir şekilde tercih edilmesi adına mesleğin çalışma şartlarını iyileştirme, toplumsal statüsünü geliştirme vb. gibi önlemler alınabilir.

- Anadolu öğretmen lisesi mezunu olan öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının bireysel bağlamda yüksek çıkmasından yola çıkıldığında, Anadolu öğretmen liselerinin tekrar açılması gündeme alınabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının sosyal bağlamı ön plana alındığında öğretmenlerin öğretim sürecinde hedeflerinin var olmasının mesleki kimlik algısını olumlu etkilediği sonucuna dayanıldığında öğretmenleri meslek icra sürecinde hedefler konulmasının öğretmenlerin mesleki kimlik algısını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.
- Sınıfında 17-25 öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının sosyal çevreden en az düzeyde etkilendiği belirlendiğinden sınıf mevcutlarında iyileştirmelerin yapılması öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını olumlu etkileyeceği tahmin edilmektedir.
- Mesleki kimliğin oluşumunun ülkemizde 1/6'sında görev yapan öğretmenlerde düşük olduğu sonucuna dayanarak, il veya ilçe merkezlerinden uzak okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarında imkân olarak iyileştirmenin yapılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin günümüz mesleki gelişim programları ile ilgili görüşleri dikkate alındığında mesleki gelişim programlarının gönüllülük esasına dayandırılması, ihtiyaca binaen oluşturulması, uzman öğreticiler tarafından verilmesi, uygulamaya dayalı olması önerilmektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerinden en fazla uzaktan eğitim ile yapılan seminerlerin tercih edildiği bilindiğinden bu tür uzaktan yapılan seminer sayısının artırılması önerilmektedir.

6. 2. 2. İlerde Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda ileride mesleki kimlik algısı veya mesleki gelişim konularında çalışmayı yapmayı düşünen araştırmacılara yönelik getirilen öneriler;

- Araştırmacılar mesleki kimlik algısını sınıf öğretmenlerinde aday öğretmen iken başlanmak üzere boylamsal olarak çalışabilirler.
- Mesleki gelişim konusunda sınıf öğretmenleri ile çeşitli değişkenler ile deneysel bir araştırma gerçekleştirmeleri önerilir.

7. KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5). 1-46.
- Abazaoğlu, İ., & Taşar, M. F. (2016). Fen bilgisi öğretmen özelliklerinin öğrenci fen başarısı ile ilişkisi: Tıms 2011 verilerine göre bir durum analizi (Singapur, Güney Kore, Japonya, İngiltere, Türkiye). *İlköğretim Online*, 15(3). 922-945.
- Abou-Assali, M. (2014). The link between teacher professional development and student achievement: A critical view. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, 2(1), 39-49.
- Ada, S. (1996). Öğretmen yetiştirme sorunu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 45, 13-15.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 197-212.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar/Master's degree education in the career development of teachers: reasons of preference and the problems that they face throughout the process. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.
- Alkış-Küçükaydın, M. & Gökbulut, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 2019, 41-59
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: mesleki öğrenme toplulukları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ambussaidi, I., & Yang, Y. F. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in Oman and Taiwan. *International Journal of Education and Learning*, 1(2), 50-62.
- Argon, R., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), 159-179.
- Arlestig, H. (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools* (Doctoral thesis). Umea University, Umea.
- Aslan, R. (2016). *Alan dışından gelen İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik gelişimleri üzerine nitel bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Aşkın, M. (2010). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2) , 213-220.

- Aydoğdu, H. (2004). Modern kimlikte öznenin  l m , *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,115-147.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki  ğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-38.
- Bağçeci, B., Yıldırm,  ., Kevser, K. & Keskinpalt , D. (2015). Pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi  ğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 307-324.
- Bakar, R. (2018). The influence of professional teachers on Padang vocational school students' achievement. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 67-72.
- Bakioğlu, A., & Polat, N. (2002). Kalabalık sınıfların etkileri (bir ön araştırma  alışması). *Eurasian Journal of Educational Research*, (7), 147-156.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: nitel bir araştırma (Niğde ili  rneği). *Y ksekogretim Dergisi*, 3(2), 61–69.
- Bayram,  . & Bıkma , F. (2019). Ders imecesi modeli ve modelin  ğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri 110 Fakültesi Dergisi*, 52(2), 577-610.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching And Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bek, Y. (2007). * ğretmenin Toplumsal/Mesleki Roller ve Statüsü* (Yüksek Lisans Dönem Projesi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Berekeci, M. (2016). * ngilizce  ğretmen adaylarının çift diploma programında mesleki kimlik oluşturması üzerine nitel bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berry, B. (2002). What it means to be a “highly qualified teacher. *Southeast Center for Teaching Quality*.
- Birman, B. F., Desimone, L., Garet, M. S., & Porter, A. C. (2000) Designing professional development that works. *Educational Leadership*. 57(8), 28-33.
- Birman, B. F., Desimone, L., Garet, M. S., Porter, A. C., & Yoon, K. S. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results form a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 24(2), 81-112.

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran & T. Russell, (Eds.), *Teaching about teaching* (pp. 13–31). London/Washington, DC: Falmer.
- Bülent, D. Ö. Ş. (2016). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri ihtiyaçlarının belirlenmesi: Nitel bir analiz. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 41-52.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5. sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmetiçi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 21-57.
- Bümen, N. (2009). Possible effects of professional development on turkish teachers’ self-efficacy and classroom practice, *Professional Development in Education*, 35(2), 261-278.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(194), 31-50.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Ankara: PegemA.
- Cengiz, A. A. & Özdemir, A. (2020). Kadın yöneticilere yönelik tutumların oluşumunda çelişik duygulu cinsiyetçilik ve narsisizmin etkisi. *Çalışma ve Toplum*, 67(4), 2123- 2144.
- Chaaban, Y., & Du, X. (2017). Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools. *Teaching and Teacher Education*, 67, 340-350.
- Chang, K., & Jung, K. (2011). A case study of English teacher development through online supervision. *English Language & Literature Teaching*, 17(4), 1-22.
- Coldron, J. ve Smith, R. (1999). Active location in teachers’ construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711- 726.
- Craft, A. (2002). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd edition). California: SAGE Publication.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Cülha, A. (2014). *Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K., ve Sweetland, S. R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 439-461.

- 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.
- Çelikkdemir, K. (2018). *Matematik öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin fark etme pratikleri aracılığı ile özel durum videoları temelli topluluk kapsamında geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.
- Çetin, G. (2017). *Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları: Öğretmen kimliği ve olası benliklerin rolleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Çetinkaya, E., & Kılıç, D. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 561-571.
- Dağ, F. (2016). Examination of the professional development studies for the development of technological competence of teachers in Turkey in the context of lifelong learning. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111.
- Dalbay, R. S. (2018). “Kimlik” ve “toplumsal kimlik” kavramı, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(31), 61-176.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo, Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Deliveli, K. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve sınıf yönetimine ilişkin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Demirtaş, H., & Kırbaç, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teacher's professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252-263.
- Dubaz, İ. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimlikleri ve bunların mesleki planlarla ilişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Duman, T. (1999). *Türkiye’de eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme sorunu*. Erdem. 12(34), 91-107.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Erbilgin, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 69-83.
- Ercan, S. (2021). *Sınıf öğretmenlerinde değerler, dindarlık ve stresle başa çıkma ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2016). The investigation of the relationship between attitudes towards e-learning and self-directed learning with technology of secondary school students. *1st International Academic Research Congress*, 3-5 November 2016, Antalya.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Friesen, M. D. & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Gaible, E., & Burns, M. (2005). Using technology to train teachers: appropriate uses of ict for teacher professional development in developing countries. Washington, DC. <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html> adresinden 10 Haziran 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Gazi Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı. file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Sınıf%20Öğretmenliği.pdf. adresinden 15 Ekim 21 tarihinde erişilmiştir.
- Genç, D., Altuntaş, N., & Hapakaz, K. (2021). Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of European Education*, 11(1), 31-51.
- Girgin, D. (2016). *Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Girgin D. & Şahin Ç. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1174-1204.
- Gökçe, E., & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Gökçer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 913-938.

- Görge, İ., Çokçalışkan, H. & Korkut, Ü. (2012). The functionality of the practicum course in terms of teacher candidates, Mentors, and Practice Lecturers, University of Mugla, *Journal of Social Sciences Institute, Mugla*.
- Guangwen, S. O. N. G., & Shuhua, W. E. I. (2007). A study on pertinent influencing factors on teachers' professional identity. *Frontiers of Education in China*, 2(4), 634-650.
- Guskey, T. R. (2003) Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*. 87(637), 38-54.
- Güldü, Ö., & Kart, M. E. (2009). Toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal tutumlar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(03), 97-116.
- Güneş, F. (2016). Mesleki gelişim yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 1006-1041.
- Gürbüz, H., & Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fenedebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Harlen, W., & Holroyd, C. (1997). Primary teachers' understanding of concepts of science: Impact on confidence and teaching. *International journal of science education*, 19(1), 93-105.
- Henke, R. R., Chen, X., & Geis, S. (2000). *Progress through the teacher pipeline: 1992-1993 college graduates and elementary/secondary school teaching as of 1997*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. <https://124.im/d4uF> adresinden 20 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hesapçıoğlu, M., & Meriç, B. (1994). Okul binalarının tasarımı. Türkiye ve İstanbul ilinde eğitim tesisleri eğitim plânlaması ve ekonomisi açısından bir çözümleme. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 123-148.
- Hill, H. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470-476.
- Isbell, D. C.(2006). *Socialization and occupational identity among preservice music teachers enrolled in traditional baccalaureate degree programs* (Doctoral dissertation). Ithaca College, New York.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- Jacob, R., Hill, H., & Corey, D. (2017). The impact of a professional development program on teachers' mathematical knowledge for teaching, instruction, and student achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 379-407.
- Kahyaoğlu, R. B., & Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 201-220.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.

- Karalı, M. A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karakaş, M. (2016). *İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğretmeni kimliklerinin oluşumunda öz-yeterlilik, duygusal zekâ ve mesleki bilgilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 255-269.
- Katılmış, A., Çelik, H., & Kop, Y. (2013). Türkiye'de yüksek lisans öğreniminde yaşanan sorunlar: sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1).
- Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları Ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) . Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaygusuz, S., Kurtlu, Y., Pala, Ö. F., & Hatun, E. T. (2021). Erzurum'da görev yapan öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 911-954.
- Kedzior, M., & Fifield, S. (2004). Teacher professional development. *Education Policy Brief*, 15, 76-97.
- Kılıç, D., & Bektaş, F. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 15-25.
- Kocabaş Gedik, P. (2016). *Mesleğe yeni başlayan ve ana dili İngilizce olan İngilizce öğretmenlerinin duygu ve gerginliklerine ilişkin profesyonel öğretmen kimlik oluşumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 1-77.
- Korthagen, F. A., Kim, Y. M., & Greene, W. L. (Eds.). (2013). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. Routledge. <https://bit.ly/3z64zjL> adresinden 3 Haziran 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kümpereli, N. (2020). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Lewis, C. (2000). Lesson study: The core of Japanese professional development. Papaer presented at the meeting of Special Interest Group on Research in Mathematics Education at American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana, LA. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444972.pdf> adresinden 3 Ocak 2021 tarinde erişilmiştir.
- Ling, L. M., & MacKenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European Journal Of Teacher Education*, 24(2), 87-98.

- Little, J. W. (2006). Professional community and professional development in the learning-centered school. USA: National Education Association of the United States. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.159.5197&rep=rep1&type=pdf> adresinden 12 Aralık 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822–839.
- Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307.
- Martin, A. J. (2006). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 73-93.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1973). Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatları 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu (1973). sayfa 5109, 3 Aralık 2020 erişim
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). Okul Temelli Mesleki Gelişim Okul Yöneticisi ve Öğretmenler için Mesleki Gelişim Kılavuzu, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018) Eğitim Bölgeleri Yönergesi, https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_08/10102320_Cilt12.pdf adresinden 24 Ağustos 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. Uygulama öğrencilerinin milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. Öğretmen Yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü tarihçesi. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/22142643_Tarihce.pdf adresinden 13 Eylül 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. Öğretmenlerimizle 2023 Projesi Ana Çalışma. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ana-calisma/icerik/678> adresinden 1 Eylül 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YYnerge.pdf adresinden 6 Eylül 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. Hizmet içi eğitim planları. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ana-calisma/icerik/678> adresinden 3 Eylül 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Motallebzadeh, K., & Kazemi, B. (2018). The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem. *Cogent Education*, 5(1), 1-9.
- Nasırcı, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Morgan, C. ve Peter, N. (2005). *Continuing professional development for teachers: From induction to seniormanagement*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Ohlen, J., & Segesten, K. (1998). The professional identity of the nurse: concept analysis and development. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), 720-727.
- Ortaş, İ. (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: Köy enstitüleri. *Pivolka*, 4(17), 3-5.
- Ovla, E. (2019). *Üç farklı lise türünde sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin incelenmesi: Mersin ili, Yenişehir örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi, İstanbul.
- Özan, M. B., & Polat, G. Ş. H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Özçakır Sümen, Ö., & Çağlayan, T. K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 249-272.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayınları
- Özer, F., Erdaş Kartal, E., Doğan, N., Çakmakçı, G., İrez, S. & 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.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi sdü örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Özmen, Z. M., & Güç, F. A. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 214-219.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., & Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Pan, V. L. (2019). *İşbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimleri ve işbirlikli düzenleme durumları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Peker, K. (2010). Kamu kurum ve kuruluşlarında hizmetiçi eğitim ve yöntemleri. *Mevzuat Dergisi*, 13/156.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.
- Raman, Y. (2015). *Kimliklerin origamisi: Mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin dil değişimi ile yaptıkları kimlik müzakereleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ODTÜ Kuzey Kıbrıs Kampüsü-Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs.
- Richards, J. C., and Farrell, T. S. C., (2005). Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. United Kingdom: Cambridge University Press. <https://assets.cambridge.org/97805218/49111/sample/9780521849111ws.pdf> adresinden 18 Temmuz 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sağlam, M., & Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Samuel, M. (2008). Accountability to whom? For what? Teacher identity and the force field model of teacher development. *Perspectives in Education*, 26(2), 3-16.
- Sancar, S. (2012). *Türk Modernleşmesinin cinsiyeti: Erkekler devlet, kadınlar aile kurar*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Sarıdaş, G., & Deniz, L. (2018). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-41.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal Of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Şendağ, S., & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 70-91.
- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Thea van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342.

- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES). Auckland, New Zealand: University of Auckland
- Tümkiye, S., & Uştu, H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 272–289.
- Türker A. (2022, Temmuz). Anne babanın çocuğun kişilik gelişimine etkisi. Bilted. <http://www.bilted.com/icsayfa.asp?an=5&id=23> adresinden 1 Temmuz 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM]. (1924). TBMM Orta Tedrisat Kanunu 1. Madde sayfa: 251 Tbmm.gov.tr adresinden 3 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2022). Türkçe sözlük. Ankara: TDK
- Uçak, A. (2022). *Kadın okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Urbay Şen, A. (2015). *Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin meslek algıları farklılaşmakta mıdır?* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.
- Yaman, N.(2020). *Farklı lise türünde olan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının uyku kaliteleri ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşar, M., Karabay, A. ve Bilaloğlu, R. G. (2013). “Şimdi ben öğretmen mi oldum?” Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 269-282.
- Yavuz, M., Özkara, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- Yenen, E. T., & Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2767-2787.
- Yüksel, İ., & Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modeline ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 6, 117-134.

- Yüksel, S. (2015). Öğretmen yetiştirme politikalarında dönüşüm: 21. yy öğretmenini yetiştirme. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 32, 23-28. <http://ozelokullardernegi.org.tr/dergi/Nisan2015/Nisan2015.pdf#page=25> adresinden 1 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948
- Zuzovsky, R. (2008). “Teachers' qualifications and their impact on student achievement: Findings from TIMSS-2003 data in Israel.” Paper presented at the 3rd IEA International Research Conference, Taipei, Chinese Taipei.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53–64.





8. EKLER

Ek 1. Bilimsel Çalışma İzni



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-82438636-605.99-28384271
Konu : Bilimsel Çalışma İzni

16/07/2021

VALİLİK MAKAMINA

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi []'ün, Doç. Dr. [] danışmanlığında hazırlamakta olduğu "**Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Mesleki Kimlik Algılarının İncelenmesi**" isimli çalışması kapsamında İlimize bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle çalışma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Covid-19 kapsamında alınması gereken tedbirler dikkate alınarak yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2020/2 sayılı genelge doğrultusunda hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, **mühürlü anket ve ölçeklerin kullanılması** ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

[]
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/07/2021

[]
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
Telefon No : 0 (462) 223 55 52
E-Posta: argetrabzon@gmail.com
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehis>

Bilgi için []

İnternet Adresi : trabzonarge.meb.gov.tr

Unvan : Öğretmen
Faks 4622302096



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgani.meb.gov.tr> adresinden 9f0a-580b-3a80-9026-738a kodu ile sayı doğrulanabilir.

Ek 2. Sınıf Öğretmenliği Mesleki Kimliği Ölçekleri

SINIF ÖĞRETMENİNİN MESLEKİ KİMLİĞİNİN BİREYSEL BAĞLAM ÖLÇEĞİ

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Sınıf öğretmeni sınıf yönetimi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.					
2. Sınıf öğretmeni olarak beden dilini kullanabilme becerisine sahibim.					
3. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimleri takip edebilme becerisine sahibim.					
4. Görev yaptığım yerde okul-aile-çevre ilişkisini kurabilecek beceriye sahibim.					
5. Sınıf öğretmeni denildiğinde aklıma ilk gelen şey, bu mesleğin bireyin hayatına yön veren kişilerin mesleği olduğudur.					
6. Sınıf öğretmeninin çocukları sevmesi gerektiğini düşünüyorum.					
7. Kendimi sürekli öğrenen bir sınıf öğretmeni olarak tanımlarım.					
8. Sınıf öğretmenliğini, hayalimdeki meslek olduğu için seçtim.					
9. Kalıcı ve kolay iş imkânı sunması nedeniyle öğretmenlik mesleğini seçtim.					
10. Puanım diğer öğretmenliklere yetmediği için sınıf öğretmenliğini tercih ettim.					
11. Üniversitedeki öğretmenlik uygulaması dersleri; öğretmenlik mesleğine kendimi daha hazır hissederek başlamamı sağlamıştır.					
12. Üniversiteden kendimi tam anlamıyla sınıf öğretmeni hissederek mezun oldum.					

Ek 2'nin devamı

SINIF ÖĞRETMENİNİN MESLEKİ KİMLİĞİNİN SOSYAL BAĞLAM ÖLÇEĞİ

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Her sınıf düzeyinde her öğrencinin bir şeyler öğrenmesini sağlarım.					
2. Kendimi bireysel farklılıklara göre ders tasarlayan bir sınıf öğretmeni olarak tanımlarım.					
3. Her konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirmem öğretimimi etkilemiştir.					
4. Öğrencilerimde keşfettiğim farklılıklar öğretimimi etkilemiştir.					
5. Meslektaşlarımdan uygulamalarından yararlanırım.					
6. Öğrencilerimin eksiklerini belirlemem öğretimimi planlamamda etkilidir.					
7. Öğretimimi öğrencilerimin derse ilgilerini çekecek şekilde planlamaya çalışırım.					
8. Velilerimin iş birliğine açık olması öğretim sürecimi olumlu etkilemiştir.					
9. Çevremdeki kişilerden başarılı bir sınıf öğretmeni olduğuma ilişkin olumlu dönütler alırım.					
10. Öğrencilerime aktif olabilecekleri sınıf ortamı sunmam başarılı bir ders işlememi sağlar.					
11. Sayısal alanda daha yeterli olmam; sözel ağırlıklı derslerde başarısız bir ders işlememe neden olur.					
12. Sınıf içerisinde öğrencilerimle iletişimimde güçlü bir bağ kurabilirim.					
13. Sınıf içindeki kişisel hedefim her öğrenciyi kendi seviyesinde değerlendirip onun ilerlemesini sağlamaktır.					
14. Sınıf içindeki kişisel hedefim bilgi iletişim teknolojilerinin etkin bir biçimde kullanabilmektir.					
15. Sınıf içindeki kişisel hedefim yıllar sonra öğrencilerim tarafından olumlu bir biçimde hatırlanmaktır.					
16. Sınıf içindeki kişisel hedefim milli değerleri önemseyen öğrenciler yetiştirmektir.					
17. Sınıf içindeki kişisel hedefim sağlıklı kişilik yapısına sahip öğrenciler yetiştirmektir.					
18. Sınıf içindeki kişisel hedefim başarılı öğrenciler yetiştirmektir.					
19. Sınıf içinde öğrencilerime yönelik hedefim örnek bir öğretmen olmaktır.					
20. Okul yönetimi ile yaşadığım olumlu ve olumsuz olaylar öğretmenlik kimliğimi şekillendirir.					
21. Velilerim ile yaşadığım olumlu ve olumsuz olaylar öğretmenlik kimliğimi şekillendirir.					
22. Yeni bir okulda göreve başlamak öğretmenlik kimliğimi etkiler.					
23. Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerin karşısında ne yapacağımı bilemiyordum.					

Ek 2'nin devamı

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
24. Ailesinden destek görmeyen öğrencilerim öğretim sürecinde sorun yaşamama neden olur.					
25. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması öğretim sürecinde karşılaştığım en büyük sorundur.					
26. Öğrencilerim sorumluluklarını yerine getirmedeği zaman öğretim sürecinde sorun yaşarım.					
27. İnsanlar sınıf öğretmenini çocuklarla uğraşan kişi şeklinde tanımlar.					
28. İnsanlar sınıf öğretmenliğini çocuklara okuma-yazma öğretilen bir şekilde tanımlar.					
29. İnsanlar sınıf öğretmenliğini tatil bakımından rahat bir meslek şeklinde tanımlar.					

Ek 2'nin devamı

SINIF ÖĞRETMENİNİN
MESLEKİ KİMLİĞİNİN OLUŞUM/YAPILANDIRMA BAĞLAM ÖLÇEĞİ

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde öğrenci ve çevre arasındaki ilişki faktörünün önemini daha iyi anladım.					
2. Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde sınıf içinde kullandığım öğretim yöntemleri değişim gösterdi.					
3. Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde çocukları derste daha fazla aktif kılmayı öğrendim.					
4. Öğretmenlik mesleğinde yıllar içinde öğretimimde bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullandım.					
5. Öğretmenlik mesleğinde zamanla sosyal etkinliklerin önemini fark ettim.					
6. Öğretmenlik mesleğinde zamanla daha sabırlı olmayı öğrendim.					
7. Öğretmenlik mesleğinde zamanla empati yeteneğimin geliştiğini düşünüyorum.					
8. Sınıf öğretmenliği veliler ile daha fazla işbirliği içinde olmayı gerektirdiği için diğer öğretmenliklerden ayrılır.					
9. Sınıf öğretmeninin sorumluluğunun çok daha fazla olması onu diğer öğretmenliklerden farklı kılar.					
10. Sınıf öğretmeninin etkisi çocuğun yaşamının her kesitinde vardır.					
11. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin hayatları boyunca hiç unutmadığı öğretmenlerdir.					
12. Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerimi bilgi bombardımanına tuttuğumu düşünüyorum.					
13. Öğretmenliğimin ilk yıllarında öğrencilerime her şeyi öğretebileceğimi düşünürdüm.					
14. Öğretmenliğe ilk başladığım yıllara göre şu an mesleğimi daha çok önemsiyorum.					
15. Öğretmen olmadan önce öğretmenliğe ilişkin algımla şimdiki algım birbirinden farklıdır.					
16. Meslek hayatımın ilk yıllarında güçlü yönüm heyecanlı olmamdı.					
17. Meslek hayatımın ilk yıllarında öğrencilerin seviyelerine inemiyordum.					
18. Sınıfta kaynaştırma öğrencilerinin olması mesleki kimliğimin şekillenmesinde etkili olmuştur.					
19. Katılmış olduğum farklı eğitimler mesleki kimliğimin şekillenmesine katkıda bulunmuştur.					
20. Öğrenci profili sınıf öğretmeni olarak mesleki kimliğimi etkiler.					
21. Toplum içinde öğretmen kimliğim diğer kimliklerime göre daha ön plana çıkar.					
22. Sınıf öğretmeni kimliğim diğer kimliklerimi etkilemektedir.					

Ek 2'nin devamı

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
23. Üniversite eğitimi tüm öğretmenler için ortak kimlik yapısının oluşmasında olumlu bir faktördür.					
24. İnsanlar sınıf öğretmenliğini tatili bakımından rahat bir meslek şeklinde tanımlar.					
25. Mesleki gelişim okul yönetimi tarafından gerekli önemin verilmediğini düşünmem mesleki kimliğimi olumsuz etkiler.					
26. Özlük haklarımın yetersiz olması mesleki kimliğimi olumsuz etkiler.					
27. Mesleki gelişime bakanlık tarafından gerekli önemin verilmediğini düşünmem mesleki kimliğimi olumsuz etkiler.					

Ek 3. Mesleki Gelişim Kontrol Listesi

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK MESLEKİ GELİŞİM ETKİNLİKLERİ	FİKRİM YOK	BİR KEZ	BİRDEN FAZLA
Eylem araştırması			
Yüksek Lisans (Master)			
Doktora			
Uzaktan eğitim ile seminere dahil olma (WEBİNAR)			
Danışmanlık, mentorluk ve koçluk hizmeti sunma			
Danışmanlık, mentorluk ve koçluk hizmeti alma			
Bakanlığın zorunlu tuttuğu çeşitli kurslar			
Mesleki alana yönelik isteğe bağlı çeşitli kurslar			
Zümre iletişim ağları (Zümre öğretmenlerin dahil olduğu mesleki uygulamalardan, sorun ve çözümlerden bahsedilen iletişim ağları)			
Meslekle ilgili bir gruba/topluluğa üye olma			
Uluslararası projelere dahil olma (eTwinning vb. kurumlar dahilinde olan projeler)			
Ulusal projelere dahil olma (Meb dahilinde yerel projelere katılma)			
Seminer			
Kurs			
Belirtmek İstedığınız Diğer Etkinlik			
Belirtmek İsteddiğiniz Diğer Etkinlik			
Belirtmek İsteddiğiniz Diğer Etkinlik			

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

***** *, ***** tarihinde ***** ilçesinde doğmuştur. İlkokula Bayburt İlköğretim Okulunda başlamış Cahit Zarifoğlu İlköğretim Okulu'ndan mezun olmuştur. Liseyi Selçuk Anadolu Meslek Lisesinde bitirdikten sonra 2010 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde üniversite öğrenimine başlamıştır. 2014 yılında üniversite eğitimini tamamladıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak görev yapmaya başlamıştır. 2019 yılında Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yüksek lisansa başlamıştır. Halen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir kurumda öğretmen olarak görev yapmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : *****

E-Posta : *****

Tel : *****