



**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
MESLEKİ KİMLİK ALGISI**

Oğuzhan ÇALI

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI

**Tez Danışmanı
Doç. Dr.Yahya DOĞAR**

Doktora Tezi – 2021

**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KİMLİK
ALGISI**

Oğuzhan ÇALI

**Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Doktora Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Yahya DOĞAR**

**MALATYA
2021**

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

ETİK BEYANI

İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak “Doç. Dr. Yahya DOĞAR” danışmanlığında hazırlayıp sunduğum “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algısı” başlıklı Doktora tezim içinde elde ettiğim verileri, bilgileri, belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tezimde yararlandığım eserlere bilimsel kurallara uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, tezimin özgün olduğunu, tezimin çalışma ve yazımında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 15/10/2021

Oğuzhan ÇALI

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ	xi
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. GENEL BİLGİLER.....	6
2.1. Kimlik Kavramı.....	6
2.2. Sosyal Kimlik Kuramı	7
2.3. Mesleki Kimlik.....	8
2.4. Mesleki Kimliğin Oluşumu.....	9
2.5. Mesleki Kimliğin Özellikleri	10
2.6. Öğretmen Kimliği.....	10
2.7. Öğretmen Kimliği Süreci.....	12
2.8. Beden Eğitimi.....	14
2.9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni	14
2.10. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Özellikleri	15
2.11. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri	17
2.12. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimliği	18
2.13. Algı	20
2.14. Algıyı Etkileyen Faktörler	20
2.15. Algı Türleri.....	21
2.15. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	22
2.16. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	28
3. MATERYAL VE METOT	32

3.1. Araştırmanın Modeli.....	32
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	33
3.2.1. Araştırmanın Evreni.....	33
3.2.2. Araştırmanın Örneklemi	33
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeği Geliştirme Süreci	34
Ölçek Taslağı İçin Nitel Veri Toplama Aşaması	35
Ölçek Taslağının Oluşturulması ve Kapsam Geçerliliği	44
Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)	46
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....	49
Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişki	51
Ölçeğin Güvenirlilik Çalışması.....	52
Ölçeğin Değerlendirilmesi.....	56
3.4. Verilerin Analizi.....	57
3.4.1. İstatistikî İşlemler	57
3.4.2. İstatistikî İşlemlerin Etki Büyüklükleri.....	57
3.5. Araştırmanın Etik Boyutu	58
4. BULGULAR	59
5. TARTIŞMA	65
5.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Tartışması.....	65
5.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algısı Tartışması.....	68
5.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Mesleki Kimlik Algısının Tartışması	71
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
6.1. Sonuç	79
6.2. Öneriler	79
KAYNAKLAR	81
EKLER	100
Ek-1. Özgeçmiş	100
Ek-2. Anket Formu.....	101
Ek-3. Gönüllü Onam Formu	102
Ek-4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	103
Ek-5. Ölçek Taslağı.....	104

Ek-6. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Onayı.....	105
Ek-7. Etik Kurul Onayı.....	106



TEŞEKKÜR

Tez alıőması s¼recinde tecr¼besi ve bilgisiyle, her aşamada yanımda olan, kiőilięi ve akademik kimliğiyle yoluma ışık tutan, desteğini esirgemeyen danıőman hocam Doç. Dr. Yahya DOğAR'a teőekk¼r ederim. Bununla birlikte, tez izleme komisyonunda bulunarak, araştırmanın her aşamasında, ¼zellikle araőtırmamın materyal ve metot kısmında rehberlik eden ve kendimi geliőtirmemde b¼y¼k katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Mehmet G¼LL¼'ye ve Doç. Dr. Abdullah ATLI'ya teőekk¼r ederim.

Ayrıca manevi desteğini her zaman hissettiğim, hayır duasını aldığım kıymetli annem Rahime ÇALI'ya, hayattaki y¼k¼m¼ paylaőan ve her zaman yanımda olan eőim Ayőe Aysun ÇALI'ya ve çalıőmalarım s¼resince istemeyerek ihmal ettiğim, varlıklarıyla bana g¼ veren, hayat kaynağı olan kızlarım Zehra ÇALI ve Ebrar ÇALI'ya teőekk¼r ederim.

Oğuzhan ÇALI

ÖZET

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algısı

Amaç: Araştırmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerine yönelik mesleki kimlik algısı ölçeği geliştirmek ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısı düzeylerini tespit etmektir.

Materyal ve Metot: Ölçme aracı geliştirme aşamasında karma araştırma yöntemlerinden sıralı keşfedici desen kullanılmıştır. Araştırmanın diğer bölümlerinde ise tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi ve Anova Testi kullanılmıştır. Post-Hoc testi olarak Scheffe Testi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Malatya, Osmaniye ve Sivas illerinde görev yapan 668 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır.

Bulgular: Beden eğitimi ve spor öğretmeni mesleki kimlik ölçeği ile yapılan analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeylerinin çok yüksek ($x=4.43$) olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre mesleki kimlik algı düzeylerinde, öz aidiyet alt boyutunda, kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu, mesleki aidiyet alt boyutunda ise anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Eğitim durumu değişkenine göre mesleki kimlik algı düzeylerinde, iki alt boyutta da yüksek lisans ve lisans mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Yaş, görev yılı ve medeni durum değişkenlerine göre ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeylerinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Sonuç: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göre mesleğine daha bağlı olduğu ayrıca eğitim durumunun mesleki kimlik algısını etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor, beden eğitimi ve spor öğretmeni, mesleki kimlik, mesleki kimlik algısı.

ABSTRACT

Professional Identity Perception of Physical Education and Sports Teachers

Aim: The aim of the study is to develop a scale of professional identity perception for physical education and sports teachers and to determine the level of professional identity perception of physical education and sports teachers.

Material and Method: During the development of the measurement tool, sequential exploratory design, one of the mixed research methods, was used. In the other parts of the research, scanning and causal comparison models were used. Independent sample t-test and Anova test were used in the analysis of the data. Scheffe Test was used as Post-Hoc test. The sample of the research consists of 668 physical education and sports teachers working in Malatya, Osmaniye and Sivas provinces.

Results: As a result of the analysis made with the physical education and sports teacher professional identity scale, it was seen that the professional identity perception levels of physical education and sports teachers were very high ($x=4.43$). It was observed that there was a significant difference in favor of female teachers in the perception levels of professional identity, self-belonging sub-dimension according to the gender variable, and there was no significant difference in the professional belonging sub-dimension. According to the educational status variable, it was observed that there was a significant difference in the professional identity perception levels in favor of the teachers who graduated from master's and bachelor's degrees in both sub-dimensions. It was observed that there was no significant difference in the professional identity perception levels of physical education and sports teachers according to age, year of employment and marital status variables.

Conclusion: A valid and reliable scale was developed to measure the professional identity perception of physical education and sports teachers. It can be said that physical education and sports teachers have a high level of professional identity perception, female physical education and sports teachers are more committed to their profession than male physical education and sports teachers, and educational status affects the perception of professional identity.

Key words: Physical education and sports, physical education and sports teacher, professional identity, perception of professional identity.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
BES	: Beden Eğitimi ve Spor
BESÖMKÖ	: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
f	: Frekans
GOF	: Gönüllü Onam Formu
KGO	: Kapsam Geçerlilik Oranı
KMO	: Kaiser Mayer Olkin
Ss	: Standart Sapma
t	: t-Testi
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Sıra No
Şekil 2.1. Sosyal Psikolojik Modele Göre Öğretmen Kimliği Süreci.....	13
Şekil 3.1. Araştırma Modeli Şeması	32
Şekil 3.2. Veri Toplama Süreci.....	36
Şekil 3.3. Mesleki Kimliği Oluşturan Temalar ve Kategoriler.....	39
Şekil 3.4. Öz Aidiyet Teması, Kategorileri ve Kodlamaları	39
Şekil 3.5. Mesleki Aidiyet Teması, Kategorileri ve Kodlamaları	41
Şekil 3.6. Mesleki Kimlik Ölçeği DFA Modeli.....	51
Şekil 4.1. BES Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algı Düzeyleri.....	59

TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Sıra No
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	33
Tablo 3.2. Görüşmeye Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Nitelikleri	37
Tablo 3.3. Öz Aidiyet Teması, Kategorileri ve Kodlamalarının Ölçek Maddelerine Dönüştürülmesi	42
Tablo 3.4. Mesleki Aidiyet Teması, Kategorileri ve Kodlamalarının Ölçek Maddelerine Dönüştürülmesi	43
Tablo 3.5. Ölçek Taslağı Maddelerinin Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO).....	45
Tablo 3.6. Ölçek Taslağı Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özellikleri	46
Tablo 3.7. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Test Sonuçları.....	47
Tablo 3.8. Son Yapılan Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Test Sonuçları.....	48
Tablo 3.9. Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	48
Tablo 3.10. Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Veri Toplanan Gruptaki Öğretmenlerin Özellikleri	49
Tablo 3.11. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Model Uyum Sonuçları	50
Tablo 3.12. Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişki	51
Tablo 3.13. Cronbach Alfa Katsayısı ve Madde Toplam Test Korelasyonu Sonuçları	52
Tablo 3.14. Alfa (A) Katsayısına Göre Ölçeğin Güvenilirliğinin Değerlendirilmesi. ...	53
Tablo 3.15. Test-Tekrar Test Uygulamasına Ait Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları, Korelasyon ve t Değerleri.....	53
Tablo 3.16. Madde-Toplam Korelasyonuna Göre Madde Analizi Sonuçları.	54
Tablo 3.17. Alt ve Üst Grupların Madde Ortalamaları Ayırt Ediciliklerini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	55
Tablo 3.18. Aritmetik Ortalamaya Göre Ölçeğin Değerlendirme Tablosu	57
Tablo 3.19. Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Göstergeler.....	57
Tablo 3.20. Farklı Etki Büyüklüğü Endeksleri.	58

Tablo 4.1. BES Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Kimlik Algıları	59
Tablo 4.2. BES Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Mesleki Kimlik Algıları	60
Tablo 4.3. BES Öğretmenlerinin Görev Yılı Değişkenine Göre Mesleki Kimlik Algıları	61
Tablo 4.4. BES Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mesleki Kimlik Algıları.....	62
Tablo 4.5. BES Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mesleki Kimlik Algıları.....	63



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Kimlik kavramının, birçok alanda farklı şekillerde ele alınmasından dolayı standart bir tanımı yapılamamıştır. Genel olarak; Bireyin kendisine ve başkalarına kim olduğunu ve ne yaptığını belirtme sürecindeki etkinliklerden meydana gelen, genel bir yapı olduğu ifade edilmektedir (1). Kimlik oluşumu çocukluğun ilk yıllarından itibaren başlamakta ve aşamalı olarak ömür boyu devam etmektedir. Öncelikle aile içindeki etkileşimlerle şekillenmekte, daha sonra kendine güven, özsaygı, değerlilik gibi duygularla olumlu ya da olumsuz yönde biçimlenmeye devam etmektedir (2). Kimlik, birçok konuda olduğu gibi meslek seçiminde de bireylere yol göstermektedir (3). Bu nedenle, Kimlik kavramının genel olarak bütüncül bir yapıya sahip olmasına karşın, “mesleki kimlik” bağlamında da karşılığı vardır (4). Mesleki kimliği kişinin davranışları, inanışları, değerleri, güduları ve tecrübelerine bağlı olan benlik algısı şeklinde ifade edebiliriz. Başka bir deyişle, insanların beceri ve eğitim odaklı meslek veya işlerde kendilerini tanımlamak için kullandıkları davranış, inanış ve değerlerin tümü olarak tanımlanabilir (5). Mesleki kimlik eski yaşantılardan ve sosyal yaşamın özelliklerinden etkilenmektedir (6). Bireylerin çekirdek ve alt kimliklerinin yanında, inançları ve öğretim uygulamaları doğrultusunda mesleki kimliklerinin oluşmaya başladığı belirtilmektedir (4). İnsanların meslek yaşamlarına başlar başlamaz bir mesleki kimlik oluşturmalarını beklemek doğru değildir. Kimlik oluşumu bir süreç ve gelişim işidir (7). Son zamanlarda mesleki kimliğin sahip olması gereken özellikleri tartışılmaktadır. Bu alanla alakalı çalışmalar incelendiğinde; mesleki kimliğin dengeli bir yapısının olmadığını, çok boyutlu ve değişken bir yapıya sahip olduğunu, bireysel ve bağlamsal olarak, söylemlerle sürekli biçimlendiğini söyleyebiliriz (8-11).

Mesleki kimlik üzerine araştırmalar yapan Kelchtermans, mesleki kimliğin, öz-
imaj, öz-saygı, iş motivasyonu, görev algısı ve geleceğe bakış açısı olmak üzere 5 boyutu
olduğundan bahsetmektedir. Öz-imaj, meslek üyelerinin mesleki kariyer edinme
sürecindeki yaşantılara bağlı olarak kendilerinin nasıl tanımladıklarını ifade ederken, öz-
saygı mesleki benlik algısının oluşumunu ifade etmektedir. İş motivasyonu, bireyi
mesleğini seçmeye ve bu mesleği yapmaya devam etmeye iten etkenlere dayalı iken görev
algısı bireyin mesleği ile ilişkilendirdiği ya da onun dışında tuttuğu görevlere

dayanmaktadır. Bireyin geleceğe yönelik mesleki gelişim hedeflerinin ve beklentilerinin de mesleki kimlik algısını şekillendiren önemli etkenler olduğunu söylemiştir (8).

Başka bir araştırmacı olan Delahunty, mesleki kimliğin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu, toplumsal olarak dil vasıtası ile yapılandırıldığını ve sürekli değişim içinde olduğunu vurgulamaktadır (9). Akkerman ve Meijer ise mesleki kimliğin hem tekil ve çoklu olarak; hem sürekli ve kesik olarak; hem de bireysel ve toplumsal olarak biçimlenen bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir (12).

Mesleki kimlik, mesleki gelişimle doğrudan ilişkili bir kavram olarak görüldüğünden, çeşitli mesleklerde farklı bakış açılarıyla incelenmektedir (13, 14). Mesleki kimlik kavramı özellikle son 20 yıldır öğretmenlik mesleği ve öğretmen eğitimi alanlarında yapılan araştırmaların ilgi odağı olmuştur (15-18). Öğretmen kimliğinin gelişmesi aşamalarında, öğretmenlerin karşılaştıkları çatışmalar, mesleki kimliği yeniden şekillendirmektedir. Öğretmenin mesleki kimliği konusu çok boyutludur. Tarihsel, psikolojik ve kültürel etkenler öğretmenin mesleki benlik algısını etkileme potansiyeline sahiptir. Ayrıca mesleki kimlik birbiriyle çelişen veya uyumlu alt benlikler de içerebilmektedir (19). Öğretmenin mesleki kimliği politika, çalışma ortamı ve kişisel boyutlar arasındaki farklı iş senaryolarının bir bileşimidir ve her zaman durağan veya olumlu olmayabilir (20). Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, motivasyon, iş doyumu, işe bağlılık gibi durumlarda da önemli bir etkidir. Öğretmenin mesleki kimliği yalnızca öğretmenliğin teknik boyutlarıyla oluşmaz, aynı zamanda sosyal kültürel ve örgütsel çevreden de etkilenmektedir (21). Öğretmen kimliğine yönelik olarak yapılan araştırmalara bakıldığında, kimliğin, pedagojiyi ve öğretimi etkilediği görülmektedir (22, 23). Başka bir deyişle, bir öğretmenin öngördüğü kimlik, onun eğitim felsefesini (24), mesleki gelişimini, mesleki değişikliklere uyum sağlama ve kendi öğretim uygulamalarında yeni fikirleri ve yöntemleri uygulamadaki istekliliğini, etkileyebildiği görülmüştür (25).

Öğretmenin eğitimdeki önemli bir özelliği, topluma ve öğrenciye model olmasıdır. Rol model olma açısından bakıldığında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin diğer öğretmenliklerden farklılaştığı görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, özellikle beden eğitimi ve spor öğretmenin sağlıkla ilgili alışkanlıklar yönünden öğrenciler tarafından örnek alındığı görülmektedir (26, 27). Ayrıca beden eğitimi ve spor dersinin ağırlıklı olarak uygulamaya dönük olması, ders yapılan ortamın (spor salonu,

bahçe) sınıf ortamlarından ve derste kullanılan materyallerin (top, huni, file, minder vs.) diğer ders materyallerinden farklı olması, bu dersi diğer derslerden ayırmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmeninin öğretim faaliyetleri ders içi ve ders dışında yoğun olarak yaşandığından öğretmen-öğrenci iletişimi üst seviyede gerçekleşmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin aldıkları görev ve sorumluluklar (okul takımı çalıştırma, tören ve kutlamalar gibi etkinlikleri organize etme) diğer öğretmenlere göre fiziksel olarak daha çok yorulmalarına neden olmaktadır (28).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde kimliğin önemli olduğu, yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (20, 29, 30). Yeni ve gelişmekte olan öğretmen kimliklerinin araştırılması için fırsatlar oluşturmak öğretmen eğitimi programlarının sorumluluğu olarak görülmektedir (16). Girgin, “Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği” adlı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini incelemiştir (31). Kılınç, “Küreselleşme Sürecinin Eğitim Üzerine Etkileri ve Öğretmen Kimliği” adlı çalışmasında, eğitim anlayışındaki değişmelerin ve öğretmen rolünde ortaya çıkan yeni anlayışların neler olduğunu, değişen dünyanın nasıl bir insan talep ettiğini, bu insan kaynağının yeniden yapılanma sürecinde öğretmen kimliğinin nasıl şekillendiğini ortaya koymayı amaçlamıştır (32). Kavrayıcı, “Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, öğretmenlerin öğretmen kimliği ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır (33). Köysüren, “Eğitimdeki Değişimlerin Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Yapıları ve Duyguları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada, bilişim teknolojileri ile ilgili gerçekleştirilen değişimlerin, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki kimlik yapılarında ve duygularında ortaya çıkardığı değişimleri incelemeyi amaçlamıştır (34). Arpacı ve Bardakçı ise “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması” adlı çalışmada, eğitim fakültesinde eğitim gören öğrencilerin meslek öncesindeki edindikleri öğretmen kimliklerini ortaya koymak için Türkçe’ye bir ölçek uyarlaması yapmışlardır (35). Yurt dışında yapılan çalışmalara baktığımızda Gardner’ın “Yirminci Yüzyıl Başlarında İngiltere’de Öğretmen Eğitimi ve Değişen Mesleki Kimlik” adlı çalışmasında, Birinci Dünya Savaşı’ndan sonraki yıllarda öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin mesleki eğitim algılarını etkilemesini araştırmıştır (36). Vloeta, “Öğretmen Eğitiminde Mesleki Kimliklerin Araştırılması” adlı çalışmasında, profesyonel kimliğin karmaşıklığına dinamik, yapılandırılmış, bilişsel-duygusal, çok sesli ve diyalojik bir kavram olarak nasıl ele alınabileceğini anlatmayı amaçlamıştır (37). Sachpazian ise, “Öğretmen Kimlikleri: Yunanistan’da Öğretmen-

Benliğin İnşasında Bir Çalışma” adlı çalışmasında, Yunanistan'daki İngilizce yabancı dil öğretmenlerinin kendi kimliklerini nasıl inşa ettiklerini, bu kimliğin inşasının çalışmalarıyla nasıl ilişkili olduğunu ve bunların gelişimini ortaya koymayı amaçlamıştır (38).

Alanyazında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlikleri üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği” bu alanda yapılan yeni bir psikometrik ölçme aracıdır. Araştırma bulguları ilerleyen zamanlarda benzer araştırmalar için de bir başlangıç noktası olabilir. Bu alanda elde edilecek sonuçlar Türkiye’de beden eğitimi ve sporun etkinliğini artırabilecek, beden eğitimi ve sporun bütününe yön verebilecek bilgiler sağlayabilecek, öğretmen niteliğinin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde iyileştirilmesine yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarını ortaya koymak ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, görev yılı, eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre mesleki kimlik algıları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen mesleki kimliği daha çok öğretmenlerin kendilerini ne kadar öğretmen olarak hissettikleri ile ilişkili bir kavramdır. Bir öğretmenin öngördüğü kimlik, onun eğitim felsefesini (24), mesleki gelişimini, mesleki değişikliklere uyum sağlamasını ve kendi öğretim uygulamalarında yeni fikirleri uygulamadaki istekliliğini, etkileyebildiği görülmüştür (25). Ayrıca mesleki kimliğin yalnızca uygulama sürecinde değil, öğretmen eğitimi programlarının planlanmasında ve uygulanmasında da oldukça önemli etkilerinin olduğu belirtilmektedir (39). Yapılan alanyazın taramasında öğretmenlerin mesleki kimlik algısını ölçmeye yönelik yapılan araştırmaların oldukça az olduğu görülmektedir (31, 33, 34, 40). Bazı araştırmalarında öğretmen adayları üzerine yapıldığı görülmektedir (41, 42). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlikleri üzerine yapılan bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu nedenle “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeği” bu alanda yapılan yeni bir ölçme aracıdır ve elde edilecek sonuçların alana ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeğini” oluşturan maddelerin, araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısını ölçtüğü varsayılmıştır. Ayrıca ölçeğin katılımcılar tarafından ve samimicevaplandırıldığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında, Malatya, Osmaniye ve Sivas illerinde bulunan resmi ve özel ortaokul ve liselerde görev yapan, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Beden eğitimi ve spor öğretmeni: Beden eğitimi ve öğretmeni, mesleğinin kutsallığını bilen, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, Türk Milli Eğitim Sistemine uygun ders veren, siyasi konuşmalar yapmayan, insan haklarına saygı duyan, aynı zamanda özgür düşünen ve düşüncelerini dile getiren, dürüst davranan bireydir (43).

Mesleki kimlik: Bireyin mesleki kimliği, bir meslek gurubunda ve mesleğini yerine getirdiği kurum içerisinde ortaya koymuş olduğu kendisi ile ilgili algısıdır (44).

Algı: Duyusal olarak bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesidir (45).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Kimlik Kavramı

İnsan sürekli değişen ve gelişen bir varlıktır. İnsanın kimliğine de yansıyan bu değişim ve gelişim aynı zamanda onun “Ben Kimim?” sorusuna verdiği yanıtları da kapsamaktadır. Verilen bu farklı yanıtlar kimlik farklılıklarını da ortaya çıkartır (46, 47). Bilişsel, fiziksel ve toplumsal birçok ögeyi içinde barındıran kimlik kavramının, farklı alanlarda farklı şekilde tanımlamaları yapılmış ve bundan dolayı tanımı konusunda ortak bir mutabakata varılamamıştır.

Erikson, kimliğin tanımını yaparken bazen bir duyguya, bazen de psikolojik bir duruma işaret ederek kimliğin oluşum sürecinde bilinç ve bilinç dışı mekanizmaların etkili olduğunu vurgulamıştır (48). Marcia kimliği bireyin dürtülerinin, inançlarının ve kişisel geçmişinin dinamik bir örgütlenmesi olduğunu ifade etmiştir (49). Schwartz ve ark. ise kimliği; bir kişinin kim olduğuna dair duygusunun gelişmesi sürecinde içerdiği parçalar olarak tanımlamıştır (50).

Kimlik kavramı, ilk olarak, 1950’li yıllarda Psikolog Erik Erikson tarafından incelenmeye başlanmıştır. Erikson ortaya atmış olduğu Psikososyal Gelişim Kuramında insan hayatını evreler halinde incelenmiş ve kimliğin yapılanmasını ele almıştır (51). Erikson kimlik kavramına psikoanalitik açıdan yaklaştığı için bu durum kimliğin tanımını soyut ve karmaşık hale getirmiştir. Bundan dolayı kimlik kavramının farklı şekilde incelenmesi ve daha anlaşılır hale getirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (49, 52). J. Marcia ise kimliği daha somut hale getirmek için bu kavramın ölçülebilir ve gözlenebilir özellikleri üzerinde durmuştur. Ayrıca, Marcia, Erikson’un kimlik gelişim sürecinde, sürece etki eden faktörler olarak üzerinde durduğu, mesleki değerler ve rolleri, ideoloji ve cinsiyet gibi değişkenleri, kimlik durumlarının ölçümleri içerisinde incelemiştir (53). Marcia, yapmış olduğu araştırmalarda, insanların seçimlerindeki etkin olma düzeyleri ve kendilerini tanımlamada aldıkları kararlar doğrultusunda dört farklı kimlik türü olduğunu ortaya koymuştur. Bu kimlik türlerinden ilki olan dağınık kimlik herhangi bir bağlanmada bulunmayan ve bundan dolayı da kaygı duymayan bir özelliğe sahiptir. Diğer kimlik türü olan bağımlı yani ipotekli kimlik, herhangi bir otoritenin düşüncelerini benimseyen ve otoriteye göre hareket eden özelliğe sahiptir. Diğer kimlik türü olan kararsız kimlik, dağınık kimlik gibi herhangi bir bağlanmada bulunmayan ama bu konuda belirsizliğini

koruyan bir yapıya sahiptir. Son kimlik türü olan başarılı kimlik ise araştırmalar yaparak uygun gördüğü şekilde kalıcı bağlanma gerçekleştirme özelliğini göstermektedir (54).

Bu alanda farklı çalışmalar yapan Berzonsky ise kimlik gelişiminde özellikle bilişsel öğeler üzerinde durmuştur. Kimlik stilleri kavramından bahsederek kimlik gelişimine yeni bir yaklaşım getirmiştir. Berzonsky'nin ortaya attığı bu stiller kaçınma yönelimli, norm yönelimli ve bilgi yönelimli kimlik stilleridir. Berzonsky kaçınma yönelimli kimliğe sahip olan bireylerin, kararlardan kaçınmayı tercih ettiklerini, norm yönelimli kimliğe sahip bireylerin, ailenin ve toplumun beklentilerine riayet etme eğilimi gösterdiklerini ve bilgi yönelimli kimliğe sahip bireylerin ise birçok alternatifini dikkate aldığını ifade etmiştir (55).

Kimlik ve kimlik gelişimi üzerinde yapılan çalışmalara baktığımızda, bu alanda birkaç temel kuramın olduğunu ve bu temel kuramlara dayalı olan farklı modellerin yer aldığını görmekteyiz. Bu farklı modeller üzerinde duran Cote kimliği kişisel kimlik, ego kimliği ve sosyal kimlik olmak üzere farklı türlerde kullanmıştır. Cote kişisel kimliği, bireylerin diğer insanlarla ve çevresi ile ilişkisinde edinmiş olduğu deneyimler olarak tanımlamıştır. Ego kimliğini ise, kişilik ile ilgili özelliklerin sürekliliğindeki öznel duygu olarak ifade etmiştir. Sosyal kimliği ise bireyin sosyal ortamındaki pozisyonu olarak açıklamıştır (56).

2.2. Sosyal Kimlik Kuramı

Sosyal kimlik kuramı davranışların ve kimliğin oluşmasında grup kimliğinin önemi üzerinde durmaktadır. Bu kurama göre kimlik, diğer kişilerle etkileşim sonucunda ve diğer insanların tepkileriyle şekil bulmaktadır (57). Bu kurama göre bireyler çevrelerindeki sosyal gruplar arasında karşılaştırmalar yapar ve uyum sağlayabilecekleri gruplara yönelim gösterirler. Bu yönelimde beraberinde benliğin sınıflandırılmasını getirmektedir. Sosyal kimliğin ortaya çıkmasında, benliğin sınıflandırılması ve benlik geliştirme önemli etkenlerdir. Bu iki süreç sonucunda bireyin sosyal kimliği oluşmaktadır (58). Benliğin sınıflandırılması sürecinde, birey tarafından yönelim gösterilen grup içindeki benzerlikler ve gruplar arasındaki farklılıkların önemli olduğu ifade edilmektedir. Grup ayrımı bu şekilde yapılmaktadır (59). Bireyin sosyal kimliği zamanla ait olduğu gruba birlikte şekillenmektedir ve grubun nitelikleri zamanla bireyde görülmeye başlamaktadır (60). Bireyin bir sosyal gruba üye olmasının, kendisini tanıması ve davranışlarını şekillendirmesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (61). Sosyal kimlik kuramı ayrıca, grup üyeliğinin bireye kendisini tanıma noktasında katkı sağladığını, gruplar arasında yapılan ayrımın ise benlik saygısına olumlu düzeyde etki

ettiğini savunmaktadır (62). Bağlı bulunulan grubun pozitif olarak değerlendirilmesi ve sosyal dünyanın anlamlandırılması ile benlik geliştirme süreci neticelenmektedir (63). Birey bu süreçte edinmiş olduğu olumlu sosyal kimliğini korumaya çalışmaktadır. Ayrıca sosyal kimliği geliştireceği düşünülen sosyal kategorilere yönelim ise bu süreçte gerçekleşmektedir (64). Sosyal kimlik yaklaşımına göre grup normları, gruba ait olan bireylerin tavır ve davranışlarını da etkilemektedir (61). Kişisel kimlik kuramı genelde belirli rollerdeki olgulara odaklanırken, sosyal kimlik kuramı daha çok sosyal gruplar veya sınıflamalardaki olgulara odaklanmaktadır. Sosyal bir grubun üyesi olmak daha çok “bireyin kim olduğu” ile alakalı bir durum iken herhangi bir role sahip olmak “bireyin ne yaptığı” ile alakalıdır (65). Sosyal kimlik üzerine yapılan araştırmalar sonucunda mesleki kimlik kavramı ortaya çıkmıştır (66). Nitekim sosyal kimlik kuramı, bireylerin çalıştıkları iş ortamını ve çevreyi sosyal bir yapı olarak görmektedir ve meslek gruplarının kendi içlerinde ve aralarında oluşturdukları mesleki kimlik algısı ile ilgilenmektedir.

Sosyal kimliğin tanımlayıcı özelliklerinden biride toplumsal olmasıdır. Yani bireyin bir topluluğa veya gruba kendisini ait hissetmesidir. Aidiyet duygusu kimliğin, sosyokültürel boyutunu oluşturmaktadır ve bireyin kültürleme sürecinin gereği olarak sosyal çevresi ile ortak değerler etrafında bir araya gelmesidir. Kültür bireyin kimliğinin oluşmasında kritik önem arz etmektedir. Nasıl bir kişiliğe sahip olacağımızla ilgili içgörü sağlar. Ayrıca diğer bireylerle nasıl iletişim kuracağımızı bize bildirir (67). Bireylerin kültürel kimlikleri hakkında net bir anlayışta olmaları, kendi kimliklerini sağlıklı biçimde geliştirmesini sağlayacaktır (68). Kültür ve kimlik birbirini etkilemektedir. Kültürel değişimin ve etkileşimin bireyler üzerindeki etkilerini yaşamın her anında görmek mümkündür. Dolayısıyla bu değişimler ve etkileşimler kendisini mesleki kimlikte de göstermektedir.

2.3. Mesleki Kimlik

Meslek; insanın bilgi ve becerisi doğrultusunda öğrenme yolu ile veya ustalıkla elde ettiği ve bir kazanç karşılığında yapmış olduğu, faaliyetler olarak tanımlanmıştır (69). Meslek, sadece kişinin yapmış olduğu iş/hizmet, bilgi ya da becerisiyle sınırlandırılmaz. Aynı zamanda meslek kişiye aidiyet duygusu ve kimlik te kazandırmaktadır. Bu açıdan baktığımızda meslek kavramını, bir grubun üyesi olmak, anlaşma, uyum sağlama, ortak iletişim kültürü, ortak değerler gibi öğelere sahip topluluk olarak algılayabiliriz (70). Mesleki kimlik ise insanların uzmanlık gerektiren, beceriye veya eğitime dayalı mesleklerde veya işlerde, kendilerini tanımlamaya yönelik yaptıkları davranış, inanış ve değerlerin gruplaşması olarak ifade edilmiştir (71). İnsanlar meslek

sahibi olduktan sonra, mesleklerine özgü birtakım roller edinmektedirler. Meslek sahiplerinin birbirleri ile olan ilişkileri neticesinde ise mesleğin özellikleri ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte meslek ile mesleki kimlik arasında bir uyum meydana gelmektedir. Lakin sürecin uyumlu olması meslek sahibi olan kişinin mesleki kimliği benimseyeceği anlamına gelmemektedir. Bazı meslek sahipleri, mesleklerine ait kimliği benimsemekte, bu kimliğe uyum sağlamakta, bilgi ve becerisini sürekli geliştirmekte iken, bazıları ise uyum sağlamakta güçlük yaşayabilmektedir (72). Mesleklerin ortaya çıkmasıyla birlikte, mesleğe özgü kimlikte oluşmaya başlamaktadır. Yani bir mesleğin var olmasıyla o mesleğe özgü mesleki kimlikte ortaya çıkmaktadır (73).

2.4. Mesleki Kimliğin Oluşumu

Herhangi bir mesleğin sosyal olarak inşa edilmesi, birbirlerine bağlantılı üç sürecin sonunda gerçekleşmektedir. Bu süreçlerden ilkinde meslek kendisine bir mesleki faaliyet alanını oluşturmaktadır. Mesleki faaliyet alanını toplumsal süreç meydana getirmektedir. İkinci süreçte, meslekle ilgili bir uzmanlık alanı belirlenmektedir. Bu arada toplumsal süreç mesleğin niteliklerini belirlemeye veya nitelikleri değiştirmeye odaklanmıştır. Üçüncü süreçte ise, meslek yayılarak sosyal bir ağ oluşturmaktadır (74).

Mesleki kimliğin oluşumu belirli bir süreç sonunda gerçekleşmektedir. Bundan dolayıdır ki bireylerden mesleki hayatlarına başlar başlamaz mesleki kimlik oluşturmaları beklenemez (75). Bu süreçte mesleki kimliği oluşturan çeşitli boyutların olduğu ifade edilmektedir. Kelchtermans mesleki kimliği oluşturan boyutların beş farklı alana ayırmıştır. Bu boyutlar; öz-saygı, öz-imaaj, görev algısı, iş motivasyonu ve geleceğe bakış açısıdır. Öz-saygı mesleki kimlik algısının oluşum sürecini ifade etmekten, öz-imaaj, meslek üyelerinin mesleki kariyer kazanma sürecinde kendilerini tanımlama biçimlerini ifade etmektedir. Görev algısı ise, kişinin mesleğiyle alakalı görevleri ifade etmekten, iş motivasyonu, kişiyi mesleğini seçmeye ve mesleğini devam ettirmeye yönelten durumlara işaret etmektedir. Kişinin geleceğe bakışı ise mesleki gelişim hedeflerini ve meslekten beklentilerini olarak tanımlanmıştır (8). Cohen-Scalimesleki kimliğin oluşumunda bağlamların olduğunu ifade ederek bu bağlamların; okul, sosyal ve bilişsel deneyim, çıraklık, iş ve mesleki bağlamlar olduğunu söylemiştir (75).

Bireylerin sahip olduğu birçok kimlik türü vardır ve bu kimlikler içerisinde oluşturulması ve edinilmesi için en fazla çaba ve zaman harcanan kimlik türünün mesleki kimlik olduğu söylenmektedir. Meslek, bireyin kimliğinin oluşmasında önemli bir etken olarak görülmektedir. Aynı zamanda meslek bireyin çevresindeki kişilerden saygı

görmesine, başka insanlarla ilişki kurmasına, toplum içinde yerinin olmasına olanak sağlar (76).

2.5. Mesleki Kimliğin Özellikleri

Mesleki kimlik algısı yüksek ve düşük olan bireylerin bazı özellikler bakımından farklılaştığı belirtilmektedir. Özellikle bağlılık ve kariyer kararlığına ilişkin olarak gelişmiş bir mesleki kimlik başarısına sahip olan bireylerde, iç kontrol, öz-yeterlik inancı ve vicdan gibi farklı kişilik özelliklerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (77-81). Bununla birlikte, daha az gelişmiş bir mesleki kimliğe sahip bireylerde, yüksek düzeyde kararsızlık, işlevsiz düşünme, sürekli kaygı veya depresyon gibi olumsuz kişilik özellikleri olduğu görülmüştür (82-84). Ashforth ve Fugate'nin bu alanda yapmış oldukları benzer çalışmada, mesleki kimliğin, kariyer fırsatları oluşturmada ve kariyer gelişimine yönelik isteklilik oluşturmada önemli bir etken olduğunu ortaya koymuşlardır (85). Bunun yanında mesleki kimliğin, mesleki hedefler için bir çerçeve oluşturmada olduğu ve yetişkinlerin kariyerleriyle ilgili stres ve zorluklarla başa çıkmalarına da yardımcı olduğu bilinmektedir (86). Hatta bireylerin kariyerleriyle ilgili hedeflerini, ilgi alanlarını ve yeteneklerini net bir şekilde ortaya koyduğu kabul edilmektedir (87-88).

Mesleki kimlik bir meslek elemanının yapmış olduğu mesleğe ilişkin üç temel soruyu cevaplamasını sağlar: Bu sorular; Ben kimim? Kim olmak istiyorum? ve olmak istediğim kişi olabilir miyim? sorularıdır (89). Ben kimim? sorusu, mesleki olarak güçlü yönleri, yetenekleri, olanakları keşfetmeyi amaçlamakta ve kişinin kendi bireysel yeteneklerini tanımayı ifade etmektedir. Kim olmak istiyorum? sorusu, mesleki geleceğin olası hedeflerine veya sonuçlarına yol açan mesleki fikirleri, ilgi alanlarını ve istekleri dikkate almak anlamına gelmektedir ve kariyer keşfi olarak kabul edilir (90). Olmak istediğim kişi olabilir miyim? Sorusu ise, başarılı performans beklentileriyle ilgili durumu ifade eder ve çalışma alışkanlıklarını ve değerleri yansıtır. Daha çok mesleki öz-yeterlilik ile alakalıdır. Mesleki öz-yeterlilik Bandura'nın öz-yeterliliğinin (91) özelleştirilmiş halidir ve bir öğrencinin bir meslek için gereken görevleri başarıyla yerine getirebildiğine veya yerine getiremediğine olan inancını ifade eder (92). Bu üç temel sorunun yanıtı mesleki kimliği oluşturmaktadır.

2.6. Öğretmen Kimliği

Öğretmen kimliği, hem öğretmen üzerindeki etkilerin bir sonucu, hem de öğretmenin gelişiminde sürekli ve dinamik olan bir etkileşim sürecidir. Bu etkileşim sayesinde öğretmen, başkalarının kendisiyle ilgili rollerini ve kendisinin başkalarına ve çevreye karşı eylemlerini nasıl yöneteceğini öğrenir (19). Bir öğretmenin kimliği, çeşitli

profesyonel bağlamlarda başkalarıyla etkileşimleri sırasında şekillenmektedir ve şekillenmeye devam etmektedir. Olsen'de bu durumu destekler şekilde, birçok farklı bağlamın ve ilişkinin bir araya gelmesiyle öğretmen kimlik gelişiminin sürekli aktif bir süreç olduğunu belirtmiştir (30).

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişiminde, mesleki kimliğin önemli bir etken olduğu söylemektedir (20, 30). Kariyerlerinin farklı aşamalarında olan öğretmenlerin, öğrenciler, öğretim konuları ve öğretim rolleri konusunda farklı kimliklere sahip oldukları araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Ayrıca bu farklı kimliklerin öğretmenlerin, öğretmen eğitime ve öğretmenlik uygulamalarına karşı göstermiş oldukları tepkilerini de etkilediği görülmüştür (23, 93). Öğretmenler görev yaptıkları çevre aracılığıyla, mesleki gelişim programları ve görev yaptıkları okullarıyla girmiş oldukları etkileşim deneyimlerinin sonucunda kimlik konularını inşa etmektedir, benimsemektedir ve bu durumu yansıtmaktadır (93). Son yıllarda eğitimde meydana gelen değişimler ve gelişmeler sonucunda öğretmenlerin rolleri daha da genişlemiş ve sorumlulukları artmıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki kimliğinin yeniden tanımlanması gereğini ortaya çıkarmıştır (94).

Öğretmen kimliğinin tanımlanması, bileşenlerinin ve boyutlarının net bir şekilde ortaya konulması amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda Day ve Kington, öğretmen kimliğinin üç alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Bu boyutların ve analizlerin, öğretmenlerin hangi konumda olduklarını anlamada yarar sağlayacağı ifade edilmiştir (20). Öğretmen kimliğini oluşturan boyutlar ise mesleki kimlik, bir okul veya sınıf içinde konumlandırılmış konum kimliği ve kişisel kimliktir. Mesleki kimlik boyutu, iyi bir öğretmenin ne olduğuna ilişkin sosyal ve politik beklentileri ve öğretmenin eğitimsel ideallerini yansıtmaktadır. Bu boyut mesleki gelişim, iş yükü, mesleki roller ve sorumluluklar gibi unsurlardan oluşmaktadır. Bir okul veya sınıf içinde konumlandırılmış konum kimliği boyutu belirli bir okul bağlamında bulunmaktadır ve çevresel faktörlerden, öğrencilerden, öğretmenlerin çalışma ortamından gelen geribildirimlerden etkilenmektedir. Öğretmenlerin uzun vadeli kimliğini oluşturmaktadır. Kişisel kimlik boyutu ise okul dışındaki ortamlarda ortaya konan kimliği ifade etmektedir. Öğretmenin ailesi ve sosyal rolleriyle bağlantılıdır. Aileden ve sosyal çevreden gelen dönütler veya beklentiler öğretmenin kimlik duygusunu oluşturmada bir kaynak görevi gördüğü belirtilmiştir (20).

Bromme ve Strasser ise öğretmen kimliğine farklı açıdan yaklaşarak, bir öğretmenin kimliğinin mesleki bilgisine dayalı olduğunu iddia etmişlerdir. Bunun

yanında öğretmenlerin mesleki bilgilerinin içerisinde sadece pedagoji ve uzmanlık bilgilerinin olmadığını, aynı zamanda teorinin ve pratiğin etkileşiminin de mesleki bilgi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir (95).

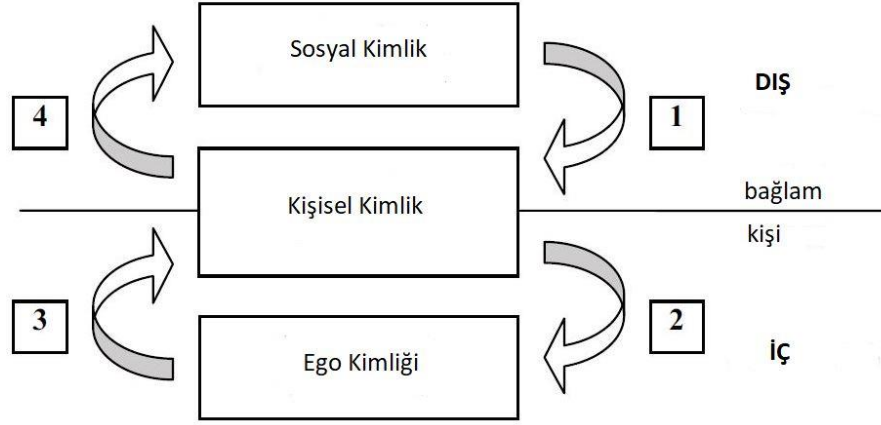
Öğretmenlerin mesleki kimliğinin gelişmesinde önemli olayların da etkili olduğuna dikkat çeken çalışmalarda mevcuttur. Connelly ve Clandi'nin hazırlamış oldukları öğretmen meslek ölçeğinde öğretmenlerin kim olduklarına dair algılarının, öğretmen olmalarına etki eden faktörlerle bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen kimliğini açıklarken “hikâyelerle yaşamak” kavramını kullanmışlardır (96). Bu kavramı kullanmalarının ana sebebi kimlik kavramını hikâyeleştirmek olmuştur ve hikâyelerin mesleki kimliğin şekillenmesine önemli derecede etki ettiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda hareket eden bazı araştırmalarda da benzer şekilde hikâyelerin, anlatıların öğretmenlerin mesleki kimliğinin şekillenmesinde önemli olduğu vurgulanmıştır (17, 30, 97).

Bu alanda çalışmaları olan Kelly'e göre ise öğretmen kimliği, başkalarının kendilerine karşı göstermiş oldukları eylemlerine tepki olarak kendilerini görme algıları şeklinde tanımlanmıştır. Bu algıların toplumsal boyutlardan etkilendiği ortaya konulmuştur. Yani öğretmenlerin kimlikleri, meslektaşlarıyla, öğrencileriyle ve diğer gruplarla olan etkileşimleri sonucunda şekillenmektedir. Buradan kimliklerin sosyal durumlara bağlı olarak ta değişebildiğini görmekteyiz (98).

Walshaw ise, öğretmen kimliği oluşumunun nasıl meydana geldiğini ortaya koymak için ilköğretim matematik öğretmenleri üzerinde çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda kimlik oluşumunu etkileyen en önemli faktörlerin siyasi ve kurumsal süreçlerin olduğu kanaatine varmıştır. Bununla birlikte öğretmen kimliğinin sadece öğretmenlerin belirli bir özelliği gibi tanımlanamayacağını, bilgi ve inançların dikkate alındığı takdirde, öğretmen kimliğinin, öğretmenin rolü ve işleviyle aynı anlama geleceğini ifade etmiştir (99).

2.7. Öğretmen Kimliği Süreci

Öğretmen kimliğini daha iyi anlayabilmemiz açısından kimliğin oluşum sürecini anlamamız gerekmektedir. Bu doğrultuda Côté ve Levine tarafından öğretmen kimliğinin oluşum sürecine yönelik “Sosyal Psikolojik Model” ortaya atılmıştır. Bu model, öğretmen kimliğinin oluşum sürecinin daha ayrıntılı olarak tanımlanması için bir başlangıç noktası olarak düşünülebilir (Şekil 2.1). Modelde belirtilen süreçler, öğretmen kimliği oluşturma mekanizmalarının analiz edilebildiği iç ve dış olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır (100).



Şekil 2.1. Sosyal Psikolojik Modele Göre Öğretmen Kimliği Süreci (100).

Şekilde gösterilen ego kimliği, öğretmen kimliğinin bireysel olarak algılamasının temeli olan iç zihinsel süreçleri işaret etmektedir. İç zihinsel süreçler, öğretmenin kendi anlayışının sürekliliğini, önceki anlayışlarını, kişisel özelliklerini ve atfettiği değerleri kapsamaktadır. Kişisel ve sosyal kimlik bileşenleri arasındaki etkileşim ise öğretmen kimliğinin oluşumunun dış süreçlerini temsil etmektedir. Öğretmenlerin diğer insanlarla etkileşimi, sosyal gerçekliğin ve sosyal olarak paylaşılan algıların farkında oldukları bir etkileşimdir. Öğretmenlik mesleğinin sosyal olarak paylaşılan fikirleri ve özellikle de iyi bir öğretmen olma imajının, kimlik oluşumu için gerekli olduğu üzerinde durulmuştur (101). Richardson ve Placier ise öğretmen kimliği oluşum sürecini ortaya attıkları dört temayla özetlemeye çalışmışlardır. Buna göre öncelikle, değişimin nasıl ve kim tarafından tanımlandığı tartışılmaktadır. Tartışmadan sonra, değişimin üzerinde kimin etkili olduğu sorusu sorulmaktadır. Sonrasında, değişikliği yönlendirme üzerinde durulur. Yönlendirmede ideal öğretmenin imaj değişimi önemlidir. Çünkü “iyi bir öğretmen olmak” gelişim sürecinin en net amacı olarak görülmektedir. Lakin iyi öğretmenin tanımı ve öğretmenin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler gibi durumlar kişiler arasında farklılık göstermektedir (102). Genel olarak, öğretmen kimliği sürecindeki teorik çerçeve Côté ve Levine’nin sosyal psikolojik modeline dayanmaktadır (100). Bu modele göre öğretmen kimliği oluşumu hem iç hem de dış faktörleri içeren bir süreç olarak görülmektedir. Bireysel açıdan baktığımızda, ideal öğretmenin imgesi ile kendini bir öğretmen olarak görme imgesi arasındaki fark, değişimin itici gücünü oluşturmaktadır. Bunun yanında bireysel aktif rol ve temel varsayımlar, öğretmen kimliği oluşumunda gelişimsel aşamaların bulunmasının mümkün olmadığı fikrini ortaya koymaktadır. Bireyin, hangi

deneyimlerin kendi gelişimi üzerinde bir etkisi olduğunu ve nasıl bir etkisi olduğunu belirleyen kişi olduğu ifade edilmektedir (101, 103, 104).

2.8. Beden Eğitimi

Eski zamanlarda insanlar hayatlarını devam ettirebilmek için doğa ile mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Bu mücadele içerisinde özellikle de avlanabilmek için bazı bedensel etkinlikler yaptıkları bilinmektedir. Avını yakalayabilmek veya yırtıcı bir hayyandan kaçabilmek için koşma, tırmanma ve asılma hareketlerini yapmışlardır. Bu süreçte insanlar hayatta kalabilmek ve yaşam mücadelesi verebilmek için hızlı, dayanıklı ve çevik olunması gerektiğini fark etmiş ve buna paralel olarak bedeni eğitiminin önemli bir olgu olduğu düşüncesi ortaya çıkmıştır (105).

Bedeni eğitme düşüncesi eski Yunan toplumuna kadar uzanmaktadır. O zamanlar insanlar bütüncül olarak gelişiminin sağlanmasında beden eğitimi bir araç olarak görmüşlerdir. Ancak bütüncül gelişimin sağlanması ile ideal insan hedefine ulaşabileceği düşünülüyordu. İdeal insan hedefine ulaşabilmek için eğitilmiş olmak gerekmektedir. Bu hedefi gerçekleştirmek için de temel olarak belirlenen derslerin yanında, beden eğitimi temel alan, fiziksel aktivitelerden oluşmuş ve bütüncül gelişimi destekleyen bir eğitim sistemi meydana gelmiştir. Beden eğitimi kavramı ilk olarak bu şekilde ortaya çıkmıştır (106). Beden eğitimi kavramı için yapılan farklı tanımlamaların olduğunu biliyoruz. Ancak genel bir tanım yapılacak olursa “bireyin fiziksel etkinliklere katılmak şartı ile davranışlarında kasıtlı değişim meydana getirme sürecidir” denilebilir. Diğer eğitim alanlarından farklı olarak beden eğitiminde hareket ve hareket yoluyla eğitim vardır. Başka bir ifadeyle beden eğitimi “insanın fiziksel hareket yoluyla eğitilmesidir” (43).

2.9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Beden eğitimi ve spor öğretmenin genel olarak öğretmenlik kavramının tanımlanmasında bulunan özelliklerin yanında, farklı görev ve sorumlulukları vardır. Bundan dolayı beden eğitimi ve spor öğretmenin tanımını yaparken, farklı bir tanımlamaların kullanılması gerekebilmektedir (107). Bir tanımda Beden eğitimi ve spor öğretmeni öğrencileriyle sağlıklı ilişkiler kuran, problemlerin çözümünde onlara yardımcı olan, nazik, adaletli, esprili, güvenilir, dersi eğlenceli bir şekilde işleyebildiği için öğrencilerin sosyalleşmesine ve yeteneklerini ortaya çıkarmasına yardımcı olan öğretmen olduğuna dikkat çekilmiştir (108). Başka bir tanımda ise Beden eğitimi ve spor öğretmeni, mesleğinin kutsallığının farkında olan, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, Türk millî eğitim sistemine uygun şekilde dersini veren, siyasi propaganda yapmayan,

insan haklarına saygı gösteren, bağımsız düşünebilen, aynı zamanda doğru ve dürüst davranabilen öğretmen olarak tanımlanmıştır (43). Daha basit yapılan başka bir tanımda ise Beden eğitimi ve spor öğretmenin çeşitli sportif faaliyetler vasıtasıyla öğrencilerde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmeye çalışan öğretmen olduğundan bahsedilmiştir (109).

Beden Eğitimi ve spor öğretmenlerinin ders dışı zamanlarda diğer branş öğretmenlerinden daha fazla yapmış oldukları etkinlikler vardır. Bu etkinliklere örnek olarak, okul spor kulübü çalışmaları, okul spor takımı çalışmaları, okul sporları faaliyetleri gibi etkinlikler verilebilir. Beden eğitimi ve spor öğretmeni okulda giyimiyle ve çeşitli özellikleriyle de dikkat çekmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenin öğrencilerle olan ilişkilerinde sosyal, duygusal ve zihinsel yönden örnek olması ve öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırması önemli görülmektedir (110).

Ülkemizde 1982 yılında, Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından çıkarılan 2547 sayılı kanun ile spor akademileri ve eğitim enstitüleri üniversitelerin bünyesine alınmıştır. 1992 yılından itibaren ise bu akademiler ve enstitüler beden eğitimi ve spor yüksekokullarına dönüştürülmüştür. Bu okullarda verilen 4 yıllık lisans öğrenimi süresince beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları teorik ve uygulamalı dersler olmak üzere alan bilgisi, öğretmenlik formasyon bilgisi ve genel kültür bilgisi kapsamında dersler almaktadır (111).

2.10. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenin Özellikleri

Çağdaş eğitim anlayışına göre kişilerin zihinsel olarak gelişimlerinin yanında bedensel, duygusal ve sosyal olarak ta gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Bireysel gelişimin tam olarak gerçekleşebilmesi için okullarımızda farklı türde dersler verilmektedir. Beden eğitimi ve spor dersi bu derslerden biridir (112). Eğitim programlarında yer alan ve eğitim sistemimizin önemli bir parçası olan beden eğitimi ve spor dersinin amaçlarına ulaşabilmesi, nitelikli, gelişimci, araştırmacı, yenilikçi ve yaratıcı beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile mümkündür (112). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, diğer branş öğretmenlerinin yetiştirilmesinde olduğu gibi, mesleki yaşamlarına katkı sağlayacak çağdaş programların uygulanması büyük önem taşımaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenin bir taraftan toplumsal beklentileri karşılaması gerekirken, diğer taraftan da öğrencilerinin kişisel gelişimini, çağdaş eğitim ilkeleri doğrultusunda düzenlemesi gerekmektedir (113).

Günümüzde ki değişim ve gelişmeler, beden eğitimi ve sporda da kendini göstermektedir. Beden eğitimi ve spora faydalarından dolayı ülkeler ve insanlar

tarafından büyük önem verilmektedir. Beden eğitimi ve spor faaliyetleri, elit düzeyde sporcu yetiştirmek, kitle sporu oluşturmak ve genel eğitime katkı sağlamak açısından önemli görüldüğü için birçok ülke bu alana büyük yatırımlar yapmaktadır ve bu alanda yapılan bilimsel araştırmaları desteklemektedir. Bu alandaki, öğretim yöntem ve teknikleri ile uygulamaları da hızla değişmekte ve gelişmektedir (114).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için öğrenci en önemli öncelik olmalıdır. Bu düşüncenin gerçekleştirilmesi için, beden eğitimi ve spor öğretmenleri ister beceriyle isterse de davranışla ilgili olsun, her çocuğun ihtiyacını karşıladıklarından emin olmalıdırlar. Her çocuğun beceri ihtiyaçlarını ele alma görevinde, beden eğitimi ve spor öğretmenin buna uygun tasarlanmış iyi bir müfredat bilgisine sahip olması gerekir. Beden eğitimi ve spor öğretmenin bunu uygulayabilmesi için müfredatlarını değiştirebilmesi gerekir ve bunun birkaç farklı yolu vardır. Mesela, öğrencilerin müfredatta yazanları okuyabilmeleri ve okuduklarının neler olduğunu öğrenebilmeleri için beklentilerin ve görevlerin yazıldığından emin olabilir (115). Müfredatın bireysel olarak çocukların ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamanın bir başka yolu ise, öğrenciye verilen görevleri yerine getirmesini sağlamak olabilir. Öğrenci verilen görevi yaptırsa, bir adım daha zor bir göreve geçebilecektir. Bu kişiselleştirme sistemi, çocukların meşgul olmalarını, zorlanmalarını ve görevlerini yerine getirmelerini sağlayacaktır. Öğrencilere herhangi bir görev verilmediği zamanlarda, davranışsal sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenin bir özelliği de bu muhtemel davranış sorunlarını yönetebilmektir. Davranış sorunlarını yönetmek, beden eğitimi ve spor öğretmenin öğrencileriyle nasıl etkileşime girdiği ile bağlantılıdır. Beden eğitimi ve spor öğretmeni, bu etkileşimi nasıl kullanılacağını iyi bilmeli. Çünkü davranış sorunlarının nedenlerini bilmek, beden eğitimi ve spor öğretmenin ne yapacağına karar vermesinde yardımcı olabilmektedir (115). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullanması gereken bir diğer etkileşim yolu da iyi davranışları teşvik eden bir ödül sistemidir. Ödül sistemleri öğrencileri motive etmek ve yönetmek için harika bir yol olabilmektedir. Ancak ödül sistemi yanlış kullanılırsa, çocuğun doğal iç motivasyonundan uzaklaşabileceği unutulmamalıdır. Ödül sistemleri beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilerini etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olan bir faktördür (116). Bunlardan farklı olarak sınıfı yönetmekte beden eğitimi ve spor ortamında önemli olan bir unsurdur. Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine nasıl girip çıkmaları gerektiğini, tuvalete nasıl gideceklerini ve ders ekipmanlarını nasıl bırakacaklarını bilmeleri gerekir. Beden eğitimi ve spor öğretmenin bu hususlara da dikkat etmesi gerekmektedir (117). Beden eğitimi ve spor

dersinde genel amaç; öğrencilerin hareket etmesini sağlamaktır. Bu nedenle konuşmak için çok fazla zaman harcamak bu hedefi engelleyebilir. Beden eğitimi ve spor öğretmenin, öğrencinin dikkatini çekmesi, görevleri sözlü olarak iletmesi ve gösteri yönteminden yararlanması gerektiği belirtilmektedir (118).

2.11. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmen yeterliği, bir öğretmenin, gerekli olan aktiviteyi organize etme ve bu organizasyonu başarıyla yerine getirme kapasitesine sahip olduğu yönündeki inancı olarak tanımlanmaktadır (119). Bir beden eğitimi ve spor öğretmeninde olması gereken nitelikler ve belirtilen bu nitelikleri bireylere kazandırıcı öğretim programlarına katılıp, bu programları başarı ile bitiren kişilerin beden eğitimi ve spor öğretmeni olabilecekleri belirtilmektedir (120). Buradan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılında Beden eğitimi ve spor öğretmenin özel alan yeterliklerini belirlemiştir. Belirlenen yeterliklerde altı farklı yeterlik alanı vardır. Yeterlik alanlarına bağlı olarak ta yeterlikler oluşturulmuştur (121). Yeterlikler şu şekildedir;

1- Öğretim sürecini planlama ve düzenleme yeterlik alanı

- Öğretime uygun planlama yapabilme.
- Öğretime uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme.
- Öğretim sürecine uygun araç-gereç ve kaynakları kullanabilme.
- Okul takım çalışmalarını planlayabilme.
- Öğretimin amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde teknolojik kaynakları kullanabilme.
- Öğretimde özel eğitime gereksinim duyan ve özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik planlama yapabilme.

2- Fiziksel performans geliştirmeyi sağlama ve koruma yeterlik alanı

- Öğrencilerin temel ve özelleşmiş hareket bilgi ve becerilerini geliştirebilme.
- Öğrencilerde düzenli fiziksel etkinlik ve sağlıklı yaşam bilinci oluşturabilme.
- Öğrencilerin müsabakalara katılımını ve çalışmaların yürütülmesini sağlayabilme.
- Öğrencileri sağlıklı beslenme konusunda bilinçlendirebilme.
- Spor sakatlanmalarında ilk yardım kurallarını uygulayabilme.
- Öğrencilerin liderlik, sorumluluk alma, paylaşma ve birlikte iş yapma becerilerini geliştirebilme.
- Doğayı tanıma ve çevreyi koruma bilinci oluşturabilme.

- Kişisel güvenlik ve kazalardan korunma bilgi ve becerisini kazandırabilme.
 - Öğrencilere spor ve spor organizasyonları bilinci ve sevgisi kazandırabilme.
 - Beden eğitimi dersi öğretiminde eğitsel oyunları etkili kullanabilme.
 - Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik etkinlikler düzenleyebilme.
- 3- Ulusal bayramları anlam ve önemine yaraşır şekilde kutlama yeterlik alanı
- Atatürk'ün beden eğitimi ve sporla ilgili duygu ve düşüncelerini uygulamalarına yansıtabilme.
 - Ulusal bayramlarda ve özel günlerde sportif etkinlikler yapabilme.
- 4- Gelişim performansını izleme ve değerlendirme yeterlik alanı
- Yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme.
 - Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme.
 - Öğrencilerin bedensel gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme.
- 5- Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma yeterlik alanı
- Öğrencilerin fiziksel zihinsel ve ruhsal yönden geliştirilmesinde ailelerle ve toplumla iş birliği yapabilme.
 - Öğrencilerin ve çevrenin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme.
 - Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme.
 - Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme.
- 6- Mesleki gelişimi sağlama yeterlik alanı
- Mesleki yeterliliklerini belirleyebilme.
 - Beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme.
 - Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerden yararlanabilme.
 - Liderlik yapabilme (121).

2.12. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimliği

Öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda, öğretmenin mesleki gelişiminde kimliğin önemli bir husus olduğu görülmektedir (29, 30, 122, 123). Bununla birlikte öğretmen kimliği hakkında daha kapsamlı bir anlayışa sahip olmanın, öğretmen eğitimi programlarının tasarlanma biçimlerini de geliştirebileceği ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin kimlik geliştirmesi, onların çalışmalarına bağlılıklarını ve mesleki normlara bağlılıklarını sağlamının önemli bir parçası olarak görölmektedir. Ayrıca öğretmenlerin geliştirdikleri kimlikler, görevlerini nereye koyduklarını, mesleki gelişim fırsatlarını araştırıp araştırmadıklarını ve neyi kendilerine özgü gördüklerini yansıtmaktadır (124). Bu nedenle öğretmenlerin kimliklerini anlamaya yönelik bir takım çalışmalar yapılmıştır. alışmalar öğretmen kimliğinin yapısının dinamik ve sürece dayalı olduğunu göstermektedir. Bu yapıyı oluşturan dinamik süreç ise bir takım etkenlerden etkilenmektedir. Bu etkenler; duygu, meslek ve deneyimlerdir (10, 16, 125).

Kimlik algısına yönelik öğretmenler üzerinde yapılan çalışmaların genellikle yabancı dil öğretmenleri üzerinde yoğunlaştığı görölmektedir (126-130). Bu alışmalar ise ağırlıklı olarak mesleğe henüz başlamamış olan öğretmen adayları ile ilgilidir (40, 41, 130, 131). Oysaki yukarıda da belirtildiği gibi mesleki kimlik dinamik bir süreçtir ve sürekli gelişim gösterir.

Öğretmenler arasında beden eğitimi ve spor öğretmenleri bazı özellikler bakımından diğer branş öğretmenlerinden ayrılmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri özellikle sağlıkla ilgili alışkanlıklar bakımından öğrenciler tarafından diğer öğretmenlere nazaran daha fazla örnek alınmaktadır (26, 27). Beden eğitimi ve spor dersinin, diğer derslere göre ağırlıklı olarak uygulamaya yönelik olması, ders yapılan ortamların (spor salonu ve bahçe) sınıf ortamlarından farklı olması, bu dersi diğer derslerden ayırmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmeninin öğretim faaliyetleri okul içinde olduğu gibi okul dışında da yoğun olarak yaşanmaktadır. Bundan dolayı öğretmen-öğrenci iletişimi üst seviyeye çıkmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin aldıkları görev ve sorumluluklar (okul takımı alıştırma, tören ve kutlamalar gibi etkinlikleri organize etme) onların, diğer öğretmenlere göre fiziksel olarak daha çok yorulmalarına neden olmaktadır (28). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları sorunlar üzerine yapılan bir araştırmada; okul idaresinde olan kişilerin beden eğitimi ve spor dersini önemsiz bir ders olarak gördükleri ve velilerin bu derse karşı ilgisiz olduğunu sonucu çıkmıştır. Ayrıca, araç-gereç ve tesis yetersizliği, öğrencilerin etüt merkezlerine gitmelerinden dolayı ders dışındaki faaliyetlerin yapılamaması gibi sorunlar da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar olarak tespit edilmiştir (132). Bunlar göz önünde bulundurulduğunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden ayrıldığını söyleyebiliriz.

2.13. Algı

Algı, insanların çevreye anlam verme süreci olarak ifade edilmektedir (133). Başka bir ifade ile insanların bilgileri, duyuları vasıtasıyla alması, düzenlemesi, anlamlandırması ve değerlendirmesi gibi süreçler olarak tanımlanmıştır (134). İnanlarda algı deneyimsel algı ve zihinsel algı olmak üzere iki farklı şekilde oluşmaktadır. Deneyimsel algı görme, dokunma, duyma, koklama ve tatma gibi duyular vasıtasıyla oluşmakta iken zihinsel algının oluşumu deneyimsel algıya göre daha zor olduğu bilinmektedir. Bunun nedeni her insanın kendine özgü algılama biçiminin olmasından kaynaklanmaktadır (135). Uyarılar, genellikle olduğu gibi değil, insanların, tecrübeleri ve kişilikleri gibi etkenlerden dolayı farklı şekilde algılanmaktadır. Bu durumdan algılar her zaman gerçeği yansıtmayabilir sonucu çıkmaktadır. İnsanlar için gerçeklik kavramı, sahip olunan bilgi ve tecrübe ile şekillenmektedir (136). Bireysel özellikler algı sürecini direk olarak etkilemektedir (137). Ayrıca, çevre ile etkileşim, eğitim, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar gibi birçok faktörün de algıyı etkilediği ifade edilmektedir (138).

2.14. Algıyı Etkileyen Faktörler

Algıyı etkileyen birçok sayıda ve türde etmen bulunmaktadır. Bu etmenleri, algılayan bireyin özellikleri, algılanan nesnenin özellikleri ve algılama ortamı olmak üzere üç farklı kategoride toplayabiliriz. Bu kategorilerden birincisi algılayan bireyin özellikleridir. Bireyin kendini algılama düzeyi başkalarını algılama düzeyini de etkileyecek ve kolaylaştıracaktır. İnsanın sahip olduğu özellikler diğer insanları, olayları ve olguları algılayış biçimini de etkilemektedir. Bu nedenle kendisini anlayıp kabul eden insanın, diğer insanları da bu şekilde anlayıp kabul edeceği sonucu çıkmaktadır (139). Bir insanın makamı, mevki, dış görünüşü, hal ve tavırları etrafındaki insanların zihinlerinde yaşanan algıyı etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir (140). Ota'a göre ise insanların algılama biçimlerini etkileyen etmenlerden en önemlileri, alışkanlıklar, motivasyon, öğrenim durumu, uzmanlaşma ve sosyal alt yapıdır. Bunları kısaca şu şekilde açıklayabiliriz.

Alışkanlıklar: Eğer insanlar bilgileri yorumlamayı veya tanımlamayı, kendi bilişsel alışkanlıklarına göre yaparsa daha güçlü olacağı bilinmektedir. İnsanlar bazen farkında olmadan çevrelerinde meydana gelen olayları ve kişileri kendi edindikleri alışkanlıklara göre algılayıp yorumlayabilmektedir (141). Dolayısıyla öğrendiğimiz bilgileri alışkanlıklarımız vasıtasıyla yorumlayabilmekteyiz (142).

Motivasyon: Mesleki ve bireysel olarak gelişme fırsatları bulan bireyin buna bağlı olarak grup içerisinde motivesi artmaktadır. Motivasyon seviyesi yüksek olan kişinin ise iş arkadaşlarına ve çalıştığı kuruma karşı tutumu olumlu olmaktadır (141).

Öğrenme: Bireyin öğrenmeye karşı tutumu algıyı etkileyen diğer bir faktördür. İnsanların, öğrenim seviyelerine göre algılama düzeyleri de değiştiği görülmüştür. Bundan dolayı etkili bir performans ortaya koymak için bilgili ve eğitimli olmak gereklidir diyebiliriz (141).

Uzmanlaşma: Uzmanlık bireye bir rol sağlamaktadır. Uzman olan birey alanı ile ilgili uyarıcıları daha fazla dikkat etmektedir. Diğer uyarıcıları ise fazla umursamamaktadır. Bu durumda algıyı etkileyen faktörlerdendir (141).

Sosyal altyapı: Algılar genel olarak sosyal altyapılara dayalı olarak şekillenmektedir. Bu durum bireylere farklı bir yorumlama ve davranışta bulunma gücü kazandırmaktadır. Sosyal yönü gelişmiş olan çalışanlar ise diğer çalışanlara göre gelişime karşı daha olumlu yaklaşmaktadır (141).

2.15. Algı Türleri

Algı farklı türlerde kategorize edilmiştir. Bunlardan biri iç ve dış algı olarak ayrılmıştır. Genelde duyu organlarımız ile almış olduğumuz uyarılar, beynimizde tanımlanmaktadır ve buna dış algı denilmektedir. Bazen de iç dünyamızda yaşadığımız tecrübelerle uyarılar içten gelebilir. Bu şekilde içten gelen uyarıcılarla algılama ise iç algıdır. Gerçekliğe yakınlık olarak düşündüğümüzde dış algılar iç algılara göre gerçeğe daha yakındır. İnsanlar değerlendirme yaparken bu iki algı türünü de kullanabilmektedir (143). Başka bir sınıflamada ise algı türleri simgesel, görsel, duygusal ve seçimleyici algı olmak üzere dörde ayrılmıştır (144). Bunları kısaca şu şekilde açıklayabiliriz.

Simgesel algı: Bazen parçalar, simgenin tümünü anımsatabilmekte ve bireyi zihinsel bir sürecin içerisine itip, simgenin tümünü bulmaya sevk edebilmektedir. Simgesel algıda önemli olan bir diğer etken ise uyarıcıdır. Uyarıcıların, grubun dikkatini çekecek şekilde düzenlenmesi ve dağıtılması süreci zorlaştırmaktadır. Bu süreç aynı zamanda kitle iletişiminin de önemli bir noktasını oluşturmaktadır (144).

Görsel algı: Birey, çevresine ait oluşturduğu izlenimlerin çoğunu görme yolu ile elde etmektedir. Bu anlamda görme duyusu önemli bir boyutu oluşturmaktadır (144). Bu algılamada birey süreçte öncelikle küçük bir kazanım yaşamaktadır. Bireyler gördükleriyle, algılama sürecinin sonrasında bir örüntü oluşturmaya başlar ve derinlik ile üçüncü bir boyut devreye girmektedir. Böylece birey, kavramı tanımlamakta ve kavrama kimlik kazandırmaktadır (145).

Duygusal algı: Bir olayı, durumu veya varlığı algılayabilmemizde, duygularımızın da etkisi olmaktadır. Duygular algıda önemli bir faktördür ve algıyı yönlendirebilmektedir. Her insanın duygu dünyası farklı olduğundan, duyguları etkileyen ve duygularımıza yön veren etkenler de birbirinden farklılaşmaktadır (144).

Seçimleyici algı: Bireylerin, algılama tarzlarına seçimleyici algı denilmektedir. Algılamada, alman eğitim, içinde bulunulan kültürel ortam, adetler ve inançlar etkilidir ve bunlar algılamayı farklılaştırmaktadır (144). Bu durum bireylerin algılamasını değiştirmekte ve uyarıcılara karşı bireylerin farklı tepkiler vermesine neden olabilmektedir.

2.15. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çetin, “Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları” adlı çalışmada üç amaç bulunmaktadır. Amaçlardan birincisi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları, bu amaçların ulaşılabilirliğine yönelik inançları ile öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. İkinci amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile öğretmen kimlikleri ve olası benliklerinin, söz konusu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadıklarının sorgulanmasıdır. Üçüncü amacı ise, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliklerinin ve olası benliklerinin arabuluculuk rollerinin olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda 2303 öğretmen adayına anket uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları, öğretmen kimlikleri ve umulan olası öğretmen benlikleri ile demografik ve kontrol değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak anlamlı ve seçici biçimde ilişkilendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde öğretmen kimlikleri ile profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme benliklerinin arabulucu rolü oynadığı sonucuna ulaşılmıştır (41).

Ceylan, “Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliği Gelişimi ve Kendilerini Öğretmen Hissetmeleri Üzerine Bir Karma Araştırma” adlı çalışmada, matematik öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak nasıl gördüklerini, mesleki kimlik gelişimlerini nasıl şekillendirdiklerini ve hangi durumlarda kendilerini öğretmen

olarak hissettiklerini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmen kimliği ve kendilerini öğretmen hissetmeleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 184 matematik öğretmen adayına anket uygulanmıştır ve 19 matematik öğretmeni adayı ile de görüşme yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, matematik öğretmen adaylarının öğrencilerle etkileşiminin kendilerini öğretmen olarak görme ve hissetmelerinde tetikleyici bir rol oynadığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak hissetmelerinin öğretmenlik kimliği gelişiminde önemli bir unsur olduğu ve kimlik araştırmalarında duyuşsal boyutun göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (42).

Girgin, “Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği” adlı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın nicel kısmı için 381 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Nitel kısım için toplam 68 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin bireysel bağlamdaki algılarında; sınıf öğretmenlerinin bir takım kritik bilgi ve becerilere sahip olması; sosyal bağlamında; öğretim sürecindeki etkileşimleri öğretmenlerin kişisel anlamdaki hedefleri bu mesleğin başkaları tarafından tanımlanma biçimleri öne çıkmıştır. Oluşum bağlamında; kimlik oluşum süreci ve buna etki eden faktörler önemli bir unsur olarak ortaya konmuştur (31).

Kılınç, “Küreselleşme Sürecinin Eğitim Üzerine Etkileri ve Öğretmen Kimliği” adlı çalışmada, eğitim anlayışındaki değişmelerin ve öğretmen rolünde ortaya çıkan yeni anlayışların neler olduğu, değişen dünyanın nasıl bir insan talep ettiği, bu insan kaynağının yeniden yapılanma sürecinde öğretmen kimliğinin nasıl şekillendiği, son olarak da Türkiye’de değişen dünyanın taleplerine uygun olarak öğretmenin rolünde meydana gelen değişimlerin neler olduğu sorularına cevap bulmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda özel ve resmi okullarda görev yapan 280 branş öğretmenine anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki kariyerlerine yönelik kişisel yatırımlarının okul türlerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %90 gibi oranla her şeyi bilen değil; öğrencileriyle birlikte öğrenmeye devam eden, öğrencilerinin eleştirel düşünceleri için öğrencilere fırsatlar sağlayan bir kişi olduğu, bu nedenle öğretmenlik mesleğinin de sadece bilgi aktarılan bir meslek olmadığı düşüncesini benimsedikleri görülmüştür (32).

Tülübaş, “Orta Kariyer Evresinde Bulunan Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algıları: Kolektif Araçsal Durum Çalışması” adlı çalışmada, Türkiye’de orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin nasıl bir mesleki kimlik algısına sahip olduklarını

ve bu kimlik algısına formal ve informal çevre faktörlerinin etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Toplam 24 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Türkiye’de yükseköğretim politikalarının ve sosyokültürel özelliklerin orta kariyer evresindeki akademisyenlerin mesleki kimlik algısını biçimlendirdiği görülmüştür. Ayrıca, orta kariyer evresinde bulunan kadın akademisyenlerin mesleki yaşantılarında erkeklerden farklı olarak bazı zorluklar ile karşılaştıkları ve bu zorlukların onların mesleki gelişim süreçlerini ve mesleğe bakış açılarını biçimlendiren bir etken olduğu bulunmuştur (146).

Kavrayıcı, “Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, öğretmenlerin öğretmen kimliği ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel kısım için 13 öğretmen, nicel kısım için 833 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ve öğretmen kimliğini etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğuna ulaşılmıştır (33).

Çeltek, “Okul Yöneticilerinin Mesleki Kimlik Algıları” adlı çalışmada, okul yöneticilerinin mesleki kimlik algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya 25 okul müdürü katılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin, mesleki kimlik algılarının oluşmasında zaman, buna bağlı olarak edinilen tecrübe, doğuştan var olan problem çözme becerisi, topluluğa hâkim olabilme, hızlı ve etkili karar verebilme yeteneği gibi kişilik özellikleri, iyi bir gözlem ve iletişim kabiliyeti, empati kurabilme, sabırlı ve sakin olabilme, planlı ve sistematik olma, demokrat ve hoşgörülü olma, çalışkan ve düzenli olma gibi faktörlerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır (40).

Köysüren, “Eğitimdeki Değişimlerin Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Yapıları ve Duyguları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada, bilişim teknolojileri ile ilgili gerçekleştirilen değişimlerin, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki kimlik yapılarında ve duygularında ortaya çıkardığı değişimleri incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya 30 bilişim teknolojileri öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitimsel değişimlerin, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yaşadığı duygular ve geliştirdikleri mesleki kimlikler üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (34).

Yıldırım, “Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Bir Modeli” adlı çalışmada, yapılacak olan teorik ve pratik çalışmalarda bir çerçeve olarak kullanılması için araştırmacı öğretmen kimliğinin bir modelini oluşturmayı amaçlamıştır. 21 öğretmen

üzerinde çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, durum, imkân, kılavuz ve alternatif olmak üzere dört tema oluşturulmuştur (147).

Yirmibeş, “Öğretmenlerin Aktivist ve Teknisyen Mesleki Kimliklerinin Psikolojik İyi Oluşları İle İlişkisi” adlı çalışmada, öğretmenlerin hangi mesleki kimliği benimsediğini ve benimsedikleri mesleki kimlik ile psikolojik iyi oluşları arasında olası bir ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 290 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin aktivist öğretmen kimliği algıları yükseldiğinde psikolojik iyi oluş düzeylerinin de yükseldiği, teknisyen öğretmen kimlik algıları yükseldiğinde ise psikolojik iyi oluş düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür (148).

Dönmez, “Türkiye’de Öğretmen Kimliğinin Dönüşümüne İlişkin Bir Çözümleme” adlı çalışmada, akademisyenlerin ve öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, öğretmen kimliğini çözümlenmek amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 10 öğretmen ve 10 akademisyen ile görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda; Yeni öğretmenlerin, öğretmenin toplumsal işlevi konusunda diğer öğretmenlere göre duyarlılığının daha az olduğu ortaya çıkmıştır (149).

Yılmaz, “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Kadın Öğretmen Kimliği” adlı çalışmada, Tanzimat ve Cumhuriyet Dönemi’ndeki romanlarda bulunan kadın öğretmen kimliğinden hareketle, gerçek hayatta kadın öğretmenlere yüklenen görevlerin, hayatlarını nasıl çevrelediğine ve hayatlarının onlara biçilen toplumsal rollerle nasıl kuşatıldığına yakından bakmak amaçlanmıştır. Literatür taraması yapılan çalışma sonucunda; kadın öğretmenlerin yaşamış olduğu maddi ve manevi sıkıntılar olduğu, kadın öğretmenlerin düşüncelerinin görmezden gelindiği, kamusal alanlardaki varlıkları devlet tarafından kabul edilse de, değişimin eril otoritelerce planlandığı ve bu değişim çalışmalarının eril otoritenin kontrolünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (150).

Özdemir, “Öğretmen Kimliği: Sınıf Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma” adlı çalışmada, Malatya il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kimlik durumları içinde yer alan; sosyal yaşamları, tutum ve davranışları, yaşadıkları sorunlar ve mesleğe bakış açılarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada 350 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun, insanlara ve kendine faydalı olduğunu düşündüğü, meslekteki başarı düzeylerini iyi derece gördüğü ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri de büyük ölçüde kullanabildikleri ortaya çıkmıştır. Başka bir sonuç olarak öğretmenlerin, mesleğinin geleceği hakkında endişeli oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin

çoğunluğu, mesleğinde nesnel, prensipli, dürüst ve etik olunması gerektiği dile getirilmiştir (151).

Çelikdemir, “Matematik Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimliklerinin Fark Etme Pratikleri Aracılığı İle Özel Durum Videoları Temelli Topluluk Kapsamında Geliştirilmesi” adlı çalışmada, video durum temelli bir toplulukta ortaokul matematik öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 12 matematik öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının fark ettiği öğretmen rolleri ve öğrenci çıktılarının zamanla çeşitlendiği, özellikle bilişsel çıktılara yapılan vurgunun arttığı, aynı zamanda yorumlama becerilerinin geliştiği görülmüştür (131).

İlgör, “İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algıları İle Özyeterlilik İnançları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin, mesleki kimlik algıları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan fakülte, çalışılan okul türü, öğretim deneyimi ve mevcut unvan gibi değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın nicel kısmı için 290 İngilizce öğretmenine anket uygulanmıştır. Nitel kısım için 35 İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; katılımcıların öz yeterlik seviyelerinin ve mesleki kimlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sonuçlar profesyonel kimlik algıları ile öz yeterlik inancı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (152).

Uzunöner, “Türkiye’deki İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Araştırması” adlı çalışmada, Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin araştırılması, ayrıca kişisel ve mesleki tecrübelerin Türkiye’deki yabancı dil öğretmenlerinin kimliklerine etkisini anlamayı amaçlamıştır. Araştırmaya katılan üç yabancı dil öğretmeni ile görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda kişisel ve mesleki olarak elde edilen tecrübelerin, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kimliklerinde önemli bir etken olduğu görülmüştür (126).

Aslan, “Alan Dışından Gelen İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Gelişimleri Üzerine Nitel Bir İnceleme” adlı çalışmada, öğretmenlerin bu mesleği seçme nedenlerini, önceki branşlarında edindikleri tecrübelerin öğretmenlik mesleğine katkısını ve mesleğe başladıktan sonra yaşadıkları zorlukları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 5 İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; Alan dışından gelen öğretmenler, mesleki kimlik algısının, tecrübe kazandıkça “öğretmen olma” konusunda değiştiğini belirtmişlerdir.

Ayrıca mesleki kimliklerinin oluşmasında bireysel ve çevresel etkenlerin önemli olduğu sonucu çıkmıştır (127).

Ekizer, “İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik ve Uygulamaları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi bulmak amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 54 İngilizce öğretmeninden veriler nitel veri toplama teknikleri ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda; söylenenle yapılan arasındaki en büyük farkın olduğu katman davranış katmanı olduğu görülmüştür. Özellikle, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin sınıf içindeki olumlu veya olumsuz davranışlarına karşı olan tutumların da farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (128).

Karataş, “Zorluklar, Mesleki Gelişim ve Mesleki Kimlik: Mesleğe Yeni Başlayan Dil Öğretmenleri Üzerine Bir Durum Çalışması” adlı çalışmada, İzmir ilinde mesleğinin ilk yıllarında olan dil öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukları, mesleki gelişimlerini ve mesleki kimlik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 12 öğretmen katılmıştır ve veriler nitel veri toplama tekniklerine göre toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin idealleri ile yaşadıkları gerçeklik arasında çatışmalar olduğu görülmüştür. Göreve yeni başlayan öğretmenler, öğretimin tahmin ettiklerinden daha zor olduğunu bildirmişlerdir. Olumlu bir ortamda çalıştıklarını bildiren öğretmenlerin yanı sıra, yönetimin, öğrencilerin ve diğer öğretmenlerin kendilerine karşı tutumlarından memnun olmayan göreve yeni başlayan bazı öğretmenler de vardır ve bu durum göreve yeni başlayan öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir (129).

Bekereci, “İngilizce Öğretmen Adaylarının Çift Diploma Programında Mesleki Kimlik Oluşturması Üzerine Nitel Bir İnceleme” adlı çalışmada, Türkiye’de çift diploma programını üzerine eğitim gören İngilizce öğretmeni adaylarının, programın bir bölümünü kapsamında Amerika’daki üniversitelerde eğitim aldıkları bir yıl ve bu süreçte edindikleri deneyiminden sonra lisans eğitimlerinin Türkiye’deki son yılında mesleki kimliklerini ve eğitime yönelik uygulamalarını nasıl şekillendirdiklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 6 öğrenciden, nitel veri toplama teknikleri ile veriler alınmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan çift diploma programının eğitim gören İngilizce öğretmeni adaylarının kişisel gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır (130).

Durmaz, “Bir Diğeri Ya Da Öteki Olmak: Alternatif Öğretmenlik Sertifikasına Sahip İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Gelişimi” adlı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin üstelenmiş oldukları rollerini araştırmak ve bu rolleri ile mesleki kimliklerini nasıl müzakere ettiklerini araştırmak amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 12

katılımcıdan veriler nitel veri toplama teknikleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimliklerine etki eden bir birinden farklı birçok rol üstlendikleri ve edindikleri bu roller ile kimliklerini müzakere etmek için dört farklı yol izledikleri ortaya çıkmıştır. Bu yollar uzlaşma, uyum sağlama, feragat etme ve arabuluculuktur. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi ile ilgili inançları ile gerçek davranışları arasında uyum olmadığı görülmüştür. Ama bu uyumsuzluğun mesleki kimlik gelişimini engellemediği aksine katkı sağladığı görülmüştür (152).

Arpacı ve Bardakçı, “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması” adlı çalışmada, eğitim fakültesinde eğitim gören öğrencilerin meslek öncesindeki edindikleri öğretmen kimliklerini ortaya koymak için Türkçe’ye bir ölçek uyarlaması yapmak amaçlanmıştır. Veriler Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde eğitim gören 449 öğrenciden elde edilmiştir. Ölçek uyarlaması için, Friesen ve Besley tarafından geliştirilen “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada, ölçekten toplanan puanların “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Puanı” olarak kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır (35).

2.16. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

İzadinia, “Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri Üzerine Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği, kullanılan metodolojiler ve temel bulguları üzerine araştırmaların ana temalarını belirlemek amaçlanmıştır. 29 farklı çalışmada gözden geçirilmiştir. Araştırma sonucunda gözden geçirilen çalışmaların dört geniş faktörü araştırdığı bulunmuştur. Bunlar; yansıtıcı faaliyetler, öğrenme toplulukları, bağlam ve deneyimlerdir (154).

Beijaard ve ark. “Öğretmenlerin Mesleki Kimliğiyle İlgili Araştırmaları Yeniden Değerlendirme” adlı çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimliğiyle ilgili son araştırmalarda ele alınan çalışmaları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, profesyonel kimlik için gerekli özellikler belirlenmiştir. Bu özelliklerin öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerine gelecekteki araştırmalar için genel bir çerçeve işlevi görebileceği belirtilmiştir (19).

Mockler, “Neyin İşe Yaradığının Ötesinde: Öğretmen Kimliğini Pratik ve Politik Bir Araç Olarak Anlamak” adlı çalışmada, öğretmen profesyonel kimliğinin oluşumu ve arabuluculuğuna odaklanan daha önceki araştırmalardan yola çıkarak, öğretmen profesyonel kimliğini kavramsallaştırmak için bir model geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, profesyonel kimliğin sürekli, dinamik ve değişen bir anlayış olduğu kanısına varılmıştır (24).

Schepens ve Aelterman, “Öğretmenlik Öğrencilerinin Mesleki Kimlik Oluşumu: Öğretmen Olarak Doğmak İle Öğretmen Olmak Arasında” adlı çalışmada, demografik ve kişilik özelliklerinin, bağlam değişkenlerinin ve öğretmen eğitimi değişkenlerinin mesleki kimlik değişkenleri üzerindeki göreceli etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen eğitimi şeklinin öz-yeterlik, bağlılık ve mesleki yönelimin bir yordayıcısı olarak önemli bir rol oynadığına dikkat edilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ancak bu değişken en önemli değişken değildir. Öğretmenlik öğrencilerinin öz-yeterlik ve mesleki yönelimlerinin en önemli yordayıcısı, öğrencilerin, öğretmen eğitimi sırasında öğretmenlik mesleğine hazırlandıkları ölçü olarak görülmüştür (155).

Gardner, “Yirminci Yüzyıl Başlarında İngiltere’de Öğretmen Eğitimi ve Değişen Mesleki Kimlik” adlı çalışmada, Birinci Dünya Savaşı’ndan sonraki yıllarda öğretmen eğitiminin öğretmenlerin mesleki eğitim algılarını etkilemesini araştırmıştır. Çalışma temel olarak 1888-1917 yılları arasında doğan ilköğretim ve ortaokul öğretmenleriyle yapılan sözlü mülakattan elde edilen verilere dayanmaktadır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin yaşamları daha sonra olacağından daha istikrarlı, daha az kırılmış ve daha anlaşılır olduğuna ulaşılmıştır (36).

Zivkovic, “Öğretmen Adayı Mesleki Kimliğinin Boyutsallığı” adlı çalışmada, öğretmen adayları mesleki kimlikleri hem teorik hem de deneysel olarak, yeterli ve kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 158 Öğretmen Eğitimi Fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda; meslek ve öğretmenlerin mesleğine yönelik yönelimler yerine öğretmen görevlerine, iş yönelimini gösteren bir boyut elde edilmiştir (156).

Sachs, “Öğretmen Mesleki Kimliği: Rakip Söylemler, Rekabet Eden Sonuçlar” adlı çalışmada, hükümet politikasında ve eğitimsel yeniden yapılanmada önemli değişiklikler altında Avustralya’daki öğretmenlerin mesleki kimliğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; Öğretmenlerin mesleki kimliğini şekillendiren iki söylem tespit edilmiştir. Bunlar; demokratik ve yönetsel profesyonellik. Demokratik profesyonellik mesleğin kendisinden ortaya çıkarken, yönetimsel profesyonellik, öğretmenlerin mesleki gelişim politikaları aracılığıyla hesap verebilirlik ve etkililiğe vurgu yaparak yetkilileri istihdam ederek güçlendirilmektedir. Makalenin ikinci bölümünde bu söylemlerden çıkan mesleki kimlik türleri incelenmektedir. Tanımlanan iki kimlik girişimci ve aktivist kimliktir, ancak bu kimlikler sabit olmasa da, çeşitli zamanlarda ve çeşitli bağlamlarda öğretmenler bu iki profesyonel kimlik arasında hareket edebilir (157).

Klotz ve ark. “İşgücünün Mükemmelliğini Teşvik Etmek: Mesleki Eğitim Eğitimi İçin Mesleki Kimliğin Oluşumu ve Alaka Düzeyi” adlı çalışmada, farklı kimlik biçimlerinin gelişmesini sağlayan koşulları, öğrenmeyi ve işyeri çabalarını nasıl yönlendirdiklerini daha iyi anlamayı amaçlamışlardır. Veriler 504 meslek öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; bir kariyer seçimi ve işyerindeki işletim süreçlerine maksimum işlevsel entegrasyonun sağlanmasının nedeni olarak, kimlik oluşumunun altında yatan temel faktörlerin olduğu bulunmuştur (158).

Sachpazian, “Öğretmen Kimlikleri: Yunanistan'da Öğretmen-Benliğin İnşasında Bir Çalışma” adlı çalışmada, Yunanistan'daki İngilizce yabancı dil öğretmenlerinin kendi kimliklerini nasıl inşa ettikleri, bu kimliğin inşasının çalışmalarıyla nasıl ilişkili olduğu ve bunların gelişimini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; Yunanistan'daki İngilizce yabancı dil öğretmenlerinin alanda uzman olmak için neyin gerekli olduğunun açıkça farkında olduklarını, ancak kendilerini bu şekilde karakterize etmekten çekinmeyen; yaş ve yılların tecrübesi, kimliklerinin oluşturulmasında öğretmen eğitiminden daha önemli olduğu ve en deneyimli öğretmenler, kimlik inşasını mesleki gelişimleri açısından son derece önemli gördükleri ortaya çıkmıştır (38).

Koski-Heikkinen, “Mesleki Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Doğuşu ve Gelişimi” adlı çalışmada, Mesleki Eğitim Öğretmenlerinin kariyerle ilgili anlatılarında kimliklerini nasıl inşa ettiklerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Bunu üç farklı soru üzerinden gerçekleştirmiştir. Birincisi, mesleki eğitim ve öğretim tarafından tanımlandığında profesyonel kimlik nasıl kendini gösterir? İkincisi, mesleki eğitim ve öğretimin kariyerine nasıl rastlanır ve bu kariyer kararı profesyonel kimliğin gelişimi ile nasıl ilişkilidir? Üçüncüsü mesleki eğitim ve öğretim uzmanları mesleki kimliğin geleceğini nasıl algılar? Sorularıdır. Veriler, Finlandiya Mesleki Eğitim ve Öğretim Yüksekokulundaki 12 kişiden alınmıştır. Araştırma sonucunda mesleki eğitim ve öğretimde anlatılara göre mesleki kimlik dört ana temayı içermektedir. Bunlar; madde bilgisi, pedagojik uzmanlık, iş yaşamı becerileri ve gelişim becerileridir (159).

Vloeta, “Öğretmen Eğitiminde Mesleki Kimliklerin Araştırılması” adlı çalışmada, profesyonel kimliğin karmaşıklığına dinamik, yapılandırılmış, bilişsel-duygusal, çok sesli ve diyalojik bir kavram olarak nasıl ele alınabileceğini anlatmak amaçlanmıştır. Sekiz öğretmen eğitimcisi, kendi kendini ifade etme yöntemini kullanarak mesleki gelişimlerine yönelik anlatı yapmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen eğitimcilerinin anlamlı motivasyonlar, iş motivasyonu, görev algılaması, görev hissi, kendini hissetme gibi kimlik bileşenleri kullanılarak sistematik bir şekilde tasvir edilebilir. Bu yöntem, hem

içerik düzeyinde hem de duygusal düzeyde odaklanarak ileri eğitimcilerin gelişimine yönelik kişisel veya profesyonel bir tema ortaya çıkarabilir (37).

Fraser, “Japon Yüksek Öğreniminde İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Kimliğinin Niteliğini ve Sürecini Keşfetmek” adlı çalışmada, Japonya'daki bir üniversitede İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ve mesleki kimliğin müzakere sürecini önemli ölçüde etkileyen 'nesnel' aracılığıyla, öğretmenlerin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmak amaçlamıştır. Veriler 14 katılımcıdan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulama açısından öğretmenlerin profesyonel olduğunu, ancak kendi yorumları ve diğerlerinin yorumlarıyla profesyoneller olarak tanınmasının engellendiği görülmüştür. Ayrıca çalışmada, profesyonel kimliğin müzakere edilmesi için çok boyutlu bir süreç oluşturuldu ve bu süreci önemli ölçüde etkileyen nesnel belirlendi. Bunlar; bağlantı, bağlılık, çiraklık, beceriklilik, bağımsızlık ve coşkidur. Öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmeleri için yansıtıcı araçlar olarak sosyal etkileşimlerin önemli olduğu bulunmuştur (160).

Beauchamp, “Öğretmen Kimliğini Anlama: Literatürdeki Konulara Genel Bakış ve Öğretmen Eğitime Etkileri” adlı çalışmada, öğretmen kimliğinin son tartışmalarında ortaya konan konulara genel bir bakış sunmayı amaçlamıştır. Literatür taraması yapılmıştır. Araştırma sonucunda; mesleki kimlikleri olumlu yeni öğretmenler hazırlamak için öğretmen kimliklerini şekillendirme üzerindeki etkilerini öğretmen eğitimi programlarımıza dâhil edilmesi gerektiğine ulaşılmıştır (16).

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma modeli, 3 aşamalı olarak tasarlanmıştır.

Birinci aşamada beden eğitimi ve spor öğretmeni mesleki kimlik ölçeğini geliştirebilmek için karma araştırma yöntemlerinden Sıralı Keşfedici Desen kullanılmıştır. Bu desende öncelikle nitel veriler toplanır, analiz edilir daha sonra nicel veriler toplanır ve analiz edilir (161, 162). Bu desenin, standartlaştırılmış bir ölçme aracının geliştirilmesinde kullanılabileceği belirtilmektedir (163).

İkinci aşamada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarını ortaya koymak için nicel araştırma yöntemlerinden Tarama Modeli kullanılmıştır. Bu model bir örneklem grubu üzerinde yapılan çalışmayla evrenin genelindeki eğilim veya tutumun betimlenmesini sağlamaktadır (164).

Üçüncü aşamada ise cinsiyet, yaş, görev yılı, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri açısından beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısında istatistiki olarak farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Nedensel Karşılaştırma Modeli kullanılmıştır. Bu modelde bir olgu ya da durum, müdahale edilmeksizin var olduğu şekliyle neden ve sonuç ilişkisi ile incelenmektedir (165, 166). Araştırmanın aşamaları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

1. Aşama	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formunun uzman görüşleri alınarak hazırlanması.• Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yüz yüze görüşmelerin yapılması, elde edilen verilere içerik ve betimsel analiz yapılması.• Mesleki kimlik algısı ölçeği taslağının oluşturulması• Mesleki kimlik algısı ölçeğinin kapsam geçerliliğinin (uzman görüşü) Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması• Mesleki kimlik algısı ölçeğinin güvenilirlik çalışmasının yapılması
2. Aşama	<ul style="list-style-type: none">• Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine mesleki kimlik algısı ölçeğinin uygulanması ve öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzeylerinin tespit edilmesi.
3. Aşama	<ul style="list-style-type: none">• Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, görev yılı, eğitim durumu ve medeni durumlarına göre mesleki kimlik algısı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması.

Şekil 3.1. Araştırma Modeli Şeması

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

3.2.1. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 33.358 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır (167).

3.2.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklem büyüklüğünü belirleyebilmek için, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısı görülme sıklığı (p) %50, görülme sıklığı (q-1) 0.5 yanılma düzeyinin t değeri 1.95 ve göz yumulabilir hata ise (d) 0.05 olarak alınmıştır. Bu değerlerle yapılan analizde örnekleme en az 382 beden eğitimi ve spor öğretmenin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (168). Örnekleme alınacak bireylerin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı gerekli büyüklükteki örneklem grubuna ulaşana dek, en ulaşılabilir bireylerden başlayarak uygun örneklem üzerinde çalışır (169). İçinde bulunduğumuz pandemi dönemi şartları göz önünde bulundurularak, kolay yoldan katılımcılara ulaşmak ve uygun gönüllü bireyleri bulabilmek adına bu yöntem tercih edilmiştir (170). Bu yöntemle örnekleme Malatya, Osmaniye ve Sivas illeri seçilmiştir. Bu illerde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine doğrudan, e-mail ve sosyal medya aracılığı ile ulaşılmıştır. Ulaşılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden toplam 703 anket geri dönmüştür. Kayıp ve eksik bilgi içeren 35 anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. 668 anket çalışmaya dâhil edilmiştir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yılı, eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	528	79.0
	Kadın	140	21.0
Yaş	22-30 Yaş	104	15.6
	31-40 Yaş	264	39.5
	41-50 Yaş	202	30.2
	51 ve üzeri	98	14.7

Görev Yılı	5 Yıla Kadar	148	22.2
	6-10 Yıl	170	25.4
	11-15 Yıl	104	15.6
	16-20 Yıl	84	12.6
	21 ve üzeri	162	24.3
Eğitim Durumu	Lisans Mezunu	440	65.9
	Y. Lisans Mezunu	204	30.5
	Doktora Mezunu	24	3.6
Medeni Durum	Evli	478	71.6
	Bekâr	190	28.4

Tablo incelendiğinde cinsiyete göre, katılımcıların %79'unun erkek (528), %21'inin ise kadın (140) olduğu görülmektedir. Yaş durumuna göre, katılımcıların %15.6'sının 22-30 yaş, %39.5'inin 31-40 yaş, %30.2'sinin 41-50 yaş, %14.7'sinin ise 51 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir. En fazla 31-40 yaş (264) grubunda katılımcı bulunmaktadır. Görev yılına göre, katılımcıların %22.2'sinin 5 yıla kadar, %25.4'ünün 6-10 yıl, %15.6'sının 11-15 yıl, %12.6'sının 16-20 yıl, %24.3'ünün ise 21 ve üzeri yıl grubunda olduğu görülmektedir. En fazla 6-10 yıl (170) grubunda katılımcı bulunmaktadır. Eğitim durumuna göre, katılımcıların %65.9'unun lisans mezunu, %30.5'inin yüksek lisans mezunu, %3.6'sının ise doktora mezunu olduğu görülmektedir. En fazla lisans mezunu (440) olan katılımcının olduğu görülmektedir. Medeni duruma göre ise katılımcıların %71.6'sının evli (478), %28.4'ünün ise bekâr (190) olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket formu (Ek-2) iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde beden eğitimi ve spor öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren ve beş sorudan oluşan "demografik bilgi formu" vardır. İkinci bölümde ise 2 alt boyut ve 9 maddeden oluşan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeği" bulunmaktadır (BESÖMKÖ).

3.3.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeği Geliştirme Süreci

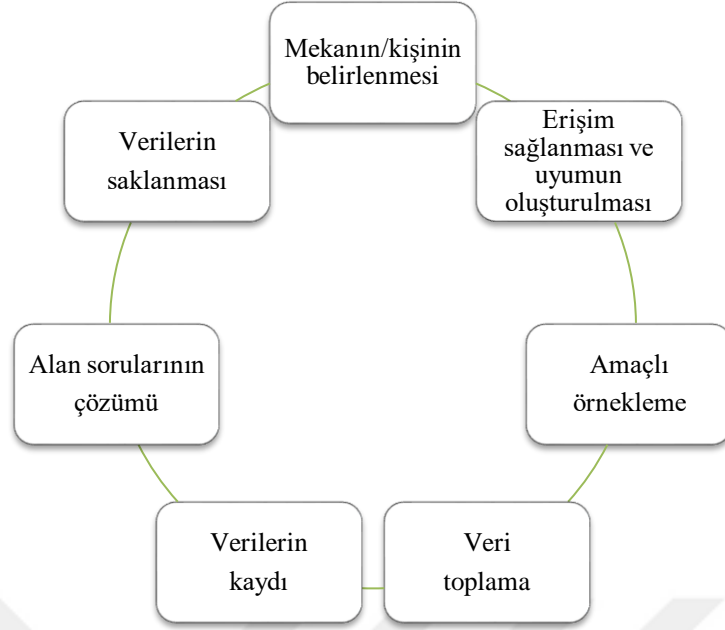
Yapılan araştırmalarda ölçek geliştirmenin çeşitli aşamalardan meydana geldiği görülmüştür. İlk aşama olan literatür taraması yapıldıktan sonra, ikinci aşama olan madde havuzu oluşturulur. Sonraki aşamada oluşturulan maddeler üzerinde uzman görüşüne başvurulur ve ölçeğin pilot uygulaması yapılır. Son aşama olarak ölçeğin değerlendirilmesi yapılır (171, 172). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki

kimlik ölçeği (BESÖMKÖ) geliştirme sürecinde ilk olarak literatür incelemesi yapılmış ve bu alanla ilgili benzer çalışmalar incelenmiştir (31, 33, 35, 152).

Girgin, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini bireysel, sosyal ve kimlik oluşumu açısından değerlendirerek bu alanda üç farklı ölçek geliştirmiştir. Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin bireysel bağlam ölçeği, “sınıf öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve beceriler” alt boyutu, “sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri” alt boyutu ve “üniversitedeki öğretmen yetiştirme programları” alt boyutu olmak üzere toplam 3 alt boyuttan ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı %48.663’tür. Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeği “öğretim süreci etkileşimleri” alt boyutu, “öğretim sürecindeki hedefleri” alt boyutu, “kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenler” alt boyutu, “öğretim sürecinde yaşanan sorunlar” alt boyutu ve “sınıf öğretmenliğinin diğerleri tarafından tanımlanması-algılanması” alt boyutu olmak üzere toplam 5 alt boyuttan ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı %45.655’tir. Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlam ölçeği ise “mesleki kimliğin değerlendirilmesi” alt boyutu, “sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı” alt boyutu, “kimlik oluşum süreci” alt boyutu, “kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler” alt boyutu ve “sınıf öğretmenin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler” alt boyutu olmak üzere toplam 5 alt boyuttan ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı %42.332’dir. Arpacı tarafından Türkçe ’ye uyarlaması yapılan meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği “kendini öğretmen olarak görme” alt boyutu, “öğretmen olarak kendine güvenme” alt boyutu ve “öğretmen olarak katılımcı olma” alt boyutu olmak üzere toplam 3 alt boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı %55.67’dir. Kavrayıcı tarafından geliştirilen öğretmen kimliği ölçeği, “mesleki kimlik” alt boyutu ve “kişisel kimlik” alt boyutu olmak üzere toplam 2 alt boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı %51.5’tir. İlgör tarafından Türkçe ’ye uyarlaması yapılan “öğretmen mesleki kimlik ölçeği” “konu alanı” alt boyutu, “didaktik alan” alt boyutu ve “pedagojik alan” alt boyutu olmak üzere toplam 3 alt boyuttan ve 14 maddeden oluşmaktadır (31).

Ölçek Taslağı İçin Nitel Veri Toplama Aşaması

Veri toplama; ortaya çıkan araştırma problemine cevap bulabilmek için, nitelikli bilgiler toplamayı amaçlayan, birbiriyle ilişkili bir dizi faaliyet olarak düşünülebilir. Veri toplama sürecinde aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi birden çok aşamanın dikkate alınması gerekir (162).



Şekil 3.2. Veri Toplama Süreci (162)

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden nitel verilerin toplanması için nitel araştırma yöntemi olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum yâda belirli bir zaman içindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında gözlem, görüşme, görsel-ışitsel materyaller, dokümanlar ve raporlar gibi çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durum betimlemesidir (162). Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenleriyle, yüz yüze ve online olarak görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırmalarda çok sık kullanılan veri toplama tekniği olan görüşme, görüşülen kişilere kendilerini birinci elden ifade edebilme fırsatı verirken, araştırmacıya da görüşme yaptığı kişilerin anlam dünyalarını, bakış açılarını içinde buldukları özel durumlara ait duygu, düşünce ve tecrübelerini, yine onların ifadeleri yardımıyla derinlemesine anlama imkânı sunmaktadır (173). Örnekleme alınacak bireyler belirlenirken nitel araştırmalarda örnekleme yöntemlerinden amaçlı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı rastgele örnekleme yöntemi sistematik ve tesadüfi seçilmiş olan durum örneklerinin, yapılan araştırmanın amacına yönelik, amaçlı olarak tasnif edilmesidir (174). Bu yöntemde, araştırmacı önce tesadüfi yöntemleri kullanarak, evrenden rastgele bir örneklem grubu belirler ve sonra belirlenen bu grup içerisinde araştırmaya en fazla katkı sağlayacağını düşündüğü, küçük bir alt grup seçer (175). Görüşme yapılacak birey sayısı belirlenirken, belirli bir formüle bağlı kalınmadan, örneklemden elde edilecek verinin içerdiği bilgi miktarına göre belirlenmiştir (176). Bu nedenle elde edilen verilerin doyuma

ulaştığı ve verilerin döngüsel olarak tekrar edilmeye başlandığı noktada veri toplama çalışması durdurulmuştur (177). Bu nedenle örnekleme Sivas ilinde 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında görev yapmakta olan toplam 26 beden eğitimi ve spor öğretmeni alınmıştır. Öğretmenlere araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş ve bu araştırmaya isteyerek katıldıklarına dair “Gönüllü Onam Formu” (Ek-3) imzalatılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan, yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-4) kullanılmıştır ve veriler nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak toplanmıştır (178). Yapılandırılmış görüşmede görüşülen bireyden önceden belirlenmiş, soruları cevaplaması istenir. Görüşme formunda açık uçlu sorulara pek yer verilmediğinden esneklik ve farklılıklar en aza indirilmiş olur (179). Yarı yapılandırılmış görüşme formu 9 ana,6 sonda sorudan oluşmaktadır. Sonda sorular ana soruların tam olarak anlaşılmasını ihtimaline karşın alternatif olarak oluşturulan sorulardır (180).

Görüşmelerin bir kısmı yüz yüze bir kısmı ise online olarak yapılmıştır. Yaklaşık 30-40 dakika arasında süren görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve katılan bireyden izin alındıktan sonra ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan bu veriler daha sonra dijital ortamda yazılı hale getirilmiştir. Veriler Nvivo 9.00 programına yüklendikten sonra analize hazır hale getirilmiştir. Araştırmaya katılan her bir beden eğitimi ve spor öğretmenine analiz öncesinde cinsiyet ve hizmet yılları göz önünde bulundurularak kod verilmiştir. Örneğin 10 yıl hizmet yılı olan erkek beden eğitimi ve spor öğretmeni “E-10” biçiminde kodlanmıştır. Bazı kodlamalar aynı çıktığı için bunlar birbirinden a, b, c şeklinde ayrılmıştır. Örneğin “E-10a, E-10b” şeklinde. Görüşmeye katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin nitelikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

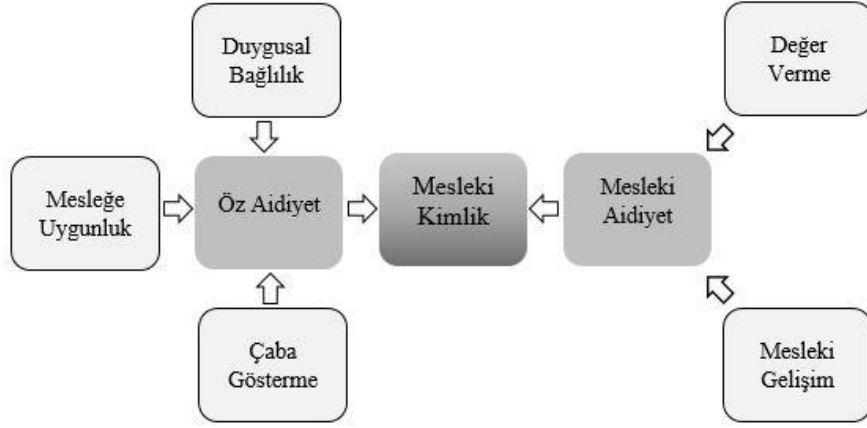
Tablo 3.2. Görüşmeye Katılan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Nitelikleri

Sıra	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Yaş	Okul Düzeyi	Okul Türü	Katılımcı Kodu
1	Erkek	1	27	Lise	Devlet	E-1
2	Erkek	6	28	Ortaokul	Devlet	E-6a
3	Erkek	6	31	Ortaokul	Devlet	E-6b
4	Erkek	7	34	Lise	Özel	E-7a
5	Erkek	7	32	Ortaokul	Devlet	E-7b
6	Kadın	7	30	Lise	Devlet	K-7a
7	Kadın	7	36	Lise	Devlet	K-7b
8	Erkek	8	32	Ortaokul	Özel	E-8a
9	Erkek	8	32	Ortaokul	Devlet	E-8b
10	Erkek	8	34	Ortaokul	Devlet	E-8c
11	Erkek	9	36	Ortaokul	Devlet	E-9

12	Kadın	10	35	Lise	Özel	K-10
13	Erkek	12	38	Lise	Devlet	E-12a
14	Erkek	12	39	Lise	Özel	E-12b
15	Kadın	12	40	Lise	Devlet	K-12
16	Kadın	13	38	Lise	Devlet	K-13
17	Erkek	13	36	Lise	Devlet	E-13a
18	Erkek	13	39	Lise	Devlet	E-13b
19	Erkek	14	37	Ortaokul	Devlet	E-14a
20	Erkek	14	40	Ortaokul	Devlet	E-14b
21	Kadın	15	37	Ortaokul	Devlet	K-15
22	Erkek	16	39	Lise	Devlet	E-16
23	Kadın	17	40	Ortaokul	Devlet	K-17a
24	Kadın	17	39	Ortaokul	Devlet	K-17b
25	Kadın	18	44	Lise	Özel	K-18
26	Erkek	20	43	Lise	Devlet	E-20

Görüşme tekniği ile elde edilen verilerin analizinde tematik kodlama yöntemi ile içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır (181). İçerik analizi, metin içerisinde tanımlanmış olan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız bir şekilde sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (182). Yapılan analiz sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısına yönelik 2 tema, bu temalara ait 5 kategori ve bu kategorilere ait 27 kodlama yapılmıştır.

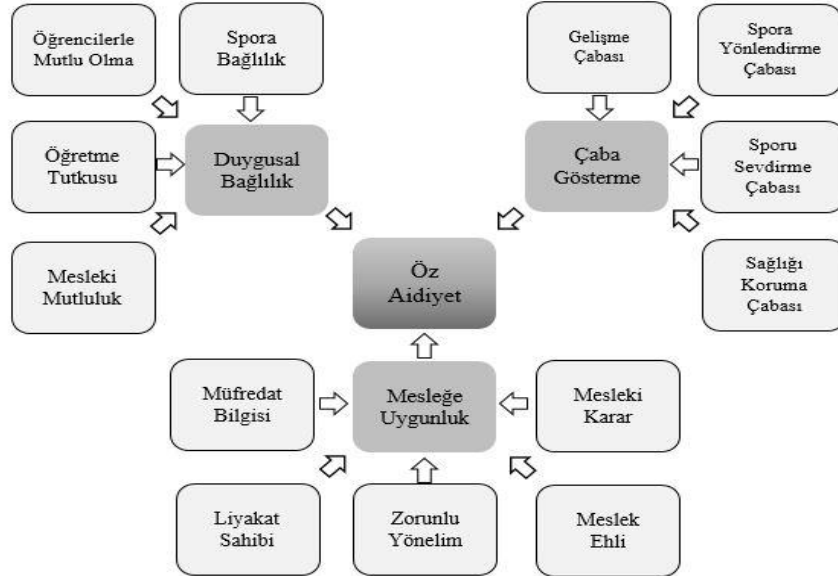
Araştırmanın güvenilirlik hesaplamasının yapılabilmesi için, Miles ve Huberman tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır ve başka bir araştırmacı tarafından, yapılan kodlamaların, iki tema altına tek tek yerleştirilmesi istenmiştir. Bağımsız araştırmacı tarafından yapılan kodlama ile yaptığımız kodlama karşılaştırılmış ve kodlamalar üzerinde, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tartışılmış, 23 kodlama üzerinde görüş birliği, 4 kodlamada ise görüş ayrılığı olduğu görülmüştür. Miles ve Huberman'ın güvenilirlik formülü ($\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) = \text{güvenilirlik katsayısı}$) kullanılarak hesaplanan uyum oranının 0.85 olduğu görülmüştür. Uyum oranının 0.70'in üzerinde çıkması güvenilir olarak kabul edilmektedir (183). 2 tema, 5 kategori ve bu kategorilere ait 23 kodlamaya ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir. Oluşan temalar öz aidiyet ve mesleki aidiyet temalarıdır (Şekil 3.3).



Şekil 3.3. Mesleki Kimliği Oluşturan Temalar ve Kategoriler

Şekil 3.3 incelendiğinde, mesleğe uygunluk, duygusal bağlılık ve çaba gösterme kategorilerinin bir araya gelerek öz aidiyet temasını oluşturduğu görülmektedir. Değer verme ve mesleki gelişim kategorilerinin ise bir araya gelerek mesleki aidiyet temasını oluşturduğu görülmektedir.

Öz Aidiyet Teması: Öz aidiyet teması, mesleğe uygunluk, duygusal bağlılık ve çaba gösterme kategorilerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Şekil 3.4).



Şekil 3.4. Öz Aidiyet Teması, Kategorileri ve Kodlamaları

Şekil 3.4'e bakıldığında, Öz aidiyet temasını oluşturan, mesleğe uygunluk kategorisinin, müfredat bilgisi, liyakat sahibi, zorunlu yönelim, mesleki karar ve meslek ehli kodlamalarından oluştuğu görülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile

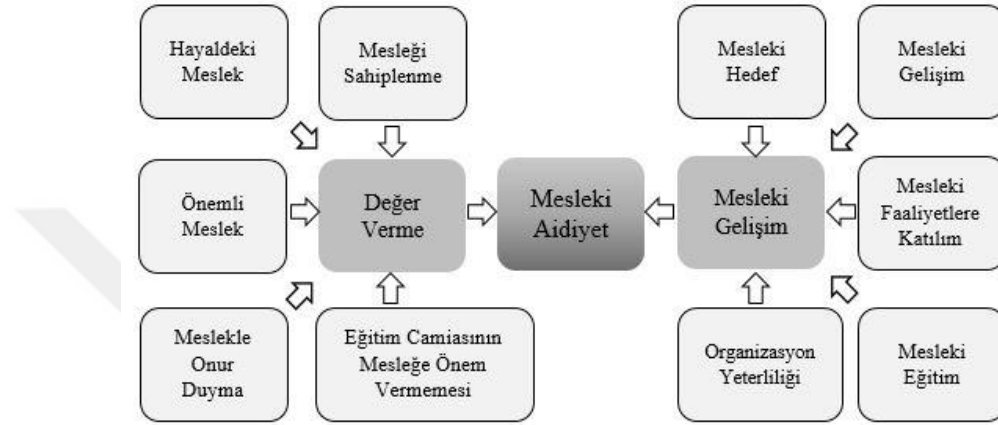
yapılan görüşmelerde, beden eğitimi ve spor öğretmeninin, mesleki kimliğe sahip olabilmesi için, iyi bir müfredat bilgisine sahip olması gerektiği (E-6a), bazı öğretmenlerin uzun süre mesleki konu alanındaki değişimleri takip etmedikleri, bu nedenle müfredat bilgilerinin zayıfladığı (E-14b, K-10) ifade edilmiştir. K-15, “beden eğitimi ve spor öğretmeni sporun içerisinden gelen biri olmalı, kazanmayı ve kaybetmeyi bilmeli, amaç sadece öğrencilerin hareket etmesini sağlamak değil, onlara bir takım değerler katmakta önemlidir” demiştir. E-14b ve E-7a, bir beden eğitimi ve spor öğretmeninde olması gereken özellikleri taşıdıklarını ifade etmişlerdir. E-12a, aklında beden eğitimi öğretmenliği gibi bir meslek olmadığını, üniversitede istediği bölüme giremediği için, şansını birde beden eğitimi öğretmenliğinde denediğini ve mesleğe bu şekilde tercih ettiğini ifade etmiştir. E-13a, daha önce ve şimdi görev yaptığı okullarda, öğretmen arkadaşlarının görevini iyi yaptığını söylediklerini ifade etmiştir. E-7b ve K-17a ise zümreleri tarafından takdir edilen bir öğretmen olduklarını ifade etmişlerdir. E-6a ise “bu mesleği kendime en yakın meslek olarak gördüğüm ve yapabileceğim başka meslek olmadığı için seçtim” demiştir.

Duygusal bağlılık kategorisi, öğrencilerle mutlu olma, spora bağlılık, öğretme tutkusu ve mesleki mutluluk kodlamalarından oluşmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, E-12b, öğrencilerle beraber vakit geçirmekten dolayı mutluluk duyduğunu, E-8b ve K-13 ise öğretmen olmanın hazzını her zaman yaşadıklarını ifade etmişlerdir. E-13b, sporun hayatında dönüm noktası olduğunu ve hedeflerinin spora yönelik olduğunu, E-1 ise mesleğinin spor sayesinde kazandığını ve spora vefa borcunun olduğunu ifade etmiştir. K-15, “Öğretmen olmakla çok doğru bir karar verdiğini ve eğitimin kendisi için önemli olduğunu” ifade etmiştir. K-7b, öğrenmeyi ve öğretmeyi sevdiğini bu nedenle mesleği ile arasında duygusal bağ olduğunu ifade etmiştir. K-10 ise “çoğu zaman iyi ki beden eğitimi ve spor öğretmeni olduğunu ve bu ordunun bir neferi olmanın mutluluk verici olduğunu” ifade etmiştir.

Çaba gösterme kategorisi, gelişme çabası, spora yönlendirme çabası, sporu sevdirmeye çabası ve sağlığı koruma çabası kodlamalarından oluşmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, E-8a, sıradan bir beden eğitimi öğretmeni olmayı hiçbir zaman istemediğini, mesleği ile alakalı kendisini güncelleme ve geliştirme çabası içerisinde olduğunu ifade etmiştir. E-16, “zaman geçtikçe, yetenekli öğrencileri rahatlıkla keşfedebildiğini, öğrencilerini spora yönlendirerek hayatlarını kurtarması için uğraştığını” ifade etmiştir. K7-a, “spora günümüzde çok fazla ihtiyaç duyulduğunu, burada beden eğitimi öğretmenlerinin rolünün arttığını, sağlıklı bir yaşam için öğrencileri

spora yönlendirme çabası içerisinde olunması gerektiğini” ifade etmiştir. E-14b, sporun yaygınlaşması ve sevilmesi için çaba sarf ettiğini ifade etmiştir. E-14a ise sporun insanı zararlı alışkanlıklardan koruyan en önemli faktör olduğunu düşündüğünü, bu nedenle sporu kullanarak öğrencilerinin sağlıklı olması için uğraş verdiğini ifade etmiştir.

Mesleki Aidiyet Teması: Mesleki aidiyet teması, değer verme ve mesleki gelişim kategorilerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur.



Şekil 3.5. Mesleki Aidiyet Teması, Kategorileri ve Kodlamaları

Şekil 3.5’te yer alan, değer verme kategorisi, hayaldeki meslek, mesleği sahiplenme, meslekle onur duyma, eğitim camiasının mesleğe önem vermemesi ve önemli meslek kodlamalarından oluşmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde; K-10, “küçük yaşlardan itibaren hayalindeki mesleğin beden eğitimi öğretmenliği olduğunu ve işini severek yaptığını” ifade etmiştir. E-6b ve E8-c “dünyaya bir daha gelsem yine beden eğitimi öğretmeni olmak isterdim” demiştir. E-6b, “bazen beden eğitimi öğretmenleri hakkında yapılan olumsuz yorumlar duyduğunu ve bu gibi durumlarda üzüldüğünü” ifade etmiştir. E-20, ne iş yaptığı sorulduğunda beden eğitimi öğretmeniyim diye cevap vermekten mutluluk duyduğunu ifade etmiştir. K-13, beden eğitimi öğretmenine eğitim camiası içerisinde değer verilmediğini bunun nedeni olarak ta eğitim camiasının eğitimden beklentilerinin farklı olduğunu ifade etmiştir. E-7a ise beden eğitimi öğretmenlerinin, çocukları birçok açıdan geliştirdiğini ve mesleğimin bu açıdan önemli olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir.

Mesleki gelişim kategorisi, mesleki hedef, mesleki gelişim, mesleki faaliyetlere katılım, organizasyon yeterliliği ve mesleki eğitim kodlamalarından oluşmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde; E-6b, mesleki kariyeri için önemli hedefinin milli takımda ülkemizi temsil edecek düzeyde yetenekli çocukları bulup

yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir. E-9, E-14a ve K-17a meslekleri ile alakalı bilimsel gelişmeleri takip ederek yeni bilgiler edindiklerini ifade etmişlerdir. K-17a, her sene yapılan okul spor faaliyetlerine çeşitli branşlarda, okul spor takımı oluşturarak katıldığını ve bunun alan için önemli olduğunu ifade etmiştir. E-12b, bazı öğretmenlerin okul sporlarına katılmadıklarını, beden eğitimi öğretmenliği mesleğinin bu şekilde bir yönünün eksik kaldığını ifade etmiştir. E-13a, organizasyon konusunda iyi olduğunu, törenlerde bunu rahatlıkla sahaya yansıttığını ifade etmiştir. E-20 ise üniversite eğitiminin spor ve yan dallarını öğrenme ve öğretme becerisini geliştirme anlamında çok etkili olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 3.3. Öz Aidiyet Teması, Kategorileri ve Kodlamalarının Ölçek Maddelerine Dönüştürülmesi

Tema	Kategori	Kod	Doğrudan Alıntı	Madde Hali
ÖZ AİDİYET	Mesleğe Uygunluk	Müfredat Bilgisi	<i>E-6a: Beden eğitimi ve spor öğretmeni iyi bir müfredat bilgisine sahip olmalı.</i>	Beden Eğitimi ve spor dersi müfredatına sahip bir öğretmenim.
		Liyakat Sahibi	<i>E-14b: Bir beden eğitimi ve spor öğretmeninde olması gereken özellikleri taşıdığımı düşünüyorum.</i>	Kendimi tam anlamıyla bir beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak görürüm.
		Zorunlu Yönelim	<i>E-12a: Liseden mezun olduktan sonra istediğim bölümlere giremedim. Şansımı birde beden eğitimi öğretmenliğinde denedim. Bu şekilde nasip oldu.</i>	İçinde bulunduğum şartlar beni bu mesleği seçmeme zorladı.
		Meslek Ehli	<i>E-13a: Görev yaptığım çeşitli okullarda hep öğretmen arkadaşlarım görevimi iyi yaptığımı söylerdi.</i>	Diğer branş öğretmenleri iyi bir beden eğitimi ve spor öğretmeni olduğumu söyler.
		Mesleki Karar	<i>E-6a: Ben bu mesleği kendime en yakın olarak gördüğüm için seçtim.</i>	Yapabileceğim tek meslek beden eğitimi öğretmenliği olduğu için bu mesleği seçtim.
	Duygusal Bağlılık	Öğrencilerle Mutlu Olma	<i>E-12: Öğrencilerimle beraber vakit geçirmek beni mutlu ediyor.</i>	En mutlu olduğum zamanlar öğrencilerimle birlikte olduğum zamanlardır.
		Öğretme Tutkusu	<i>K-15: Öğretmen olmakla ne kadar doğru karar verdiğimi zamanla daha iyi anlıyorum. Eğitim benim için önemlidir.</i>	Eğitimin içinde aktif rol almak benim için çok önemlidir.
		Spora Bağlılık	<i>E-13b: Spor hayatımın dönüm noktası olmuştur hep.</i>	Hayatımı yönlendirmede sporu önemli bir etken olarak görürüm.

			<i>Hedeflerimde zaten hep spora yöneliktir.</i>	
		Mesleki Mutluluk	<i>K-10: Çoğu zaman iyi ki beden eğitimi ve spor öğretmeniyim diyorum. Bu ordunun bir neferi olmak mutluluk verici.</i>	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğinin bir üyesi olduğum için mutluyum.
	Çaba Gösterme	Gelişme Çabası	<i>E-8a: Sıradan beden eğitimi öğretmeni olmak istemem. Ufku geniş, yeniliklere kolaylıkla ayak uydurabilen, Yeniliği seven birisiyim.</i>	Her zaman çağdaş bir beden eğitimi ve spor öğretmeni olmaya çalışırım.
		Spora Yönlendirme Çabası	<i>E-16: Zamanla yetenekli öğrencileri rahatlıkla keşfedebilir hale geldim.</i>	Spora karşı ilgili ve yetenekli öğrencileri spora yönlendirmek için çaba gösteririm.
		Sporu Sevdirmeye Çabası	<i>E-14b: Sporun yaygınlaştırması ve çocuklar tarafından sevilmesi için çaba sarf ediyorum.</i>	Sürekli olarak öğrencilerime beden eğitimi ve sporu sevdirmek için uğraşırım.
		Sağlığı Koruma Çabası	<i>E-14a: Sporun insanı zararlı alışkanlıklardan koruyan en önemli faktör olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle sporu kullanarak öğrencilerimin sağlıklı olması için uğraşırım.</i>	Öğrencilerimin spor sayesinde zararlı alışkanlıklardan uzak durması için çaba gösteririm.

Tablo 3.4. Mesleki Aidiyet Teması, Kategorileri ve Kodlamalarının Ölçek Maddelerine Dönüştürülmesi

Tema	Kategori	Kod	Doğrudan Alıntı	Madde Hali
MESLEKİ AİDİYET	Değer Verme	Hayaldeki Meslek	<i>K-10: Küçük yaşlardan beri hep hayalimdeki meslek beden eğitimi öğretmenliği olmuştur. Yaptığım işi severek yapıyorum.</i>	Dünyaya bir daha gelsem yine beden eğitimi ve spor öğretmeni olmayı isterim.
		Mesleği Sahiplenme	<i>E-6b: Bazen beden eğitimi öğretmenleri hakkında ileri geri konuşulduğuna şahit oluyorum. Bilgisi olanda olmayanda yorum yapıyor maalesef bu durum bizleri üzüyor.</i>	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği hakkında olumsuz şeyler söylediğinde üzülürüm.
		Önemli Meslek	<i>E-7a: Bence beden eğitimi öğretmeni, çocukların birçok açıdan gelişmesini sağlıyor. Mesleğimin bu açıdan önemli olduğunu düşünüyorum.</i>	Beden eğitimi ve spor öğretmenin öğrencilere önemli katkı sağladığını düşünürüm.
		Meslekle Onur Duyma	<i>E-20: Ne iş yapıyorsun diye sorulduğunda beden eğitimi öğretmeniyim diye cevap vermek hoşuma gidiyor.</i>	Tanıştığım kişilere kendimi beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak tanıtmaktan onur duyarım.

Mesleki Gelişim	Eğitim Camiasının Mesleğe Önem Vermemesi	K-13: <i>Beden eğitimi öğretmenine eğitim camiası içerisinde değer verilmiyor. Çünkü eğitim camiasının eğitimden beklentileri farklıdır.</i>	Eğitim camiasında beden eğitimi ve spor öğretmenliğine gereken önemin verilmediğini düşünüyorum.
	Mesleki Hedef	E-6b: <i>Hedeflerimden biri de milli bir sporcu olabilecek yetenekleri bulup yetiştirebilmektir. Kariyerim içinde önemli olduğunu düşünüyorum.</i>	Beden eğitimi ve spor öğretmenliğinde iyi bir kariyer yapmak istiyorum.
	Mesleki Eğitim	E-20: <i>Üniversite eğitimim spor ve yan dallarını öğrenme ve öğretme becerisini geliştirme anlamında çok etkili oldu.</i>	Lisans eğitimimin beni iyi bir şekilde bu mesleğe hazırladığını düşünüyorum
	Mesleki Gelişim	E-9: <i>Mesleğimdeki bilimsel gelişmeleri yakından takip etmekteyim</i>	Alanım ile ilgili bilimsel çalışmaları takip eder ve kendimi sürekli geliştiririm.
	Organizasyon Yeterliliği	E-13a: <i>Organizasyon konularında oldukça iyiyim. Törenlerde bunu rahatlıkla sahaya yansıtıyorum.</i>	Bir beden eğitimi öğretmeni olarak bayram ve törenlerde rahatlıkla yönetim ve organizasyon yapabilirim.
	Mesleki Faaliyetlere Katılım	K-17a: <i>Hemen hemen her sene okul spor faaliyetlerine katılırım. Bunun alanımız için önemli olduğunu düşünüyorum.</i>	Okulumda spor takımı kurup, müsabakalara katılmak beni onurlandırır.

Ölçek Taslağının Oluşturulması ve Kapsam Geçerliliği

Yapılan nitel analizler sonucunda 2 tema, temaları oluşturan 5 kategori ve kategorileri oluşturan 23 kod oluşmuştur. Bu kodlamalar soru şekline çevrilerek 23 maddeden oluşan ölçek taslağı oluşturulmuştur (Ek-5). Ölçek taslağının kapsam geçerliliğini belirlemek için, en yaygın kullanılan tekniklerden olan Lawshe tekniği kullanılmıştır (184). Lawshe tekniği uygulaması 6 adımdan oluşmaktadır (185). İlk aşamada alanda uzman kişilerden, uzman grubu oluşturulmuştur. Taslak ölçek formu meydana getirilmiştir. Her bir madde için “uygun”, “düzeltilmeli” ve “çıkarılmalı” şeklinde, seçenekler eklenmiştir. Form uzman kişilere gönderilerek, görüşleri elde edilmiştir. Elde edilen görüşler doğrultusunda, her bir madde için kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Sonrasında ölçeğe yönelik kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Ölçütlere göre nihai ölçek oluşturulmuştur. Bu teknikte, uzman kişi sayısının en az 5, en fazla 40 olması gerektiği belirtilmiştir (184). Bu nedenle toplam 12 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Lawshe tekniğinde, yapılan analiz sonucunda, uzman kişi sayısına göre belirlenen, kapsam geçerlilik oranının (KGO) altında kalan maddelerin ölçekten çıkarılması gerekir. Veneziano ve Hooper kapsam geçerlilik oranının, $\alpha = 0.05$

anlamlılık düzeyinde, 12 uzman görüşüne başvurulduğunda en az 0.56 olması gerektiğini ifade etmişlerdir (186). Her bir maddenin kapsam geçerlilik oranı hesaplanırken, $KGO = [NG \div (N \div 2)] - 1$ formülü kullanılmıştır. Burada, “N” görüşü alınan uzman sayısını, “NG” ise maddeye uygun diyen uzman sayısını ifade etmektedir (184).

Yapılan lawshe analizi sonucunda, her bir madde için hesaplanan kapsam geçerlik oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.5. Ölçek Taslağı Maddelerinin Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO)

Madde Sırası	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı	Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO)
Madde 1	11	1	-	0.80
Madde 2	12	-	-	1.00
Madde 3	10	1	1	0.66
Madde 4	12	-	-	1.00
Madde 5	11	1	-	0.83
Madde 6	10	2	-	0.66
Madde 7	10	2	-	0.66
Madde 8	11	1	-	0.83
Madde 9	12	-	-	1.00
Madde 10	9	3	-	0.50*
Madde 11	12	-	-	1.00
Madde 12	10	1	1	0.66
Madde 13	10	2	-	0.66
Madde 14	12	-	-	1.00
Madde 15	12	-	-	1.00
Madde 16	9	3	-	0.50*
Madde 17	11	1	-	0.80
Madde 18	10	2	-	0.66
Madde 19	10	1	1	0.66
Madde 20	8	1	3	0.33*
Madde 21	11	1	-	0.80
Madde 22	11	1	-	0.83
Madde 23	11	1	-	0.83

*Ölçekten çıkarılan maddeler

Tablo 3.5’ te yer alan ve kapsam geçerlilik oranı 0,56’nın altında kalan maddeler (10, 16 ve 20) ölçekten çıkarılmıştır. Son haliyle ölçekte 20 madde kalmıştır. Kalan maddeler olumlu ifadelerden oluşmaktadır ve ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçme birimi olarak 5’li likert tür kullanılmıştır. Derecelendirme, Kesinlikle

Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde yapılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde temel amaç, ölçme aracındaki maddeleri bir araya getirerek, faktörler oluşturmaktır (187). Ölçek geliştirilmesi için hazırlanmış olan 20 maddelik ölçek taslağı 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Sivas ilinde görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 287 beden eğitimi ve spor öğretmenine uygulanmıştır. Eksiksiz ve düzgün bir şekilde doldurulan 279 taslak değerlendirmeye alınmıştır. Bu değerlendirmeye katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişisel özellikleri aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3.6. Ölçek Taslağı Uygulanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Özellikleri

Öğretmenlerin Nitelikleri	Özellikleri	f	%
Cinsiyet	Erkek	187	67
	Kadın	92	33
Medeni Durum	Evli	226	81
	Bekâr	53	19
Yaş	22-30 yaş	63	22.6
	31-40 yaş	177	63.4
	41-50 yaş	32	11.5
	51 ve üzeri yaş	7	2.5
Hizmet Yılı	0-5 yıl	34	12.2
	6-10 yıl	102	36.6
	11-15 yıl	78	28.0
	16-20 yıl	33	11.8
	21 ve üzeri yıl	32	11.5
Okul Türü	Ortaokul	180	64.5
	Lise	99	35.5
Kurum Türü	Devlet	271	97.1
	Özel	8	2.9
Toplam		279	100.0

Faktör analizi yapılmadan önce eldeki verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Verilerin faktör analize uygunluğunun sağlanması için üç değerler veri setinden çıkarılmıştır (188). Faktör analizi yapmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu test etmek için KMO ve Bartlett's küresellik testi kullanılmıştır. KMO ve Bartlett testi sonuçları aşağıda görülmektedir.

Tablo 3.7. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.889
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2919.093
	df	190
	Sig.	0.000

Tablo 3.7'ye göre, Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.889, Bartlett testi sonucu ise $p < .05$ için anlamlı çıkmıştır. Chi-Square değerinin 2919,093, serbestlik derecesinin ise 190 olduğu görülmüştür. Kaiser, bulunan KMO değerinin 1'e yaklaştıkça mükemmel olduğunu 0,50'nin altında ise kabul edilemez olduğunu belirtmektedir (189). Bu değerlendirmeye göre elde edilen KMO değerinin, faktör analizi için çok iyi bir yapıda olduğunu söyleyebiliriz. Bartlett testisonucunun anlamlı çıkması ise değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğunu göstergesidir. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (190).

Faktör yapısını ortaya çıkarmak için, temel bileşenler analiz yöntemi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi yöntemi, öz değeri 1'den büyük olan faktörlerin seçilmesinde, en çok tercih edilen yöntemlerdendir (191). Faktörleri yorumlama ve anlamlandırmada kolaylık sağlaması için, varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör sayısı ise 4 olarak belirlenmiştir. Faktörlerin oluşturulmasında, 0.32'nin altında faktör yüküne sahip maddelerin ve 0.30'un altında madde toplam korelasyonu değeri olan maddelerin, zayıf madde olarak kabul edildiği (192), ve zayıf maddelerinde ölçekten çıkarılması gerektiği ifade edilmektedir (193). Bu nedenle, yapılan analiz sonucunda, faktör yükü 0.32'nin altında kalan ve birden fazla faktörde olup, faktör yükleri arasında en az 0.10 faktör yükü kadar fark olmayan 11 madde, ölçek taslağından çıkartılmıştır. Böylece kalan 9 maddenin, tekrarlanacak olan açıklayıcı faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Son yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan değerler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3.8. Son Yapılan Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.875
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1071.712
	df	36
	Sig.	0.000

Son yapılan açıklayıcı faktör analizinde KMO değerinin 0.875 olduğu görülmüş ve Bartlett testi sonucu ise $p < 0.05$ için anlamlı çıkmıştır. Chi-Square değerinin 1071.712, serbestlik derecesinin ise 36 olduğu görülmüştür. AFA sonucunda ölçeğin 2 faktörden (alt boyut) meydana geldiği görülmüştür. Birinci faktör olan “öz aidiyet” faktörünü toplam 4 madde oluşturmaktadır ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin 0.726 ile 0.851 arasında değiştiği görülmüştür. İkinci faktör olan “mesleki aidiyet” faktörü ise toplam 5 maddeden oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin 0.631 ile 0.756 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 3.9).

Tablo 3.9. Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde Sayısı	Madde Numarası	Öz Aidiyet Faktörü	Mesleki Aidiyet Faktörü	Açıkladığı Varyans (%)
1	Madde 3	0.851		49.302
2	Madde 5	0.811		
3	Madde 2	0.810		
4	Madde 1	0.726		
5	Madde 10		0.756	13.546
6	Madde 9		0.752	
7	Madde 6		0.702	
8	Madde 8		0.664	
9	Madde 7		0.631	
Açıkladığı Toplam Varyans Oranı (%)				62.848

Tablo 3.9’ da yer alan faktör yük değerleri incelendiğinde 3, 5, 2 ve 1 numaralı maddelerin öz aidiyet faktörünü oluşturduğu, 10, 9, 6, 8 ve 7 numaralı maddelerin ise mesleki aidiyet boyutunu oluşturduğu görülmektedir. Faktörlerin açıklamış olduğu

varyanslara bakıldığında öz aidiyet faktöründe, varyansın %49.302 olduğu, mesleki aidiyet faktöründe ise varyansın %13.546 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamının açıkladığı varyans oranının ise %62.848 olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada, çok faktörlü ölçekler de açıklanan toplam varyans oranının kabul edilebilir olması için, %50'dan fazla olması gerektiği görülmüştür (194). Bu nedenle ölçeğin toplam varyansının istatistiksel olarak yeterli olduğunu söyleyebiliriz.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenler arasında var olan ilişkileri betimleyen model ile elde edilen verinin uyuşma oranlarındadır ayrıntılı olarak istatistikler sunan analiz yöntemidir (195). Doğru olarak belirlenmiş olan modeller ve çok değişkenli normal dağılım gösteren veri için yapılan çalışmalar incelendiğinde, uygun olan örneklem büyüklüğünün 150 kişi, (196) ya da 200 kişi (197) olması gerektiği görülmüştür. Bu nedenle, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısı ölçeği, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden, 162 beden eğitimi ve spor öğretmenine uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı grup, Açıklayıcı Faktör Analizinin yapıldığı gruptan farklı bir gruptur. Bu grupta yer alan öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.10. Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Veri Toplanan Gruptaki Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmenlerin Nitelikleri	Özellikleri	f	%
Cinsiyet	Erkek	116	71.6
	Kadın	46	28.4
Medeni Durum	Evli	109	67.3
	Bekâr	53	32.7
Yaş	22-30 yaş	18	11.1
	31-40 yaş	86	53.1
	41-50 yaş	40	24.7
	51 ve üzeri yaş	18	11.1
Hizmet Yılı	0-5 yıl	40	24.7
	6-10 yıl	46	28.4
	11-15 yıl	29	17.9
	16-20 yıl	17	10.5
	21 ve üzeri yıl	30	18.5
Okul Türü	Ortaokul	92	56.8
	Lise	70	43.2

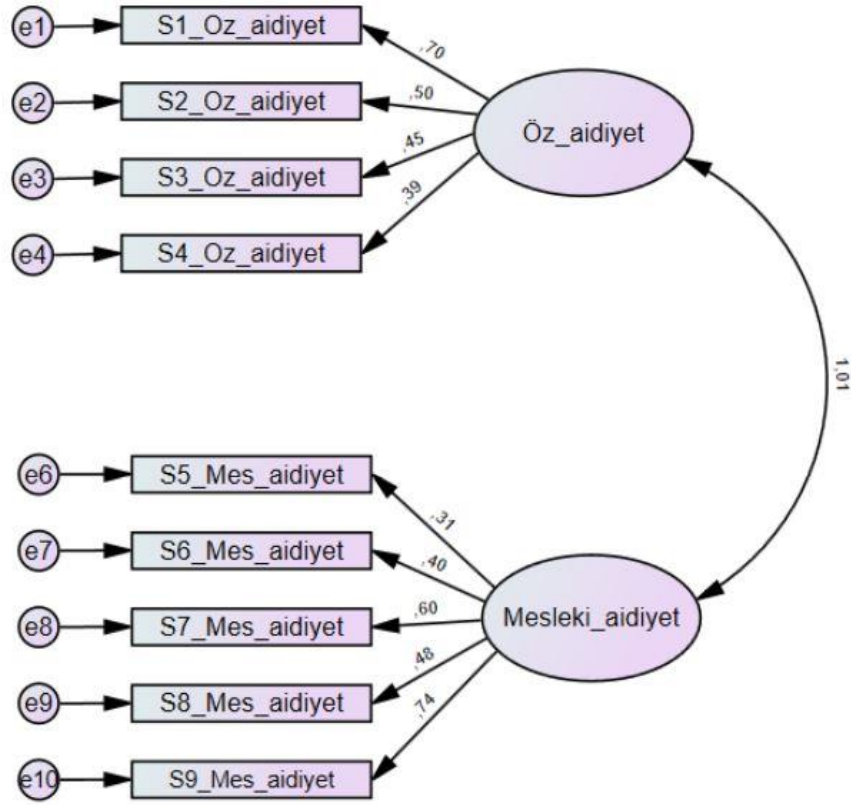
Kurum Türü	Devlet	159	98.1
	Özel	3	1.9
Toplam		162	100.0

Daha önce yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda kalan 9 maddenin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için yapısal eşitlik modellemesi yazılımı olan AMOS programı kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda modelin uyum sonuçları $X^2=31,266$, $df=26$, $P=0.21$, $RMSEA= 0.035$ ve kritik kişi (critical N) sayısı 201 (0,05 anlamlılık düzeyinde) olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler ve karşılaştırılan indeksler ve değerlendirmeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.11. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Model Uyum Sonuçları

Uyum Ölçüsü	Ölçülen Değer	Uyum İndeksi (198)	Model Uyumu
X²/sd	1.20 (31.266/26)	$0 \leq X^2/sd \leq 2df$	İyi uyum
p değeri	0.021	$0.01 \leq p \leq 0.05$	Kabul edilebilir uyum
RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)	0.035	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	İyi uyum
RMR (Hata Kareler Ortalamasının Karekökü)	0.06	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$	Kabul edilebilir uyum
SRMR (Standartlaştırılmış Hata Kareler Ortalaması Karekökü)	0.0461	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	İyi uyum
NFI (Normlaştırılmış Uyum Göstergesi)	0.90	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	Kabul edilebilir uyum
CFI (Karşılaştırmalı Uyum Göstergesi)	0.97	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	İyi uyum
GFI (Uyum İyiliği Göstergesi)	0.96	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	İyi uyum
AGFI (Düzeltilmiş Uyum İyiliği Göstergesi)	0.93	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	İyi uyum
RFI (Göreceli Uyum Göstergesi)	0.85	$0.85 \leq RFI \leq 0.90$	Kabul edilebilir uyum

Tablo 3.11 incelendiğinde Doğrulayıcı faktör analizi model uyum sonuçlarının asgari şartlara uyduğu görülmektedir (96, 97). Buradan hareketle, 2 alt boyuttan ve 9 maddeden oluşan beden eğitimi ve spor öğretmenleri mesleki kimlik algısı ölçeğinin yapı geçerliliğinin doğrulanmış olduğunu söyleyebiliriz.



Şekil 3.6. Mesleki Kimlik Ölçeği DFA Modeli

Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Veri dağılımının normallik varsayımlarını yerine getirdiği görüldüğünden, ölçekteki iki alt boyut arasındaki korelasyon, Pearson Korelasyon Testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.12. Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişki (n=162)

Pearson Korelasyonu	Öz Aidiyet Boyutu	Mesleki Aidiyet Boyutu
	1.00	0.59** (p=0.00)
	0.59** (p=0.00)	1.00

**p<0.01

Tablo 3.12 incelendiğinde, alt boyutlar arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlarında birbirinden bağımsız olduğu görülmüştür (200).

Ölçeğin Güvenirlilik Çalışması

Bir ölçek olması gereken en önemli özelliklerden biri de güvenirliliktir. Güvenirlilik, ölçme aracıyla aynı koşullar altında tekrar edilen ölçümler sonucunda elde edilen değerlerin kararlılığının göstergesidir (201). Güvenirlilik belirleme yöntemleri çeşitlilik göstermektedir. Burada Cronbach Alfa katsayı yöntemi, test-tekrar test yöntemi ve madde analizi için madde-toplam puan korelasyonu yöntemi kullanılmıştır.

İç tutarlılık güvenirliliği: İç tutarlılık güvenirliliği genel olarak Cronbach Alfa katsayı yöntemi ile belirlenmektedir. Cronbach alfa katsayısı, ölçekte yer alan k maddenin varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır (202). Güvenirlilik katsayısı, 0 ile +1 arasında bir değer almaktadır ve 1'e ne kadar yaklaşırsa, güvenirliliğinin o derecede arttığını söyleyebiliriz (203). İç tutarlılık güvenirliliği kapsamında ölçeğin her iki alt boyutuna ait Cronbach alfa katsayı değerleri hesaplanmıştır. Cronbach-Alfa güvenirlilik kat sayısı değerleri aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3.13. Cronbach Alfa Katsayısı ve Madde Toplam Test Korelasyonu Sonuçları

Alt Boyutlar	Madde Numarası	Soru Sayısı	Örneklem Sayısı	Cronbach Alfa Değeri
Öz Aidiyet	Madde 1	4	162	0.74
	Madde 2			
	Madde 3			
	Madde 4			
Mesleki Aidiyet	Madde 5	5	162	0.80
	Madde 6			
	Madde 7			
	Madde 8			
	Madde 9			
Toplam				0.88

Tablo 3.13'e bakıldığında, Öz aidiyet alt boyutuna ait cronbach alfa katsayısının 0.74 olduğu, mesleki aidiyet alt boyutuna ait cronbach alfa katsayısının 0.80 olduğu ve ölçeğin tamamına ait cronbach alfa katsayısının ise 0.88 olduğu görülmektedir. Cronbach

Alfa katsayısına göre ölçeğin güvenilirliği hakkında yapılabilecek yorumlar aşağıdaki tabloda verilmiştir (204).

Tablo 3.14. Alfa (A) Katsayısına Göre Ölçeğin Güvenilirliğinin Değerlendirilmesi (204).

Değer Aralığı	Değerlendirme
$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$	Ölçek güvenilir değildir.
$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$	Ölçek güvenilirliği düşüktür.
$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$	Ölçek oldukça güvenilirdir.
$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$	Ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı 0.88 olduğundan tablo 3.14'e göre, ölçeğin yüksek derece güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

Test-Tekrar Test Yöntemi: Test-tekrar test yöntemi, ölçme aracının aynı örneklem grubuna aynı şartlarda, hatırlamalara engel olacak kadar uzun, fakat ölçülecek özellikte değişmeler olmasına izin vermeyecek oranda kısa olacak bir zaman aralığında iki defa uygulanmasıdır (205). İki uygulama sonucunda elde edilen ölçüm değerleri korelasyon katsayısı ölçeğin güvenilirlik katsayısıdır (201). Analiz için 9 maddeden oluşan ölçek, araştırmaya gönüllü olarak katılan 36 beden eğitimi ve spor öğretmenine uygulanmıştır. Aynı öğretmen grubuna 30 gün sonra test, tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilere normallik sınaması için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır ve test sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle ön test ve son test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon testi kullanılmıştır. Test sonucuna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3.15. Test-Tekrar Test Uygulamasına Ait Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları, Korelasyon ve t Değerleri

Uygulama	N	\bar{x}	Ss	r	t
Ön Test	36	31.20	4.09	0.887	0.000
Son Test	36	30.44	3.66		

Tablo 3.15 incelendiğinde uygulamalar sonucunda elde edilen iki veri grubu arasındaki korelasyonun katsayısının 0.88 olduğu görülmektedir. Bir testin güvenilir olarak kabul edilebilmesi için korelasyon katsayısının en az 0.70 olması gerekmektedir

(206, 207). Buradan hareketle Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğunu söyleyebiliriz.

Madde Analizi: Ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde, madde analizi de kullanılmaktadır. Madde analizi için kullanılan yöntemlerden biri de madde-toplam puan korelasyonudur. Bu korelasyon, testi oluşturan maddelerden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki korelasyonu (ilişkiyi) açıklar. Madde-toplam korelasyonunun pozitif yönde ve yüksek olması beklenir. Korelasyon değerinin pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları ölçtüğü ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğu anlamına gelir. Madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.16. Madde-Toplam Korelasyonuna Göre Madde Analizi Sonuçları.

Madde Numarası	Madde-Toplam Korelasyon
Madde 1	0.787
Madde 2	0.643
Madde 3	0.586
Madde 4	0.495
Madde 5	0.489
Madde 6	0.528
Madde 7	0.733
Madde 8	0.656
Madde 9	0.795

Tablo 3.16’da, ölçeği oluşturan maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.489-0.795 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonu değeri 0.30 ve daha yüksek olan madde, ayırt ediciliği yüksek madde olarak değerlendirilmektedir (200). Madde-toplam korelasyon değeri, 0.30’un altında olan herhangi bir madde bulunmadığı için, ölçekteki tüm maddelerin, madde ayırt ediciliğinin ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Alt ve Üst Grup Madde Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi: Ölçek geliştirme sürecinde, madde analizi kapsamında yapılan başka bir analiz ise madde bazında ayırt edicilik işlemidir. Burada testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27’lik ve üst %27’lik grupların, madde ortalamaları arasındaki farkların t-testi

kullanılarak analiz edilir. Bu analizle, bir maddeye alt ve üst gruplar tarafından verilen cevaplar arasında farklılaşma olup olmadığı ve dolayısıyla maddenin alt ve üst grubu ayırt etme gücünü ortaya koymak amaçlanmaktadır (208). Bunun için faktör toplam puanları sıralamasına göre belirlenmiş olan üst %27 ve alt %27'lik grupların, ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını analiz etmek için bağımsız gruplarda t-testi (independent samples t-test) kullanılmıştır. Örnekleme toplam 162 kişi alınmıştır ve gruplar oluşturulurken puan sıralamasına göre alt gruba 44 kişi (örneklemin alt sıralamadaki % 27'lik kısmı), üst gruba ise yine 44 kişi (örneklemin üst sıralamadaki % 27'lik kısmı) alınmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.17. Alt ve Üst Grupların Madde Ortalamaları Ayırt Ediciliklerini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Madde No	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sh \bar{x}	t-Testi	
						t	p
Madde1	Üst Grup	44	4.81	0.39	0.05	7.283	0.000
	Alt Grup	44	3.22	1.39	0.21		
Madde2	Üst Grup	44	4.59	0.75	0.11	4.908	0.000
	Alt Grup	44	3.29	1.57	0.23		
Madde3	Üst Grup	44	4.36	0.91	0.13	5.502	0.000
	Alt Grup	44	3.00	1.36	0.20		
Madde4	Üst Grup	44	4.38	0.80	0.12	5.524	0.000
	Alt Grup	44	2.97	1.45	0.21		
Madde5	Üst Grup	44	4.40	0.92	0.13	3.690	0.000
	Alt Grup	44	3.34	1.68	0.25		
Madde6	Üst Grup	44	4.34	1.14	0.17	5.137	0.000
	Alt Grup	44	2.95	1.38	0.20		
Madde7	Üst Grup	44	4.65	0.52	0.07	5.668	0.000
	Alt Grup	44	3.43	1.33	0.20		
Madde8	Üst Grup	44	4.63	0.48	0.07	5.741	0.000
	Alt Grup	44	3.31	1.44	0.21		
Madde9	Üst Grup	44	4.75	0.48	0.07	5.470	0.000
	Alt Grup	44	3.52	1.40	0.21		

Ölçek maddelerinin ayırt edicilik düzeylerini ortaya koymak üzere yapılan, bağımsız gruplarda t-testi (independent samples t-test) sonuçlarına baktığımızda tüm maddeler için alt ve üst grup arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0.005$). Her maddede ki farklılığın, %27'lik üst gruplar lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara dayanarak ölçeği oluşturan maddelerin ayırt edici olduğunu söyleyebiliriz.

Ölçeğin Değerlendirilmesi

Bu ölçek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısını ölçmeye yönelik geliştirilmiş. Ölçek devlete bağlı veya özel okullarda, her kademedede (ortaokul, lise) görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulanabilir. Yapılan analizler sonucunda, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik

Ölçeğin güvenilirliği ve geçerliliği sağlanmış olduğu görülmüştür. Bu haliyle ölçek iki alt boyuttan ve toplam 9 maddeden oluşan bir ölçektir. 1.-4. maddeler “Öz Aidiyet” boyutu, 5.-9. maddeler ise “Mesleki Aidiyet” boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçme birimi olarak 5’li likert türü uygun görülmüştür. Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir.

Öz aidiyet alt boyutu beden eğitimi ve spor öğretmenin kendisini yapmış olduğu mesleğe ne derecede uygun gördüğünü, duygusal olarak mesleğine bağlılığını ve mesleği ile ilgili göstermiş olduğu çabayı ölçer. Ölçekteki ilk 4 madde bu alt boyutla ilgilidir. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan ise 20’dir. Bu faktördeki toplam puan ortalamasının yükselmesi beden eğitimi ve spor öğretmenin kendisini mesleğine daha fazla ait hissettiğiniz göstergesidir. Mesleki aidiyet boyutu beden eğitimi ve spor öğretmenin yapmış olduğu mesleğe ne derecede değer verdiğini ve mesleki gelişim durumunu ölçer. Ölçekte 5 dâhil sonraki maddeler bu alt boyutla ilgilidir. Bu alt boyuttan alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan ise 25’dir. Bu faktördeki toplam puan ortalamasının yükselmesi, beden eğitimi ve spor öğretmenin mesleğine kendisini daha fazla ait hissettiğiniz göstergesidir.

Ölçekte var olan 2 alt boyut ayrı ayrı değerlendirilebileceği gibi ölçek bir bütün olarak da değerlendirilebilir. Ölçeğin alt boyutları ayrı değerlendirildiğinde, o alt boyuttaki maddelerde işaretlenen derecenin karşılık geldiği puanlar toplanır ve madde sayısına bölünür. Böylece aritmetik ortalaması bulunmuş olur. Alt boyutlardan veya ölçeğin tamamından elde edilen aritmetik ortalama, aşağıdaki tabloda belirtilen şekilde değerlendirilebilir.

Tablo 3.18. Aritmetik Ortalamaya Göre Ölçeğin Değerlendirme Tablosu

Puan Aralıkları	Mesleki Kimlik Algısı Düzeyi
1 – 1.89 puan	Çok Düşük
1.9 – 2.69 puan	Düşük
2.7 – 3.49 puan	Orta
3.5 – 4.29 puan	Yüksek
4.3 – 5 puan	Çok Yüksek

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. İstatistikî İşlemler

Elde edilen veriler istatistik programları ile analiz edilmiştir. Verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanmıştır. Tablo 3.19’da görüldüğü gibi veriler parametrik şartları sağladığı için, bağımsız iki grup için independent sample t-testi, ikiden fazla grup için F testi (ANOVA) kullanılmıştır. İkiden fazla gruplu karşılaştırmalar için ANOVA kullanılırken, hangi grubun diğerlerinden farklı olduğunu belirlemek için post-hoc testlerinden Scheffe testi tercih edilmiştir. Scheffe testi, α hata payını kontrol altında tutabildiği ve gruplardaki gözlem sayılarının eşit olması durumunu dikkate almayan bir post-hoc testi olduğu için tercih edilmiştir (209).Anlamlılık düzeyi ise $\alpha=0,05$ olarak alınmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait göstergeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.19. Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Göstergeler

	Öz Aidiyet Boyutu	Mesleki Aidiyet Boyutu
N	668	668
\bar{x}	4.42	4.44
Ss	0.68	0.70
Çarpıklık (Skewness)	-1.38	-1.71
Basıklık (Kurtosis)	1.02	1.90

3.4.2. İstatistikî İşlemlerin Etki Büyüklükleri

Araştırmanın etki büyüklüklerini belirlemede Independent Sample t-testi için Cohen’s d, Anova testi için ise Eta Kare (η^2) katsayıları dikkate alınmıştır. Elde edilen

katsayıları karşılaştırmak için Cohen'in geliştirmiş olduğu Tablo 3.20 kullanılmıştır (208).

Tablo 3.20. Farklı Etki Büyüklüğü Endeksleri (210).

Etki büyüklüğü	Cohen's d	η^2
Çok büyük	0.80 ve üzeri	0.2000
Büyük	0.80	0.1379
Orta	0.50	0.0588
Küçük	0.30	0.0099

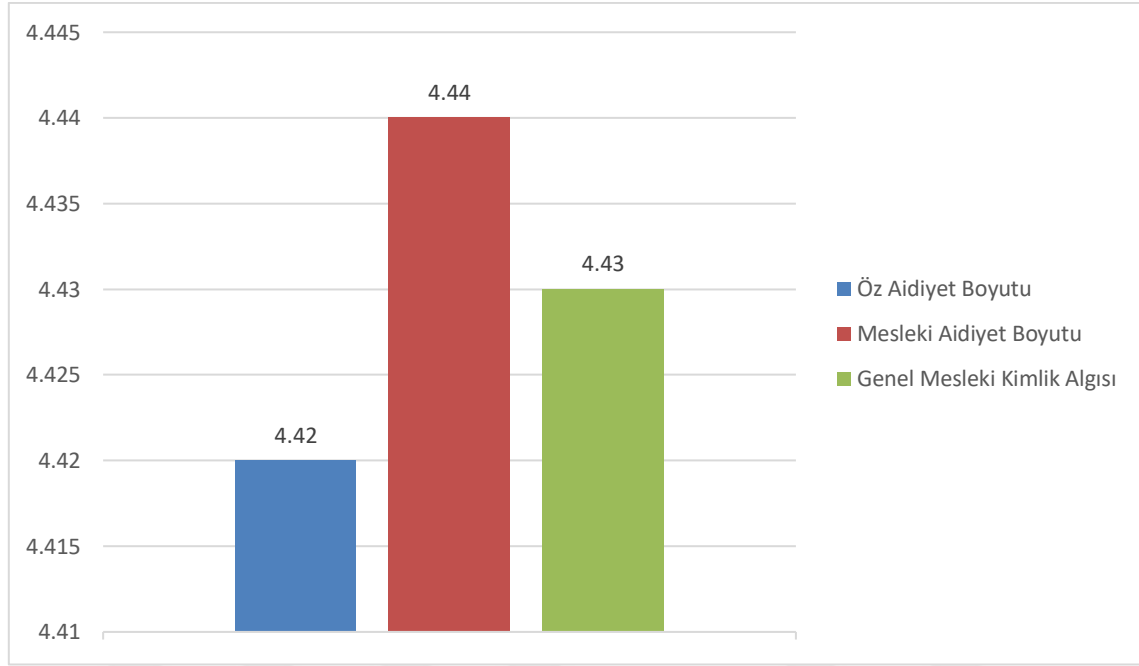
Araştırmada Independent Sample t-testi sonuçlarının etki büyüklüklerinin 0,18 ile 0,26 olduğu ve ortalamasının 0,22 olduğu hesaplanmıştır. Bu katsayıyı Cohen'in belirlemiş olduğu ölçütlere (Tablo 3.20) göre karşılaştırdığımızda test sonuçlarının ortalama etki büyüklüğünün "küçük" düzeyde olduğu görülmektedir (211). Anova testi sonuçlarının etki büyüklüklerinin ise 0.016 ve 0.025 arasında olduğu ve ortalamasının 0.21 olduğu hesaplanmıştır. Bu ortalama katsayıyı Cohen'in belirlemiş olduğu ölçütlere göre (Tablo 3.20) karşılaştırdığımızda test sonuçlarının ortalama etki büyüklüğünün "küçük" düzeyde olduğu görülmektedir (211).

3.5. Araştırmanın Etik Boyutu

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeğinin geliştirilmesi ve sonrasında Malatya, Osmaniye ve Sivas illerinde resmi ve özel okullarda görev yapan tüm beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (Ek-6) izin alınmıştır. Ayrıca İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik kurul onayı (Ek-7) alınmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına esas olarak katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.



Şekil 4.1. BES Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algı Düzeyleri

Şekil 4.1 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısını oluşturan “Öz Aidiyet” alt boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=4.42$) ve “Mesleki Aidiyet” alt boyutunun ortalamasının ($\bar{x}=4.44$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin Genel mesleki kimlik algısı düzeyine bakıldığında ise düzeyin yine yüksek ($\bar{x}=4.43$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1. BES Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mesleki Kimlik Algıları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Öz Aidiyet	Erkek	528	4.40	0.71	0.03	-2.02	0.044*
	Kadın	140	4.53	0.57	0.04		
Mesleki Aidiyet	Erkek	528	4.43	0.74	0.03	-0.83	0.404
	Kadın	140	4.48	0.49	0.04		

Toplam	Erkek	528	4.42	0.67	0.02	-1.70	0.089
	Kadın	140	4.50	0.45	0.03		

*p<0,05

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin sayısının 528, kadın öğretmenlerin sayısının ise 140 olduğu görülmektedir. “Öz aidiyet alt boyutu” aritmetik ortalamasının erkek öğretmenlerde 4.40, kadın öğretmenlerde ise 4.53 olduğu, “Mesleki aidiyet alt boyutu” aritmetik ortalamasının erkek öğretmenlerde 4.43, kadın öğretmenlerde 4.48 olduğu, toplam puanda ise aritmetik ortalamasının erkek öğretmenlerde 4.42, kadın öğretmenlerde ise 4.50 olduğu görülmektedir. Erkek ve kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerin mesleki kimlik algıları arasında fark olup olmadığına dair yapılan “Bağımsız Örneklem t-testi” sonuçlarına göre öz aidiyet alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p=0.044). Mesleki aidiyet alt boyutunda (p=0.404) ve toplam puanda (p=0.089) ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.2. BES Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Mesleki Kimlik Algıları

Alt Boyut	Yaş	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	p
Öz Aidiyet	22-30 yaş	104	4.48	0.60	0.05	0.391	0.760
	31-40 yaş	264	4.42	0.58	0.03		
	41-50 yaş	202	4.39	0.79	0.05		
	51 ve üzeri	98	4.44	0.78	0.07		
Mesleki Aidiyet	22-30 yaş	104	4.49	0.66	0.06	0.223	0.880
	31-40 yaş	264	4.43	0.65	0.04		
	41-50 yaş	202	4.44	0.73	0.05		
	51 ve üzeri	98	4.42	0.79	0.08		
Toplam	22-30 yaş	104	4.48	0.57	0.05	0.252	0.860
	31-40 yaş	264	4.43	0.56	0.03		
	41-50 yaş	202	4.42	0.72	0.05		
	51 ve üzeri	98	4.43	0.71	0.07		

Tablo 4.2’ye göre 22-30 yaş grubunda 104, 31-40 yaş grubunda 264, 41-50 yaş grubunda 202, 51 ve üzeri yaş grubunda ise 98 beden eğitimi ve spor öğretmeni olduğu

görülmektedir. “Öz aidiyet alt boyutu” aritmetik ortalamasının 22-30 yaş grubunda 4.48, 31-40 yaş grubunda 4.42, 41-50 yaş grubunda 4.39, 51 ve üzeri yaş grubunda ise 4.44 olduğu görülmektedir. “Mesleki aidiyet alt boyutu” aritmetik ortalamasının 22-30 yaş grubunda 4.49, 31-40 yaş grubunda 4.43, 41-50 yaş grubunda 4.44, 51 ve üzeri yaş grubunda ise 4.42 olduğu görülmektedir. Toplam puanda ise aritmetik ortalamasının 22-30 yaş grubunda 4.48, 31-40 yaş grubunda 4.43, 41-50 yaş grubunda 4.42, 51 ve üzeri yaş grubunda ise 4.43 olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algıları arasında fark olup olmadığına dair yapılan “Anova Testi” sonuçlarına göre öz aidiyet alt boyutunda ($p=0.760$), mesleki aidiyet alt boyutunda ($p=0.880$) ve toplam puanda ($p=0.860$) anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.3. BES Öğretmenlerinin Görev Yılı Değişkenine Göre Mesleki Kimlik Algıları

Alt Boyut	Görev Yılı	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P
Öz Aidiyet	5 yıla kadar	148	4.45	0.52	0.04	0.541	0.705
	6-10 yıl	170	4.46	0.58	0.04		
	11-15 yıl	104	4.44	0.72	0.07		
	16-20 yıl	84	4.34	0.77	0.08		
	21 ve üzeri	162	4.40	0.83	0.06		
Mesleki Aidiyet	5 yıla kadar	148	4.47	0.62	0.05	0.900	0.464
	6-10 yıl	170	4.50	0.57	0.04		
	11-15 yıl	104	4.38	0.78	0.07		
	16-20 yıl	84	4.45	0.67	0.07		
	21 ve üzeri	162	4.38	0.83	0.06		
Toplam	5 yıla kadar	148	4.46	0.51	0.04	0.624	0.645
	6-10 yıl	170	4.48	0.53	0.04		
	11-15 yıl	104	4.41	0.70	0.06		
	16-20 yıl	84	4.40	0.66	0.07		
	21 ve üzeri	162	4.39	0.78	0.06		

Tablo 4.3’te 5 yıla kadar görev yılında 148, 6-10 arası görev yılında 170, 11-15 arası görev yılında 104, 16-20 arası görev yılında 84, 21 ve üzeri görev yılında ise 162 beden eğitimi ve spor öğretmeni olduğu görülmektedir. “Öz aidiyet alt boyutu” aritmetik ortalamasının 5 yıla kadar görev yılında 4.45, 6-10 arası görev yılında 4.46, 11-15 arası

görev yılında 4.44, 16-20 arası görev yılında 4.34, 21 ve üzeri görev yılında ise 4.40 olduğu görülmektedir. “Mesleki aidiyet alt boyutu” aritmetik ortalamasının 5 yıla kadar görev yılında 4.47, 6-10 arası görev yılında 4.50, 11-15 arası görev yılında 4.38, 16-20 arası görev yılında 4.45, 21 ve üzeri görev yılında ise 4.38 olduğu görülmektedir. Toplam puanda ise aritmetik ortalamasının 5 yıla kadar görev yılında 4.46, 6-10 arası görev yılında 4.48, 11-15 arası görev yılında 4.41, 16-20 arası görev yılında 4.40, 21 ve üzeri görev yılında ise 4.39 olduğu görülmektedir. Görev yılı değişkenine göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerin mesleki kimlik algıları arasında fark olup olmadığına dair yapılan “Anova Testi” sonuçlarına göre öz aidiyet alt boyutunda ($p=0.705$), mesleki aidiyet alt boyutunda ($p=0.464$) ve toplam puanda ($p=0.645$) anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.4. BES Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mesleki Kimlik Algıları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	p	Scheffe
Öz Aidiyet	Lisans ^a	440	4.40	0.74	0.03	5.91	0.003*	a>c b>c
	Y. Lisans ^b	204	4.51	0.45	0.03			
	Doktora ^c	24	4.04	1.08	0.22			
Mesleki Aidiyet	Lisans ^a	440	4.40	0.75	0.03	4.21	0.015*	b>a
	Y. Lisans ^b	204	4.55	0.48	0.03			
	Doktora ^c	24	4.25	0.98	0.20			
Toplam	Lisans ^a	440	4.40	0.70	0.03	5.48	0.004*	b>a b>c
	Y. Lisans ^b	204	4.53	0.39	0.02			
	Doktora ^c	24	4.15	0.95	0.19			

* $p<0,05$

Tablo 4.4 incelendiğinde eğitim durumuna göre, lisans mezunu 440, yüksek lisans mezunu 204, doktora mezunu ise 24 beden eğitimi ve spor öğretmeni olduğu görülmektedir. “Öz aidiyet alt boyutu” aritmetik ortalamasının lisans mezunlarında 4.40, yüksek lisans mezunlarında 4.51, doktora mezunlarında ise 4.04 olduğu görülmektedir. “Mesleki aidiyet alt boyutu” aritmetik ortalamasının lisans mezunlarında 4.40, yüksek lisans mezunlarında 4.55, doktora mezunlarında ise 4.25 olduğu görülmektedir. Toplam puanda ise aritmetik ortalamasının lisans mezunlarında 4.40, yüksek lisans mezunlarında

4.53, doktora mezunlarında ise 4.15 olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkenine göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerin mesleki kimlik algıları arasında fark olup olmadığına dair yapılan “Anova Testi” sonuçlarına göre öz aidiyet alt boyutunda ($p=0.003$), mesleki aidiyet alt boyutunda ($p=0.015$) ve toplam puanda ($p=0.004$) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Puanlar ikişerli karşılaştırıldığında Öz aidiyet alt boyutunda lisans mezunları ile doktora mezunları arasında ve lisans mezunları lehine, yüksek lisans mezunları ile doktora mezunları arasında ve yüksek lisans mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Mesleki aidiyet alt boyutunda lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında ve yüksek lisans mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Toplam puanda ise lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında ve yüksek lisans mezunları lehine, yüksek lisans mezunları ile doktora mezunları arasında ve yüksek lisans mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 4.5. BES Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mesleki Kimlik Algıları

Alt Boyut	Medeni Durum	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Öz Aidiyet	Evli	478	4.39	0.71	0.03	-1.97	0.051
	Bekâr	190	4.51	0.58	0.04		
Mesleki Aidiyet	Evli	478	4.43	0.72	0.03	-0.52	0.602
	Bekâr	190	4.46	0.63	0.04		
Toplam	Evli	478	4.41	0.67	0.03	-1.25	0.212
	Bekâr	190	4.48	0.54	0.03		

Tablo 4.5’e baktığımızda araştırmaya katılan evli öğretmenlerin sayısının 478, bekâr öğretmenlerin sayısının ise 190 olduğu görülmektedir. “Öz aidiyet alt boyutu” aritmetik ortalamasının evli öğretmenlerde 4.39, bekâr öğretmenlerde 4.51 olduğu, “Mesleki aidiyet alt boyutu” aritmetik ortalamasının evli öğretmenlerde 4.43, bekâr öğretmenlerde 4.46 olduğu, toplam puanda ise aritmetik ortalamasının evli öğretmenlerde 4.41, bekâr öğretmenlerde ise 4.48 olduğu görülmektedir. Evli ve bekâr beden eğitimi ve spor öğretmenlerin mesleki kimlik algıları arasında fark olup olmadığına dair yapılan “Bağımsız Örneklem t-testi” sonuçlarına göre öz aidiyet alt boyutunda ($p=0.051$), mesleki

aidiyet alt boyutunda ($p=0.602$) ve toplam puanda ($p=0.212$) anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.



5. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar alan yazında yapılan çeşitli araştırmalar ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Tartışma bölümü 3 kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda geliştirilmiş olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik analizleri, benzer ölçeklerle karşılaştırılarak tartışılmıştır. İkinci kısımda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin genel olarak mesleki kimlik algısı tartışılmıştır. Üçüncü kısımda ise beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, görev yılı, eğitim durumu ve medeni durumlarına göre mesleki kimlik algısı tartışılmıştır.

5.1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Tartışması

Mesleki kimlik, insanların meslekleriyle ilgili sahip oldukları algısal yapıdır (1). Öğretmenlik mesleği açısından bakıldığında ise, mesleki kimliğin bireyin kendisini öğretmen olarak nasıl algıladığı veya nasıl gördüğü ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (19). Öğretmenlerin en önemli ögesi olduğu eğitim sistemleri sürekli ihtiyaçlara, gelişmelere ve diğer nedenlere bağlı olarak değişmektedir. Bu değişim sürecinde öğretmenlerin mesleki kimliklerinin incelenmesinin, süreçte ortaya çıkan sorunların altında yatan nedenleri belirlemede önemli olduğu vurgulanmaktadır (25, 212). Bu nedenle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarını ortaya koyacak bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla geliştirilen Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Ölçeği (BESÖMKÖ) için karma (mixed method) yöntemlerden, keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşaması olan madde havuzu oluşturmak için 26 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısına yönelik 2 tema, bu temalara ait 5 kategori ve bu kategorilere ait 23 kodlama yapılmıştır. Bu temalar “öz aidiyet” ve “mesleki aidiyet” temalarıdır. Öz aidiyet teması beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendilerini mesleklerine ne derecede ait hissettikleri ile ilgiliyken, mesleki aidiyet teması, mesleklerinin kendilerine ne derece ait olduğu ile ilgilidir. Ortaya çıkan 23 kodlama nicel maddelere dönüştürülerek soru havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğini belirlemek için Lawshe tekniği uygulanmıştır. Yapılan kapsam geçerliliği analizi sonucunda 3 madde ölçek taslağından çıkarılmıştır. Oluşturulan ölçek taslağı 287 beden eğitimi ve

spor öğretmenine uygulanmıştır. Faktör yükü 0.32'nin altında kalan ve birden fazla faktörde olup, faktör yükleri arasında en az 0.10 faktör yükü kadar fark olmayan 11 madde, ölçek taslağından çıkartılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.875 ve Bartlett Testi sonucu anlamlı bulunmuştur. Ölçek oluşturan maddelerin faktör yüklerinin 0.631-0.851 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin tamamına yönelik açıklanan varyansın ise %62.848 olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi için 9 maddelik taslak ölçek farklı bir örneklem grubu olan 162 beden eğitimi ve spor öğretmenine uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi model uyum sonuçlarının asgari şartlara uyduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının ise 0.88 olduğu görülmüştür. Elde edilen 9 soruluk ölçek 36 beden eğitimi ve spor öğretmenine 30 gün ara ile test tekrar test tekniği ile uygulanmıştır ve korelasyon katsayısının 0.887 olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre ölçeğin, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısı düzeylerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili kimlik algısını ölçmek için geliştirilen veya dilimize uyarlaması yapılan benzer ölçekler bulunmaktadır. İlgör (2019), İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algısını ölçmek için Beijaard ve diğerleri tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Ölçeğini” Türkçeye uyarlamıştır (152). Ölçekte 14 madde ve 3 boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar konu alanı, didaktik alan ve pedagojik alandır. Alt boyutlara baktığımızda öğretmen mesleki kimliğinin genel olarak konu alanına hâkim olma, öğretici olma ve eğitim bilimine hâkim olma gibi boyutlar üzerinde incelendiği görülmektedir. Ölçekte öğretmen mesleki kimliğine etki ettiği düşünülen teorik çerçeve üzerinde durulduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin orijinali genel olarak öğretmenlerin mesleki kimlik algısını ölçmeye yönelik geliştirilmiş olmasına karşın Türkçeye uyarlaması yapılırken gerekli analizler için sadece İngilizce öğretmenlerinde veri toplandığı görülmektedir. Bir başka Türkçeye uyarlaması yapılan ölçek ise “Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğidir.” Arpacı ve Bardakçı tarafından uyarlaması yapılan ölçek öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine yönelik erken gelişimlerine ilişkin algılarını ölçmek için geliştirilmiştir. 17 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları öğretmen olarak kendine güven, katılımcı öğretmen ve kendini öğretmen görmedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise 0.93'tür (35). Alt boyutlara bakarak öğretmen kimliğinin gelişimsel ve sosyal psikoloji açısından ele alındığını söyleyebiliriz. Mesleki kimliğin tanımına baktığımızda ömür boyu devam eden bir süreç olduğu ifade edilmektedir (19). Bu nedenle meslek öncesi dönemde öğretmen kimliği

algısının ölçülmesi ve yorumlanması, öğretmen kimliğinin tam olarak anlaşılması noktasında yeterli olmayabilir. Kavrayıcı ise öğretmenlerin mesleki kimlik algısını ölçmek için “Öğretmen Kimlik Ölçeği” geliştirmiştir. Ölçeğin genelini iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçek 14 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar kişisel kimlik ve mesleki kimlik alt boyutlarıdır. Alt boyutlar incelendiğinde kişisel kimlik boyutunun, meslekte aile ve çevre ile yaşanan süreçlere odaklandığı görülmektedir. Bu boyutu oluşturan kategorilerin, aile yaşantıları, yakın çevre ile ilişkiler ve iletişim olduğu görülmektedir. Mesleki kimlik boyutunun ise eğitim öğretim süreçlerine odaklandığı görülmektedir. Bu boyutu ise, hizmet öncesi deneyimlerin etkisi, öğretmenliğin yaşam tarzı olması ve öğretmenlikten alınan haz kategorileri oluşturmaktadır. Madde havuzunun oluşturulması için öğretmenlerden görüşme yöntemiyle veriler toplanmış ve verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde oluşturulan temalara bağlı olarak ölçeğin alt boyutları oluşmuştur (33). Nitel araştırmalarda araştırma yapan kişiler sürecin bir parçası olarak hareket etmektedirler ve katılımcıları kendi bakış açılarından değerlendirmektedirler (213). Bu nedenle nitel araştırmalarda ortaya farklı sonuçlar çıkabilmektedir. Elde edilen bulgulardan farklı temaların ortaya çıkmasının bu durumdan kaynaklandığını söyleyebiliriz. Girgin ise, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğini bireysel, sosyal ve oluşum açısından ele alarak, bu alanlarda farklı ölçekler geliştirmiştir. Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin bireysel bağlam ölçeği, sınıf öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve beceriler, sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri ve üniversitedeki öğretmen yetiştirme programları olmak üzere toplam 3 alt boyuttan ve 12 maddeden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeği, öğretim süreci etkileşimleri, öğretim sürecindeki hedefleri, kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenler alt, öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ve sınıf öğretmenliğinin diğerleri tarafından tanımlanması- algılanması alt boyutu olmak üzere toplam 5 alt boyuttan ve 29 maddeden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlam ölçeği ise mesleki kimliğin değerlendirilmesi, sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı, kimlik oluşum süreci, kimliğin şekillenmesine etki eden faktörler ve sınıf öğretmenin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler olmak üzere toplam 5 alt boyuttan ve 27 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlara baktığımızda sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algısının çok yönlü incelendiğini görmekteyiz (31).

Öğretmenlerin mesleki kimlik algısını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeklere bakıldığında mesleki kimliğe farklı açılardan yaklaşıldığı görülmektedir. Bu durumun

mesleki kimliğin tam olarak tanımının yapılmamasından ve bir zemine oturtulamamasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Bruss ve Kopala mesleki kimliği “bireyin mesleki rolleri ile ilgili kişisel sorumluluk geliştirmesi, etik ve ahlaki ilkelere bağlı kalması ve mesleğinden onur duyması” olarak tanımlamıştır (214). Beijaard ve ark. ise, “diğer insanların beklentileri, toplumda öğretmene ve rollerine yönelik algılar, öğretmenlerin geçmişleri ve yaşantılarına dayalı olarak özel hayatlarında ve mesleki yaşantılarında önem verdikleri özelliklerin tamamı” olarak tanımlamışlardır (19). Moore ve Hofman ise sosyal kimlik üzerine yapılan araştırmalara dayalı olarak açıklamaya çalışmışlardır. Mesleki kimliğin, “bireyin mesleki rollerini ne kadar önemseydiği, mesleğini ne kadar çekici bulduğu ve mesleğinin diğer rolleriyle ne kadar uyumlu bulduğu” ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir (66). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere araştırmacıların mesleki kimliğe yaklaşımları farklılaşmaktadır. Ayrıca ölçeklerin branş ayrımı yapılmaksızın genel olarak öğretmenlik mesleği üzerine geliştirildiği görülmektedir. Oysaki gerek okul içi ve dışında farklı işler yürütebilme olanakları, okul politikalarının geliştirilmesinde söz sahibi olma durumu ve uzmanlık alanının diğerlerinininkinden önemsiz görülmesi gibi etkenlerin mesleki kimliği olumlu yâda olumsuz etkileyebildiği ifade edilmektedir (215). Bu açıdan bakıldığında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim faaliyetlerinin hem ders içinde hem de ders dışında yoğun şekilde sürmesi ve üstlendikleri görev ve sorumlulukların (okul takımı çalıştırma, tören ve kutlamalar gibi etkinlikleri organize etme) diğer öğretmenlerden fazla olması onları farklı kılmaktadır (28). Bu nedenle sadece beden eğitimi ve spor öğretmenlerini mesleki kimlik algılarını ölçen bir ölçegin olmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algısı Tartışması

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeylerini ortaya çıkarmak için “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısı puanlarının ortalamasına bakıldığında (en düşük=4.04, en yüksek=4.55) puanların yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Şekil 4.1). Bu sonuç bize beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerini benimsediğini, kendilerini mesleklerinin bir parçası olarak gördüklerini göstermektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoğu sporcu bir geçmişe sahiptir ve fiziksel özellikleri gelişmiştir. Beden eğitimi ve spor derslerinin ağırlıklı olarak uygulamaya dönük olması ve yaptıkları işe daha yakın bir meslek olmasından dolayı, kendilerini beden eğitimi ve spor öğretmenliğine uygun ve doğru kişi olarak görmelerinin ve buna bağlı olarak mesleki kimlik algılarının yüksek çıktığı

düşünülebilir. Mesleki kimlik ile ilgili yapılan çalışmalar öğretmen mesleki kimlik algısının yüksek düzeyde olmasının, öğretmenlerin hoşnutsuzluklarla ve kötü çalışma koşulları ile mücadele etmede önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Bunun yüksek düzeyde mesleki kimlik algısının öğretmenlerin görevlerinden ayrılma eğilimini de engelleyeceği ifade edilmektedir (66). Buradan bakıldığında beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin her ne şartta olursa olsun karşılaştıkları zorluklarla mücadele edebildikleri ve görevlerini bırakmayı düşünmediklerini söyleyebiliriz. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden farklı bir şekilde değerlendirilmektedir. Bu meslekle ilgilenmeyi sevmeyen bir kişinin mesleği yapmaya devam edemeyeceği belirtilmektedir. Öğretmen kimliğini kazanmış olan kişilerin ise mesleğin getirmiş olduğu zorluklara rağmen öğretmenliği severek yaptıkları görülmektedir (216). Izadinia, yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki kimliğinin, eğitim ve öğretim sürecinde ortaya koymuş oldukları çabalarında, öğrencilerle ilişkilerinde ve eğitime yönelik aldıkları kararlarda önemli rol oynadığına dair sonuçlar elde etmiştir (154). Moore ve Hofman ise öğretmen mesleki kimliğinin eğitime yönelik meydana gelen değişimlere ayak uydurma ve bu değişimleri eğitime adapte etme ile ilgili isteklilik durumunu da etkilediğini ifade ederek, mesleki kimliğin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve yeterliliklerine doğrudan etki ettiğini belirtmişlerdir (66). Benzer şekilde Hong öğretmenlik mesleğinde öz yeterliliği olmayan bir öğretmenin, kendisini iyi bir öğretmen olarak algılayamayacağını ve bunun için iyi bir öğretmen mesleki kimliğine sahip olamayacağını belirtmiştir (217). Kurbanoglu ise, öz yeterliliğin eksikliğine dikkat çekerek böyle bir durumda bireyin becerileri iyi bir şekilde sergileyemeyeceğini söylemiştir (218). Beden eğitimi ve spor dersi ağırlıklı olarak uygulamaya yönelik bir ders olduğu için, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fiziksel becerilerini sergileyebilmeleri önemli bir konudur. Becerinin sergilenmesi için gerekli olan öz yeterliliğe mesleki kimliğin doğrudan etki ettiği belirtilmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yüksek mesleki kimlik algısına sahip olması gerekli olan öz yeterliliğe sahip olduklarını ve becerilerini sergileyebildiklerini göstermektedir. Eğitimin kalitesini belirleyen önemli unsurlardan biri olan öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olmasının ise eğitimin kalitesini artıracığı düşünülmektedir.

Mesleki kimliği oluşturan boyutlardan biride mesleki aidiyettir. Bir mesleğe ait olma duygusu olarak tanımlanan mesleki aidiyet, iş performansını doğrudan etkilemektedir (219). Yüksek mesleki aidiyete sahip bireylerin, çalıştıkları kurumlarda daha az zararlı faaliyette bulunma eğiliminde oldukları belirlenmiştir (220). Ayrıca mesleki aidiyet duygusu yüksek olan çalışanlar, mesleki inancı kuvvetli, mesleki amaçları

kabullenmiş, mesleği için uğraşan ve bu alanda var olma isteği yüksek olan bireyler olarak tanımlanmıştır (221). İnsanlar günlük yaşamlarının önemli bir bölümünde meslekleri ile uğraşmaktadır. Kendisini mesleğine ait hissetmeyen birey, işini yeterince önemseyemeyecektir ve buda hata yapmasına neden olacaktır. Mesleki aidiyet duygusu yüksek olan birey ise işine bağlı olacak ve buna paralel olarak da iş verimliliği artacaktır (222). Aynı zamanda mesleki aidiyet duygusu yüksek olan kişi kendisini daha güvende hissetmekte, toplum veya bir grup içerisinde kendi öneminin farkına varmaktadır (223). Bu ifadeleri değerlendirdiğimizde bireylerin mesleklerinde ve yaşamlarında daha verimli olabilmeleri, amaçları doğrultusunda hareket edebilmeleri ve mesleklerinde daha az hata yapmaları açısından, mesleki aidiyet duygusunun önemli bir kavram olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle öğrencilerin çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda çok yönlü gelişimine en çok katkı sağlayan derslerden birinin eğitimini veren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki aidiyet duygularının da yüksek olması gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin zihinsel, bedensel duygusal ve sosyal yönleri ile bir bütün olarak gelişmesini sağlamak öğrencinin ve çevrenin özelliklerine uygun şekilde öğretimi planlamak beden eğitimi ve spor öğretmenin görevi olarak görülmektedir (120). Elde edilen sonuçlarda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki aidiyet düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür ve bu açıdan bakıldığında sonuçların olumlu olduğunu söyleyebiliriz.

Mesleki kimlik, diğer taraftan geliştirilen benlik olarak tanımlanmaktadır ve mesleki gelişim bireyin mesleki kariyeri süresince devam etmektedir (224). Bu süreç içerisinde mesleki kimlikte değişimler görülebilmektedir. Bu değişimlere neden olan birçok faktörün olduğu düşünülmektedir ve bu faktörler arasında kişinin yaşam deneyimleri faktörünün önemli olduğu belirtilmektedir (225). Yaşam deneyimini somutlaşmış hali yaştır. Araştırmada yaş değişkenine göre yapılan analizde mesleki kimlik algısında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Araştırmada her ne kadar yaş değişkeni ile mesleki kimlik algısı arasında anlamlı farklılık tespit edilmese de, yaş grupları içerisinde en yüksek mesleki kimlik algısına sahip grubun 22-30 yaş grubunun olduğu görülmektedir. Bu grup en genç öğretmenlerin olduğu grubu oluşturmaktadır. Bu yaş grubundaki öğretmenler erken yetişkinlik dönemindedirler ve kariyerlerinin ilk yıllarında bulunmaktadır. Bu dönemde meslek ile ilgili genel amaç, mesleklerine iyi bir şekilde uyum sağlamak ve gelişimlerine odaklanmak olabilir. Bu nedenle mesleki kimlik algılarının yüksek çıktığını düşünebiliriz. Ayrıca bu yaş grubundaki öğretmenlerin genelde çocuk yetiştirmek ve aile gibi yükümlülüklerinin az olduğu veya hiç olmadığı düşünülürse, kendilerini daha yoğun bir şekilde mesleklerine adanmış olduklarını ve bu

nedenle mesleki kimlik algılarının yüksek çıktığını düşünebiliriz. Öğretmen mesleki kimliğinin inşa edilmesi süreci, çeşitli faktörler nedeniyle sürekli mücadele edilen ve değişim yaşanan dinamik ve karmaşık bir süreçtir (226). Bu değişimin ve mesleki mücadelenin en önemli göstergesi ise görev yılıdır. Görev yılı mesleki kimliği etkileyen faktörlerden biri olarak gösterilmektedir (16, 225). Araştırmada görev yılı değişkenine göre mesleki kimlik algı düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmemesine rağmen, genel puanda mesleki kimlik algısı ortalamalarına bakıldığında tüm görev yıllarında yüksek olduğu görülmektedir. Ancak en yüksek mesleki kimlik algısının 6-10 yıl arası görev yılında olduğu ve görev yılı arttıkça mesleki kimlik algısında düşüş olduğu görülmüştür. Bu durum meslek içerisinde zaman ilerledikçe beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendisini mesleklerine daha uzak hissettiklerini göstermektedir. Diğer bir değişken olan medeni duruma göre mesleki kimlik algısı puanı ortalamalarına bakıldığında bekâr öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzeylerinin evli olan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Evli olan öğretmenlerin hayatlarında daha fazla sorumluluk bulunmaktadır. Aile hayatı, çocuk veya çocuklarla ilgilenme, anne ve baba olarak üzerlerine düşen görevler gibi nedenler öğretmenlerin mesleklerinden kimi zaman uzaklaşmasına veya mesleğine gerektiği gibi odaklanamamasına neden olmuş olabilir. Bekâr öğretmenlerin hayattaki sorumlulukları daha az olduğu için mesleklerine daha fazla odaklanıyor olabilirler. Bu açıdan bakıldığında çıkan sonucun normal olduğunu söyleyebiliriz.

5.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Mesleki Kimlik Algısının Tartışması

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Ölçeği” kullanılmıştır. Mesleki kimlik algı durumlarını tespit etmek amacıyla “Öz Aidiyet”, “Mesleki Aidiyet” ve “Genel Mesleki Kimlik Algısı” puanları, cinsiyet, yaş, görev yılı, eğitim durumu ve medeni durum açısından değerlendirilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre mesleki kimlik algı düzeylerinde (Tablo 4.1), öz aidiyet alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmişken, mesleki aidiyet alt boyutunda ve genel mesleki kimlik algısında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öz aidiyet alt boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre kendisini beden eğitimi ve spor öğretmenliğine daha fazla ait hissettiğini söyleyebiliriz. Öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerden birinin de cinsiyet

olduğu ifade edilmektedir (227). 19. yüzyılın sonlarında çoğu ülkede öğretmenlik mesleği kadın doğasıyla ilişkilendirilmiş ve bu meslek kadınların yapması gereken bir görev olarak görülmüştür (228). Öğretmenlik mesleğinin annelik, çocuk bakımı gibi işlerle ilişkilendirilmesi bu mesleğin daha çok bir “kadın işi” gibi görülmesi, kadınların bu meslekte daha fazla temsil edilmesine neden olan bir faktör olmuştur (229, 230). Toplumsal olarak kadınların yaşam biçimine baktığımızda bu mesleğe uygun olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlik mesleğindeki tatillerin diğer mesleklere göre daha uzun olması, kadın öğretmenlerin kendi çocukları ile ilgilenmelerine olanak sağlayan yarım günlük çalışma imkânı gibi durumlar öğretmenlik mesleğinin kadınlar açısından çekici olmasındaki etkenlerdir (231). Kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre kendisini beden eğitimi ve spor öğretmenliğine daha fazla ait hissetmesinin nedeni olarak bunlar görülebilir. Bu alanda yapılan benzer çalışmalara bakıldığında (31, 33, 152, 232-238) elde edilen bulgularla paralel olarak kadın öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada mesleki aidiyet alt boyutunda ve genel mesleki kimlik algısında cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Kadın ve erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin birbirine yakın düzeyde mesleklerinin kendilerine uygun olduğunu düşündüklerini ve genel aidiyetlik olarak da aynı şekilde hissettiklerini söyleyebiliriz. Bu alanda yapılan benzer araştırmaların sonuçları her ne kadar elde ettiğimiz sonuçlarla örtüşmese de örtüşen araştırmalarında olduğu görülmektedir (238, 240).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki kimlik algı düzeylerinde (Tablo 4.2) tüm alt boyutlarda ve genel mesleki kimlik algısında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç yaşın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısında önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Kimliğin nasıl oluştuğuna dair yapılan araştırmalarda çeşitli yaklaşımlara göre hareket edilmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de öznelci yaklaşımdır. Öznelci yaklaşıma göre kimlik tutarlıdır ve yaşam boyu büyük ölçüde aynı kalmaktadır (241). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin oluşturmuş oldukları mesleki kimlik algılarının yaşa göre anlamlı farklılaşma göstermediğini bu durumla açıklayabiliriz. Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Uluyol ve Şahin tarafından, pedagojik formasyon eğitimi almış öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada öğretmen kimliği algısının yaşa göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmüştür. Yaş gruplarının ortalamalarına bakıldığında 25 ve üstü yaş grubunda bulunan öğrencilerin, 25

altı yaş grubunda olanlara göre daha yüksek öğretmen kimliği algısına sahip olduğu sonucu çıkmıştır (242). Küçükaydın ve Gökbulut tarafından sınıf öğretmeni adaylarının üzerinde yapılan araştırmada, meslek öncesi öğretmen kimliği algısı ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (239). Yine benzer şekilde Çetin tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (243). Uçar ise benzer bir araştırmayı spor eğitimi alan (öğretmenlik, antrenörlük, spor yöneticiliği ve rekreasyon) öğrenciler üzerinde yapmıştır ve mesleki kimlik algısının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır (244). Görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Song ve Wei tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (237). Canrinusve ark. tarafından yapılan araştırmada da yaş değişkenine göre öğretmenlerin öğretmen mesleki kimliği algılarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (245). Ancak bu sonuçların aksine İlgör tarafından yapılan araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeylerinin yaşa göre farklılaştığı ve genç İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeylerinin daha yaşlı olan İngilizce öğretmenlerinin algı düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür (152). Yine yabancı dil öğretmenleri üzerinde, Keskin tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının, öğrenci ihtiyaçları alt boyutunda, okul sorunları alt boyutunda ve toplam puanda yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 24-29 yaş aralığında olan yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kimlik algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kişisel gelişime ve büyümeye bağlılık alt boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (237). Ying tarafından kolej yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kimlik algısını belirlemeye yönelik yapılan araştırmada da yaş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin mesleki kimlik algısı puanlarının, 40-50 yaş arasındaki öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür (246).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yılı değişkenine göre mesleki kimlik algı düzeylerinde (Tablo 4.3), tüm alt boyutlarda ve genel mesleki kimlik algısında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç görev yılının beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısında önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenin tanımı yapılırken; “okul içi ve okul dışı sportif etkinlikler düzenleyen ibaresi” geçmektedir ve dersleri ağırlıklı olarak uygulamaya dönüktür (43). Bu durum düşünüldüğünde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sürekli

olarak mesleklerini sağlıklı bir şekilde devam ettirdikleri ve mesleklerinin beden ve ruh sağlıklarını olumlu etkilediğini, buna bağlı olarak da görev yılı değişkenine göre mesleki kimlik algısının da farklılaşma olmadığına sebebi olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen faktörler üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında görev yılının mesleki kimliğe etki eden faktörlerden biri olduğunu görmekteyiz (11, 16, 225). Ancak elde edilen bulgulara göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin algılarının sadece görev yılı ile ilgili olmadığını görmekteyiz. Benzer şekilde Canrinus ve ark. tarafından öğretmenlerin mesleki kimliklerinin incelendiği araştırmada da farklı mesleki kimlik profiline sahip öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının görev yılına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (245). Ölmez tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde öğretmenlik deneyimi olan yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ait gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (247). Bu sonuçların aksine görev yılının mesleki kimlik algısına etki eden bir faktör olduğunu ortaya koyan çalışmalara da rastlamaktayız. Song ve Wei tarafından öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen faktörler üzerine yapılan araştırmada, görev yılı değişkenine göre mesleki kimlik algısının anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın 4-10 yıl arasında görev yılına sahip öğretmenler ile 31 yıldan fazla görev yılına sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Görev yılı 31 yıldan fazla olan öğretmenlerin mesleki kimlik algı düzeyinin, 4-10 yıl arasında görev yılına sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür (237). Bunun nedeni olarak 4-10 yıl arasında görev yılına sahip öğretmenlerin mesleki gerileme döneminde olmaları veya öğretmenlik konusunda hüsrana uğramış olmaları düşünülebilir. İlgör tarafından yapılan araştırmada İngilizce öğretmenlerinin görev yılı değişkenine göre mesleki kimlik algıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 16-20 yıl arasında görev yılı olan İngilizce öğretmenleri ile 1-5 görev yılına, 6-10 görev yılına, 11-16 görev yılına ve 21-25 görev yılına sahip olan İngilizce öğretmenleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. En yüksek mesleki kimlik algısına 1-5 yıl arasında görev yılında olan İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu görülmüştür. En düşük mesleki kimlik algısına ise 16-20 yıl arasında görev yılında olan İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu görülmüştür (152). Yirmibeş tarafından yapılan araştırmada kıdem değişkenine göre aktivist kimlik 'işbirliği' ve 'sorumluluk' boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin iş birliği ve sorumluluk algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (148). Keskin tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının, okul sorunları alt boyutunda ve toplam

puanda görev yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrenci ihtiyaçları ve kişisel büyüme ve gelişim alt boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Genel öğretmen mesleki kimliği algısında, 1-5 yıl arasında görev yılına sahip öğretmenlerin, 16-20 yıl arasında görev yılına sahip öğretmenlere göre daha güçlü bir öğretmen mesleki kimlik algısına sahip olduğu görülmüştür (237). Girgin tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada ise mesleki kimlik algısının bireysel bağlamda kıdem değişkeni açısından sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri alt boyutunda anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Mesleki kimliğin sosyal bağlamında da öğretim sürecindeki hedefler, kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenler ve öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamında sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı ve sınıf öğretmenliğinin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt boyutlarında da kıdeme göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür (31). Yine benzer şekilde Ying tarafından kolej yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kimlik algısını belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleki deneyim yılları az olan öğretmenlerin mesleki kimlik algısının daha yüksek olduğu görülmüştür (246). Bu durumun olası nedenlerinin, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutkusunun zamanla azalması ve mesleki tükenmişliğin oluşması olduğu ifade edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre mesleki kimlik algı düzeylerinde (Tablo 4.4), öz aidiyet alt boyutunda, mesleki aidiyet alt boyutunda ve genel mesleki kimlik algısında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öz aidiyet alt boyutunda lisans mezunları ile doktora mezunları arasında ve lisans mezunları lehine, yüksek lisans mezunları ile doktora mezunları arasında ve yüksek lisans mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Mesleki aidiyet alt boyutunda lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında ve yüksek lisans mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Toplam puanda ise lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında ve yüksek lisans mezunları lehine, yüksek lisans mezunları ile doktora mezunları arasında ve yüksek lisans mezunları lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Toplam puanda en yüksek mesleki kimlik algısına sahip öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir. En düşük mesleki kimlik algısına sahip öğretmenlerin ise doktora mezunu olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğretmenlik kariyeri içerisinde öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almaları ve pozisyon üstlenmelerinin eğitim süreçlerinde gelişmekte olan kimliklerinde değişim meydana

getirdiği bilinmektedir (16, 225). Kimlik oluşum sürecini etkileyen birçok faktörün olduğu ve bunlardan birinin de eğitim geçmişi olduğu ifade edilmektedir (39, 215, 248, 249). Bir mesleğe yönelik alınan lisans düzeyinde eğitim, bireyin o mesleği seçmesinde rol oynamaktadır. Lisansüstü düzeyde alınan eğitimin ise daha çok mesleki kariyere yönelik bir olgudur. Mesleki kariyer olanaklarının mesleki aidiyeti güçlendirdiği bilinmektedir. Çünkü mesleki kariyer planlama imkânının mesleki olarak bir güdüleme aracı olduğu görülmektedir (250). Yüksek lisans mezunu beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısının yüksek çıkmasının bundan kaynaklı olduğu düşünülebilir. Doktora mezunu olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısının düşük seviyede çıkmasının nedeni olarak, bu öğretmenlerin mesleki hedefleri arasında akademisyenlik olduğu, akademik olarak daha özel alanlara yoğunlaşmış ve bu alanlarda uzmanlaşma isteklerinin olduğu düşünülebilir. Aljuhaish ve ark. Suudi yabancı dil öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin eğitim geçmişinin mesleki kimlik oluşumunu etkileyen bir faktör olduğu görülmüştür (251). Girgin tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin bireysel bağlamının alt boyutlarından “üniversitedeki öğretmen yetiştirme programları” alt boyutunda eğitim durumları değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara benzer şekilde lisansüstü eğitim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin bireysel bağlamda mesleki kimlik algısının lisans eğitimine sahip sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin sosyal bağlamının “öğretim sürecindeki hedefler” ve “öğretim sürecinde yaşanan sorunlar” alt boyutlarında, eğitim durumları değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak öğretim sürecindeki hedefler alt boyutunda lisans eğitimine sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algısının, ön lisans ve lisansüstü eğitim durumuna sahip sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutunda ise lisans ve lisansüstü eğitim durumuna sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algısının ön lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamının “sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı” ve “sınıf öğretmenin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler” alt boyutlarında, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliğinin diğer branşlardan farkı alt boyutunda lisans eğitimine sahip öğretmenlerin mesleki kimlik algısının, ön lisans ve lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenin mesleki kimliği üzerindeki olumsuz etkenler alt

boyutunda ise elde edilen sonuçlara benzer şekilde lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin mesleki kimlik algısının, ön lisans ve lisans eğitimi durumuna sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (31). Yirmibeş tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin teknisyen öğretmen kimliğinin rekabet ve standartlaşma alt boyutlarında öğrenim durumudeğişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Rekabet alt boyutunda lisans mezunu olan öğretmenlerin teknisyen öğretmen kimliği algılarının lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre lisans mezunu olan öğretmenlerin, lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre daha rekabetçi bir yapıya sahip oldukları söylenebilir. Standartlaşma alt boyutunda da lisans mezunu olan öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek teknisyen öğretmen kimliği algısına sahip olduğu görülmüştür (148). Bu sonuçların aksine yine aynı araştırmada öğretmenlerin Aktivist Öğretmen Kimliklerinin dönüşümcü politikalar, işbirliği, sorumluluk, stratejik konumlanma, işe bağlılık ve özerklik alt boyutlarında öğrenim durumudeğişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yine Öğretmenlerin Teknisyen Öğretmen Kimliğinin, özerklik, işe bağlılık, hesap verebilirlik ve sorumluluk alt boyutlarında da öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar aktivist öğretmen kimliği özellikleri taşıyan bir öğretmenin öğrenmeye daha açık olduğu ve lisansüstü eğitim almasının bireysel öğrenmeye katkı sunacağını düşünüyor olabileceği şeklinde değerlendirilmiştir (148).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre mesleki kimlik algı düzeylerinde (Tablo 5.5), öz aidiyet alt boyutunda, mesleki aidiyet alt boyutunda ve genel mesleki kimlik algısında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Sonuçlar medeni durum değişkeninin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısında önemli bir etken olmadığını göstermektedir. Yani evli ve bekâr olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerin mesleki kimlik algısının benzer olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kimlik algısını etkileyen faktörlere bakıldığında medeni durumun etkili bir faktör olmadığı görülmektedir. Fakat evli olan bireyler, aile hayatı, çocuk bakımı, anne ve baba olmanın vermiş olduğu yükümlülükler vb. gibi etkenler bakımından bekâr olanlara göre daha fazla sorumluluğa sahiptirler ve bu sorumlulukların mesleki kimliğe etki eden bir durum olabileceği düşünülmüştür. Frey and Stutzer tarafından yapılan araştırmada meslekte sosyal ilişkileri güçlü olan ve mesleklerinde mutlu olan kişilerin genelde evli bireyler oldukları görülmüştür (252). Bu nedenle araştırmamızda medeni durum değişkenine yer verilmiştir. Ancak elde edilen bulgular bu durumu

destekler nitelikte değildir. Benzer şekilde yapılan farklı araştırmalarda da medeni durumun öğretmen ve mesleki kimliği etkilemediği görölmüştür. Kavrayıcı tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında mesleki kimlik alt boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (33). İlgör tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde İngilizce öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre mesleki kimlik algıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmamızda mesleki kimliğin alt boyutlarından biride mesleki aidiyet boyutudur. Bu boyutta da medeni durum değişkenine göre mesleki kimlikte farklılaşma tespit edilmemiştir (152). Mesleki aidiyet ile ilgili çalışmalara baktığımızda; Aydınol tarafından yapılan araştırmada Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duygularında medeni durum değişkeni açısından benzer şekilde anlamlı bir farklılık göstermediği görölmüştür (253). Çoban tarafından yapılan araştırmada da İmam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin, mesleki bağlılık alt boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (254).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Yapılan çalışma sonucunda, “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği” meydana getirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde yapılan analizlere göre, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu, her kademedeki ve okul türünde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulanabileceği görülmüştür.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği ile yapılan ölçüm sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algı düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmüştür.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki kimlik algı düzeylerinde, öz aidiyet alt boyutunda, kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu, mesleki aidiyet alt boyutunda ise anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Eğitim durumlarına göre mesleki kimlik algı düzeylerinde, iki alt boyutta da yüksek lisans ve lisans mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Yaşlarına, görev yıllarına ve medeni durumlarına göre ise mesleki kimlik algı düzeylerinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Sonuç itibarıyla beklenen sonuçlar net bir şekilde elde edilemediğinden dolayı bu araştırma daha geniş bir şekilde ele alınmasının ve sonuçlarının hem öğretmenlik hem de diğer branşların mesleki kimlikleri ile ilgili mesleki doyum, mesleki tükenmişlik ve mesleki etik gibi mesleki kimliği etkileyebileceği düşünülen etkenler ile karşılaştırılmasının bir ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen veriler ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve ileride bu alanda çalışmak yapmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Araştırmada cinsiyet değişkeninin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki kimlik algısında etkili bir değişken olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin mesleki kimlik algısı daha yüksek çıkmıştır. Bu nedenle erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını, iş doyumlarını, işe bağlılıklarını artıracak tedbirlerin alınması önerilebilir. Alınan bu tedbirler, öğretmenlerin yenilenmesine ve mesleki kimlik algı düzeylerinin artmasına yardımcı olabilir.

Araştırma sonucunda doktora mezunlarının mesleki kimlik algı düzeylerinin düşük çıkmasının nedenlerinin daha derinlemesine araştırılması amacıyla bu alanda nitel bir araştırma yapılabilir.



KAYNAKLAR

1. Gee JP. Identity as an analytic lens for research in education. *Rev Educ Res* 2000, 25: 99-125.
2. Karaduman S. Modernizmden postmodernizme kimliğin yapısal dönüşümü. *J Yasar University* 2010, 17: 2886-99.
3. Morsünbül Ü, Çok F. Kimlik gelişiminde yeni bir boyut: Seçeneklerin saplantılı araştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Der* 2013, 5: 232-44.
4. Putten SV. Professional Mathematics Teacher Identity In The Context Of Preservice Training. Faculty of Education. Doctoral thesis, Pretoria: University of Pretoria, 2011.
5. Slay HS, Smith DA. Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations* 2011, 64: 85-107.
6. Clarke M, Hyde A, Drennan J. *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*. Netherlands, Springer, 2013: 7-21.
7. Akmal T, Miller D. Overcoming resistance to change: A case study of revision and renewal in a us secondary education teacher preparation program. *Teach Teach Educ* 2003, 19: 409-20.
8. Kelchtermans G. Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teach Teach Educ* 1993, 9: 443-56.
9. Delahunty J. 'Who am i?': Exploring identity in online discussion forums. *Int J Educ Res* 2012, 53: 407-20.
10. Flores MA, Day C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teach Teach Educ* 2006, 22: 219-32.
11. Zembylas M. Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers Teach Theor Pract* 2003, 9: 213-38.
12. Akkerman SF, Meijer PC. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teach Teach Educ* 2011, 27: 308-19
13. Alexander CS. Learning to be lawyers: Professional identity and the law school curriculum. *MD Law Rev* 2010, 70: 465-74.

14. Pratt MG, Rockmann KW, Kaufmann JB. Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Acad Manage J* 2006, 49: 235-62.
15. Alsup J. *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2006.
16. Beauchamp C, Thomas L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Camb J Educ* 2009, 39: 175-89.
17. Cohen J. That's not treating you as a professional: Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers Teach Theor Pract* 2008, 14: 79-93.
18. Trent J. 'Four years on, i'm ready to teach': Teacher education and the construction of teacher identities. *Teach Teach* 2011, 17: 529-43.
19. Beijaard D, Meijer PC, Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teach Teach Educ* 2004, 20: 107-28.
20. Day C, Kington A. Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagog Cult Soc* 2008, 16: 7-23.
21. Day C. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London, Falmer Press, 1999.
22. Agee J. Negotiating a teaching identity: An african american teacher's struggle to teach in test-driven contexts. *Teach Coll Rec* 2004, 106: 747-74.
23. Korthagen FAJ. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teach Teach Educ* 2004, 29: 77-97.
24. Mockler N. Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teach Teach* 2011, 17: 517-28.
25. Beijaard D, Verloop N, Vermunt JD. Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teach Teach Educ* 2000, 16: 749-64.
26. Melville SB, Cardinal BJ. The problem: Body fatness within our profession. *J Phys Educ Recreat Dance* 1988, 59: 85-95.
27. Whitley JD, Sage JN, Butcher M. Cardiorespiratory fitness. Role modelling by physical education instructors. *J Phys Educ Recreat Dance* 1988, 59: 81-4.
28. Çiçek Ş, Kirazcı S, Koçak S. Türkiye'de beden eğitimi öğretmeni profili: Demografik nitelikler, yaşam tarzı ve çalışma ortamı. *Spor Bil Der* 1998, 9: 32-42.

29. Freese A. Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teach Teach Educ* 2006, 22: 110-9.
30. Olsen B. How Reasons For Entry Into The Profession Illuminate Teacher Identity Development. *Teach Educ Q* 2008, 35: 23-40.
31. Girgin D. Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, 2016.
32. Kılınç MÖ. Küreselleşme Sürecinin Eğitim Üzerine Etkileri ve Öğretmen Kimliği. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı. Doktora tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, 2009.
33. Kavrayıcı C. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2019.
34. Köysüren DA. Eğitimdeki Değişimlerin Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Yapıları ve Duyguları Üzerindeki Etkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2016.
35. Arpacı D, Bardakçı M. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması. *Gaziantep Univ J Soc Sci* 2015, 14: 687-719.
36. Gardner P. Teacher training and changing professional identity in early twentieth century england, *J Educ Teach* 1995, 21: 191-218.
37. Vloeta K, Swet JV. 'I can only learn in dialogue!' Exploring professional identities in teacher education. *Prof Dev Educ* 2010, 36: 149-68.
38. Sachpazian MA, Papachristou V. 'Teacher identities: A study in the construction of the Teacher-self in Greece'. In: Can C, Patsala P, Tatsioka Z (eds). *Language in Focus: Contemporary Means and Methods in ELT and Applied Linguistics*, Estonia, LIFE-Language in Focus Publications, 2019: 445-66.
39. Lamote C, Engels N. The development of student teachers' professional identity. *Eur J Teach Educ* 2010, 33: 3-18.
40. Çeltak AB. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kimlik Algıları. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi, 2019.
41. Çetin G. Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği ve Olası Benliklerin Rollerini.

- Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2017.
42. Ceylan Y. Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliği Gelişimi ve Kendilerini Öğretmen Hissetmeleri Üzerine Bir Karma Araştırma. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2019.
 43. Tamer K, Pulur A. *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Ankara, Kozan Ofset, 2001.
 44. Mangen C, Brivot M. The challenge of sustaining organizational hybridity: The role of power and agency. *Hum Relat* 2015, 68: 659-84.
 45. Garner WR, Hake HW, Eriksen CW. Operationism and the concept of perception. *Psychol Rev* 1956, 63: 149-59.
 46. Dökmen Z. *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar*, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2004.
 47. Woodward K. *Questioning Identity: Gender, Class, Ethnicity*. New York, Routledge, 2004.
 48. Erikson EH. *Identity: Youth and Crisis*. New York, W.W. Norton Company, 1968.
 49. Marcia J. The relational roots of identity. In: Kroger J (eds). *Discussions on Ego Identity*. England, Lawrence Erlbaum Associates, 1993: 34-65.
 50. Schwartz SJ, Beyers W, Luyckx K, Soenens B, Zamboanga B, Forthun L, Hardy S, Vazsonyi A, Kim S, Whitbourne SK, Waterman AS. Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: a study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *J Youth Adolesc* 2011, 40: 839-59.
 51. Erikson EH. *Childhood and Society*. Norton, New York, 1963.
 52. Blasi A. Identity and development of the self. In: Lapsley DK, Power FC (eds.) *Self, Ego And Identity: Integrative Approaches*. New York, Springer Verlag, 1988: 227-42.
 53. Kroger J. Identity development during adolescence. In: Adams GR, Berzonsky MD (eds). *Blackwell Handbook of Adolescence*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd, 2003.
 54. Marcia JE. Identity in adolescence. In: Abelson J (eds). *Handbook of Adolescence Psychology*, New York, Wiley Sons, 1980: 159-82.

55. Berzonsky MA. Process perspective on identity and stress management. In: Adams GR, Gullotta TP, Montemayor R (eds). *Adolescent Identity Formation*, Newbury Park, CA, Sage Publications, 1992: 193-215.
56. Cote JE. Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital, *J Adolesc* 1996, 19: 417-28.
57. Stryker S. Identity theory and personality theory: Mutual relevance. *J Pers* 2007, 75: 1083-102.
58. Terry DJ, Hogg MA, White KM. The theory of planned behaviour: Self identity, social identity and group norms. *Br J Soc Psychol* 1999, 38: 225-44.
59. Hogg MA, Terry DI. Social identity and self categorization processes in organizational contexts. *Acad Manage Rev* 2000, 25: 121-40.
60. Hogg MA, Reid AS. Social identity, self categorization, and the communication of group norms. *Commun Theory* 2006, 16: 7-30.
61. Smith JR, Terry DJ, Hogg MA. Who will see me? The impact of type of audience on willingness to display group-mediated attitude–intention consistency. *J Appl Soc Psychol* 2006, 36: 1173-97.
62. Messick DM, Mackie DM. Intergroup relations. *Annu Rev Psychol* 1989, 40: 45-81.
63. Hogg MA. A Social identity theory of leadership. *Pers Soc Psychol Rev* 2001, 5: 184-200.
64. Mummendey A, Wenzel M. Social discrimination and tolerance in intergroup relations: Reactions to intergroup difference. *Pers Soc Psychol Rev* 1999, 3: 158-74.
65. Stets JE, Burke PJ. Identity theory and social identity theory. *Soc Psychol Q* 2000, 63: 224-37.
66. Moore M, Hofman JE. Professional identity in institution so higher learning in Israel. *High Educ* 1988, 17: 69-79.
67. Usborne E, Sablonnière RDL. Understanding my culture means understanding myself: The function of cultural identity clarity for personal identity clarity and personal psychological well-being. *J Theory Soc Behav* 2014, 44: 436-58.
68. Baumgardner AH. To know oneself is to like oneself: Self-certainty and self-affect. *J Pers Soc Psychol* 1990, 58: 1062-72.
69. Telman C. *Başarıya Giden Yolda Meslek Seçimi*. İstanbul, Epsilon Yayıncılık, 2002: 23.

70. Goode WJ. Community within a community: The professions, *Am Sociol Rev* 1957, 22: 194-200.
71. Slay HS, Smith DA. Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Hum Relat* 2011, 64: 85-107.
72. Ibarra H. Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Adm Sci Q* 1999, 44: 764-91.
73. Chreim S, Williams BB, Hinings CB. Interlevel influences on the reconstruction of professional role identity. *Acad Manag Ann* 2007, 50: 1515-39.
74. Liu S. Boundaries and professions: Toward a processual theory of action. *J Prof Organ* 2018, 5: 45-57.
75. Cohen-Scali V. The influence of family, social, and work socialization on the construction of the professional identity of young adults. *J Career Dev* 2003, 29: 237-48.
76. Kuzgun Y. *Meslek Danışmanlığı-Kuramlar Uygulamalar*. Ankara, Nobel Yayın, 2000.
77. Betz NE, Klein K, Taylor KM. Evaluation of a short form of the career decision-making self-efficacy scale. *J Career Assess* 1996, 4: 47-57.
78. Bloor D, Brook J. Career development of students pursuing higher education. *New Zealand J Educ Stud* 1993, 28: 57-68.
79. Gushue GV, Scanlan KRL, Pantzer KM, Clarke CP. The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. *J Career Dev* 2006, 33: 19-28.
80. Holland JL, Johnston JA, Asama NF. The vocational identity scale: A diagnostic and treatment tool. *J Career Assess* 1993, 1: 1-11.
81. Robitschek C, Cook SW. The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *J Vocat Behav* 1999, 54: 127-41.
82. Saunders DE, Peterson GW, Sampson JP, Reardon RC. Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *J Vocat Behav* 2000, 56: 288-98.

83. Strauser DR, Lustig DC, Cogdal PA, Uruk AÇ. Trauma symptoms: Relationship with career thoughts, vocational identity, and developmental work personality. *Career Dev Q* 2006, 54: 346-60.
84. Sweeney ML, Schill TR. The association between self-defeating personality characteristics, career indecision, and vocational identity. *J Career Assess* 1998, 6: 69-81.
85. Ashforth BE, Fugate M. Role transitions and the life span. In: Ashforth BE (eds). *Role Transitions in Organizational Life: An Identity-Based Perspective*, Mahwah New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2001: 225-57.
86. Skorikov VB, Vondracek FW. Occupational identity. In: Schwartz SJ, Luyckx K, Vignoles VL (eds), *Handbook of Identity Theory And Research*, New York, Springer, 2012: 693-714.
87. Flum H, Blustein DL. Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *J Vocat Behav* 2000, 56: 380-404.
88. Turner SL, Trotter MJ, Lapan RT, Czajka KA, Yang P, Brissett AEA. Vocational skills and outcomes among native American adolescents: A test of the integrative contextual model of career development. *Career Dev Q* 2006, 54: 216-26.
89. Fugate M, Kinicki AJ, Ashforth BE. Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *J Vocat Behav* 2004, 65: 14-38.
90. Van Zenderen KLJ. Young Migrants' Transition From School To Work: Obstacles and Opportunities. Doctoral dissertation, Utrecht: Utrecht University, 2011.
91. Bandura A. *Guide For Constructing Self-Efficacy Scales*, 5th ed. Charlotte, NC, Information Age Publishing, 2006.
92. Ji PY, Lapan RT, Tate K. Vocational interests and career efficacy expectations in relation to occupational sex-typing beliefs for eighth grade students. *J Career Dev* 2004, 31: 143-54.
93. Bucholtz M, Hall K. Identity and interaction: A socio-cultural linguistic approach. *Discourse Stud* 2005, 74: 585-614.
94. Van Huizen P, Van Oers B, Wubbels TH. A vygotkian perspective on teacher education. *J Curric Stud* 2005, 37: 267-90.
95. Bromme R, Strasser R. Wissenstypen und professionelles selbstverständnis. *Zeitschrift für Padagogik* 1991, 37: 769-85.

96. Connelly FM, Clandinin DJ. *Shaping A Professional Identity: Stories of Educational Practice*, New York, Teachers College Press, 1999.
97. Atkinson D. Theorising how student teachers form their identities in initial education. *Br Educ Res J* 2004, 30: 379-94.
98. Kelly P. What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxf Rev Educ* 2006, 4: 505-19.
99. Walshaw M. Pre-service mathematics teaching in the context of schools: An exploration into the constitution of identity. *J Math Teach Educ* 2004, 7: 63-86.
100. Côté J, Levine C. *Identity Formation, Agency, And Culture: A Social Psychological Synthesis*. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.
101. Sfard A, Prusak A. Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher* 2005, 34: 14-22.
102. Richardson V, Placier P. *Teacher Change*. In: Richardson V (eds). *Handbook Of Research On Teaching*, Washington, DC, AERA, 2001: 905-47.
103. Danielewicz J. *Teaching Selves: Identity, Pedagogy, And Teacher Education*. Albany, State University of New York Press, 2001.
104. Wenger E. *Communities Of Practice: Learning, Meaning, And Identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
105. Alpman C. *Eğitimin Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Çağlar Boyunca Gelişimi*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1972.
106. Yıldırım İ. Spor Yoluyla Erdemlilik Eğitiminin Tarihsel Görünümü. *Spor Eğitiminin ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu*. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, 2005.
107. Güllü M. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinden Öğrencilerin Beklentileri*. Ankara, Spor Yayınevi ve Kitabevi, 2016: 24.
108. Can S, Şen D, Şirinkan A, Şekertekin MA. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrenci Paneli*, Erzurum, 1999.
109. Pehlivan Z, Esen N, Dönmez B. *Ders Dışı Okul Spor Etkinliklerinin Eğitim Programı Açısından Araştırılması. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor 2. Ulusal Sempozyumu, 16-18 Aralık, 1993, Manisa*. Ankara, Milli Eğitim Basımevi, 1994: 250-1.
110. Nebioğlu D. *Beden Eğitimi Dersi Genel Esasları Planlaması ve Denetimi*, Ankara, Nobel Yayınları, 2004.

111. Kale R, Erşen E. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş*. Ankara, Nobel Akademi Yayıncılık, 2011.
112. Doğar Y, Filiz B. *Beden Eğitimi Öğretmenleri ve Örtük Programı*, Ankara, Gazi Kitabevi, 2019: 90-100.
113. Karaküçük S, Yenel F. Çevre Ülkelerde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğretimi Veren Yüksek Öğretim Programlarının Genel görünümü. İçinde: Yıldırım İ. (editör) *1. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi*, Ankara, Sim Matbaacılık, 2000: 115-22.
114. Karaküçük S. *Beden Eğitimi Öğretmeninin Eğitimi*. Ankara, Gazi Üniversitesi Yayınları, 1989.
115. Everhart B. Back to the basics for individualizing instruction for all learners. *J Phys Educ Recreat Dance* 1996, 67: 12-7.
116. Waronsky CC, Waronsky AL. Motivation: A key to reaching education objectives. *J Phys Educ Recreat Dance* 2000, 71: 13-5.
117. Ratliffe T, Ratliffe L, Bie B. Creating a learning environment: Classroom management strategies for elementary physical education teachers. *J Phys Educ Recreat Dance* 1991, 24-7.
118. Rink JE, Hall TJ. Research on effective teaching in elementary school physical education. *Elem Sch J* 2008, 108: 207-18.
119. Tschannen-Moran M, Woolfolk HA, Hoy WK. Teacher efficacy: It's meaning and measure. *Rev Educ Res* 1998, 68: 202-48.
120. Demirhan G. Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Der* 2003, 300: 13-22.
121. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Beden Eğitimi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160702_11-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_beden_eYitimi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_14.pdf Son Erişim Tarihi 28.06.2020.
122. Hoban G. Considerations for designing coherent teacher education programs. In: Butcher J, McDonald L (eds). *Making A Difference: Challenges For Teachers, Teaching And Teacher Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2007:173-87.
123. Riopel MC. *Apprendre À Enseigner: Une Identité Professionnelle À Développer*. Québec, Les Presses de L'Université Laval, 2006.

124. Hammerness K, Darling-Hammond L, Bransford J. How teachers learn and develop. In: Darling-Hammond L, Bransford J (eds). *Preparing Teachers For A Changing World: What Teachers Should Learn And Be Able To Do*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005: 358-89.
125. Rodgers C, Scott K. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: Cochran-Smith M, Feiman-Nemser S, McIntyre DJ, Demers KE (eds). *Handbook Of Research On Teacher Education: Enduring Questions And Changing Contexts*, New York, Routledge, 2008: 732-55.
126. Uzunöner AB. Investigating Professional Identity Of English Language Teachers In The Turkish Context. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kültürel İncelemeler Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Bilgi Üniversitesi, 2019.
127. Aslan RA. Narrative Inquiry Into The Professional Identity Formation Of Second Career Efl Teacher. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2016.
128. Ekizer FN. The Relationship Between Professional Identity And Practice Of English Teachers. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı. Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2016.
129. Karataş P. Challenges, Professional Development, And Professional Identity: A Case Study On Novice Language Teachers. ODTÜ Kuzey Kıbrıs Kampüsü- Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2015.
130. Bekereci M. Efl Student Teachers' Professional Identity Construction In A Dual Diploma Program. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2016.
131. Çelikdemir K. Fostering Preservice Mathematics Teachers' Professional Identity Orientations Through Noticing Practices In A Video Case-Based Community. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı. Doktora tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2018.
132. Demirhan G, Bulca Y, Saçlı F, Kangalgil M. Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniv Eğit Fak Der* 2014, 29: 57-68.
133. Agarwal K. *Perception Management: The Management Tactics*. New Delhi, Global India Publications, 2009.

134. Eren E. *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul, Beta BasımYayım, 2015.
135. Stupak RJ. Perceptions management: An active strategy for marketing and delivering academic excellence at liberal arts colleges. *Public Adm Q* 2001, 25: 229-44.
136. Bakan İ, Kefe İ. Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv İİBF Der* 2012, 2: 19-35.
137. Hügül H. Algı Yönetimi ve Medya: İnegöl Olaylarının Basında Sunuluşunun Algı Yönetimi Kapsamında Analiz Edilmesi. Savunma Bilimleri Enstitüsü, Güvenlik Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Kara Harp Okulu, 2011.
138. Kotler P, Armstrong G, Saunders J, Wong V. Principles of marketing. *Corp Commun Int J* 2001, 6: 164-5.
139. Kaynak T. *Örgütsel Davranış*. İstanbul, İstanbul Üniversitesi Yayınları, 1990.
140. Özer MA. Bir modern yönetim tekniği olarak algılama yönetimi ve iç güvenlik hizmetleri. *Karadeniz Arş* 2012, 33: 147-80.
141. Otara A. Perception: A guide for managers and leaders. *J Manag Strategy* 2011, 2: 21-4.
142. Verplanken B, Aarts H. Habit, attitude and planned behaviour: Is habit an empty construct or an interesting case of goal-directed automaticity? *Eur Rev Soc Psychol* 1999, 10: 101-34.
143. Tutar YH. *Örgütsel Algılama Yönetimi*. Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2008.
144. İnceoğlu M. *Tutum, Algı, İletişim*. İstanbul, Beykent Üniversitesi Yayınevi, 2010.
145. Erişti SD, Uluuysal B, Dindar M. Görsel algı kuramlarına dayalı etkileşimli bir öğretim ortamı tasarımı ve ortama ilişkin öğrenci görüşleri. *Anadolu J Educ Sci Int* 2013, 3: 47-66.
146. Tülübaş T. Orta Kariyer Evresinde Bulunan Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algıları: Kolektif Araçsal Durum Çalışması. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, 2017.
147. Yıldırım K. Araştırmacı Öğretmen Kimliğinin Bir Modeli. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı. Doktora tezi, İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, 2018.
148. Yirmibeş A. Öğretmenlerin Aktivist ve Teknisyen Mesleki Kimliklerinin Psikolojik İyi Oluşları İle İlişkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2017.

149. Dönmez Ö. Türkiye’de Öğretmen Kimliğinin Dönüşümüne İlişkin Bir Çözümleme. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2008.
150. Yılmaz S. Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Kadın Öğretmen Kimliği. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2015.
151. Özdemir YB. Öğretmen Kimliği: Sınıf Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma (Malatya Örneği). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, 2010.
152. İlgör B. The Relationship Between English Teachers’ Professional Identity Perceptions And Self-Efficacy Beliefs. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi, 2019.
153. Durmaz M. Being Another Or The Other: The Professional Identity Development Of Alternatively Certified English Language Teachers. ODTÜ Kuzey Kıbrıs Kampüsü-Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2015.
154. Izadinia M. A review of research on student teachers’ professional identity. *Br Educ Res J* 2013, 39: 694-713.
155. Schepens A, Aelterman A, Vlerick P. Student teachers’ professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educ Stud* 2009, 35: 361-78.
156. Živković P. The dimensionality of student teacher professional identity. *Int J Educ Teach* 2018, 8: 17-27.
157. Sachs J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *J Educ Policy* 2001, 16: 149-61.
158. Klotz VK, Billett S, Winther E. Promoting workforce excellence: Formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empir Res Vocat Educ Train* 2014, 6: 1-20.
159. Koski-Heikkinen A, Määttä K, Uusiautti S. The birth and development of vocational Education Teachers’ (VET) Professional identity. *Int J Res Stud Educ* 2014, 3: 85-101.
160. Fraser M. Exploring The Nature And Process Of Professional Identity Of Teachers Of English in Japanese Higher Education. Faculty of Education. Doktoral dissertation, Australia: University of Wollongong, 2011.

161. Tashakkori A. Teddlie C. *Mixed Methodology: Combining Qualitative And Quantitative Approaches*. California, Sage Publication, 1998.
162. Creswell JW. *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches*, 3rd ed. California, Sage Publication, 2013.
163. Creswell JW. *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey, Pearson Education, 2005.
164. Creswell JW. Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni. Demir SB (Çeviren). Ankara: Eğiten Kitap, 2017: 155.
165. Sönmez V. Alacapınar FG. *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 2. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık, 2013.
166. Sözbilir M. Nedensel Karşılaştırma Araştırma Yöntemi. İçinde: Metin M, (Editör). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi, 2014: 115-35.
167. Eğitim Bir Sen. Kamu Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı.
https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/Egitime_Bakis_2020.pdf
f Son Erişim Tarihi 20.02.2020.
168. Sümbüloğlu K. Sümbüloğlu V. *Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara, 2002.
169. Büyüköztürk Ş. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Ankara, Pegem, 2008.
170. Gravetter FJ, Forzano LB. *Research Methods For The Behavioral Sciences*, Boston, Cengage Pub, 2018.
171. Şeker H, Gençdoğan B. *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara, Nobel Yayıncılık, 2014.
172. Cohen RJ, Swerdlik ME. Psikolojik Test ve Değerlendirme, Testler ve Ölçmeye Giriş. Tavşancıl E (Çeviren). Ankara: Nobel Yayıncılık, 2013.
173. McCracken G. *The Long Interview*, London, Sage Publications, 1988.
174. Marshall C, Rossman GB. *Designing Qualitative Research*. New York, Sage Publications, 2014.
175. Tashakkori A, Teddlie C. *Sage Handbook Of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2010.
176. Lewis S. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. *Health Promot Pract* 2015, 16: 473-5.

177. Denzin NK, Lincoln YS. *The Landscape Of Qualitative Research*, New York, Sage Publishing, 2008.
178. Şimşek H, Yıldırım A. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 8. Baskı. Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2011.
179. Punch KF. Sosyal Araştırmalara giriş, Nicel ve Nitel Yaklaşımlar. Bayrak D, Aslan HB, Akyüz Z. (Çevirenler). Ankara: Siyasal Kitabevi, 2005.
180. Clement J. Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability. In: Kelly AE, Lesh RA (eds). *Handbook Of Research Design In Mathematics And Science Education*. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000: 547-89.
181. Bilgin N. *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*, Ankara, Siyasal Kitabevi, 2014.
182. Stone PJ, Dunphy DC, Marshall SS, Ogilvie DM. *The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis*. Massachusetts, The M.I.T. Press, 1966.
183. Miles MB, Huberman AM. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2nd ed. California, Sage Publications, 1994.
184. Yurduğül H. Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf> Son Erişim Tarihi 24.02.2021.
185. Lawshe CH. A quantitative approach to content validity. *Pers Psychol* 1975, 28: 563-5.
186. Veneziano L, Hooper J. A method for quantifying content validity of healthrelated questionnaires. *Am J Health Behav* 1997, 21: 67-70.
187. Büyüköztürk Ş. Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğt Yön Der* 2002, 8: 470-83.
188. Kalaycı Ş. *Faktör Analizi. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara, Asil Yayın Dağıtım, 2006.
189. Tavşancıl E. *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*, 4. Baskı. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 2010.
190. Kalaycı Ş. *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara, Asil Yayın Dağıtım, 2009.
191. Hutcheson GD, Sofroniou N. *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*, London, Sage Publications, 1999.

192. Worthington RL, Whittaker TA. Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *Couns Psychol* 2006, 34: 806-38.
193. Field A. *Discovering Statistics For SPSS*. Washington, DC, Sage Publications, 2009.
194. Büyüköztürk Ş. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 4. Baskı. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2004.
195. Sümer N. Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları* 2000, 3: 49-74.
196. Muthén LK, Muthén BO. How to use a monte carlo study to decide on sample size and determine power. *Struct Equ Modeling* 2002, 9: 599-620.
197. Boomsma A, Hoogland JJ. The robustness of LISREL modeling revisited. Structural equation models: Present and future. *A Festschrift in Honor of Karl Jöreskog* 2011, 2: 139-68.
198. Schermelleh-Engel K, Moosbrugger H, Müller H. evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Psychol Methods Res Online* 2003, 8: 23-74.
199. Meydan CH, Şeşen H. *Yapısal Eşitlik Modellemesi Amos Uygulamaları*. Ankara, Detay Yayıncılık, 2011.
200. Büyüköztürk Ş. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 27. Baskı. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2019.
201. Öncü H. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Matser Basım San. ve Tic. Ltd. Şti. 1994.
202. Özdamar K. *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1*, 4. Baskı. Eskişehir, Kaan Kitabevi, 2002.
203. Can A. *Spss İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2016.
204. Kayış A. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. İçinde: Kalaycı Ş (editör), *Güvenilirlik Analizi*. Ankara, Dinami Akademi Yayıncılık, 2018: 402-419.
205. Özçelik DA. *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, ÜSYM-Eğitim Yayınları, 1981.
206. Alpar R. *Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
207. Balcı A. *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2005.

208. Ergin DE. Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Marmara Üni Atatürk Eğt Fak Eğt Bil Der* 1995, 7: 125-48.
209. Scheffe H. A method of judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 1953,40: 87-104.
210. Özsoy S, Özsoy G. Effect size reporting in educational research. *Elementary Educ. Online* 2013, 12: 334-46.
211. Cohen J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed. Hillsdale-New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
212. Schutz PA, Hong JY, Cross DI, Osbon JN. Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educ Psychol Rev* 2006, 18: 343-60.
213. Büyüköztürk Ş, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F, Kılıç E. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi, 2013.
214. Bruss KV, Kopala M. Graduate school training in psychology: Its impact upon the development of professional identity. *Psychol Psychother* 1993, 30: 685-91.
215. Day C, Kington A, Stobart G, Sammons P. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *Br Educ Res J* 2006, 32: 601-16.
216. Esen Y. Öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri: Sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yapılmış bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum* 2005, 3: 16-53.
217. Hong JY. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teach Teach Educ* 2010, 26: 1530-43.
218. Kurbanoglu SS. Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası* 2004, 5: 137-52.
219. Lee TW, Mitchell TR, Sablynski CJ, Burton JP, Holtom BC. The effects of job embeddedness on organizational citizenship, job performance, volitional absences and voluntary turnover. *Acad Manag J* 2004, 47: 711-22.
220. Greenfield AC, Norman CS, Wier B. The effect of ethical orientation and professional commitment on earnings management behavior. *J Bus Ethics* 2008, 83: 419-34.
221. Lord AT, DeZoort FT. The impact of commitment and moral reasoning on auditors' responses to social influence pressure, accounting. *Organ Soc* 2001, 26: 215-35.

222. Tella A, Ayeni CO, Popoola SO. Work motivation, job satisfaction, and organisational commitment of library personnel in academic and research libraries in Oyo State, Nigeria. *Libr Philos Pract* 2007, 9: 1-16.
223. Ersanlı K, Koçyigit M. Ait olma ölçeği'nin psikometrik özellikleri. *Turkish Stud Int J foreign lang ELH Turks Turk* 2013, 8: 751-64.
224. Tan CP, Van Der Molen HT, Schmidt HG. A measure of professional identity development for professional education. *Stud High Educ* 2017, 42: 1504-19.
225. Coldron J, Smith R. Active location in teachers' construction of their professional identities. *J Curric Stud* 1999, 31: 711-26.
226. Bloomfield D. Emotions and "getting by": A pre-service teacher navigating professional experience. *Asia Pacific J Educ* 2010, 38: 221-34.
227. Motallebzadeh K, Kazemi B. The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem. *Cogent Educ* 2018, 5: 1-9.
228. Apple MW. Teaching and 'women's work': A comparative historical and ideological analysis. *Teach Coll Rec* 1985, 86: 455-73.
229. Seddon T, Palmieri P. Teachers' work, power and authority. In: Saha LJ, Dworkin AG (eds). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York, Springer Science Business Media LLC, 2009: 463-79.
230. Ünal LI. Neoliberalizm, Esnek istihdam ve Kadın öğretmenler: Kavramsal bir çerçeve. İçinde: Ateş EA, Çağlayan H (editörler). *Eğitim ve Bilim İşkolunda Çalışan Kadınların Sosyal Hakları ve İş Güvencesi*. Ankara, Eğitim-Sen yayımları, 2008: 97-106.
231. Tezcan M. *Gençlik Sosyoloji Yazıları*. Ankara, Gündoğan Yayınları, 1991.
232. Yolcu MA. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2018.
233. Kozak M, Certel Z, Bahadır Z, Çelik B. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleği tercih etme nedenleri. *Spormetre Bed Eğt ve Spor Bil Der* 2020, 18: 166-77.
234. Karatepe R, Akay C. Pedagojik formasyon programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının incelenmesi. *İleri Eğt Çalışmaları Der* 2020, 2: 45-60.
235. Çelik HR, Kalkan ÖK. Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğt Der* 2019, 20: 351-65.

236. Song G, Wei S. A study on pertinent influencing factors on teachers' professional identity. *Front Educ China* 2007, 2: 634-50.
237. Keskin A. Türk Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algılarının Araştırılması. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Mersin: Çağ Üniversitesi, 2020.
238. Küçükaydın MA, Gökbulut Y. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelenmesi. *Int J Active Learn* 2019, 4: 41-59.
239. Babanoğlu MP, Ağçam R. Türk İngilizce öğretmen adaylarının erken öğretmen kimliği. *Asya Eğt ve Öğr Der* 2019, 5: 386-91.
240. Isbell DC. Socialization and Occupational Identity Among Preservice Music Teachers Enrolled in Traditional Baccalaureate Degree Programs. Department of Music Education. Doctoral dissertation. New York: Ithaca College, 2006.
241. Aşkın M. Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Atatürk Üni Sos Bil Ens Der* 2010, 10: 213-20.
242. Uluyol Ç, Şahin S. Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sos Arş Der* 2018, 3: 1051-72.
243. Çetin G. Öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkiler. *Uludağ Üni Eğt Fak Der* 2020, 3: 612-52.
244. Uçar B. Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Mesleki Kimlik Durumları, Girişimcilik Niyetleri ve Kariyer Planlama Tutumları Arasındaki İlişki. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, 2020.
245. Canrinus ET, Helms-Lorenz M, Beijaard D, Buitink J, Hofman A. Profiling teachers' sense of professional identity. *Educ Stud* 2011, 37: 593-608.
246. Ying J. Study on professional identity of college EFL teachers: A survey in the city of Shanghai, China. *Sino-US Eng Teach* 2018, 15: 386-9.
247. Ölmez F. An insight into professional identities of Turkish EFL instructors. *Int J Soc Sci Educ Res* 2016, 2: 1226-35.
248. Johnston JL. Using identity as a tool for investigation: A methodological option in the researcher's toolbox. *Int J Arts Sci* 2012, 5: 1-9.
249. Palmer PJ. The heart of a teacher: Identity and integrity in teaching. *Change: The Mag Higher Educ* 1997, 29: 14-21.
250. Bektemür G, Demiray S, Özdemir ÜD. (2016). Hemşirelerin kariyer planlaması: Bir eğitim ve araştırma hastanesi örneği. *Okmeydanı Tıp Der* 2016, 32: 7-13.

251. Aljuhaish SF, Othman J, Senom F. Saudi EFL teachers' identity formation in Saudi schools: A case study. *Arab World Engl J* 2020, 11: 431-45.
252. Frey BS, Stutzer A. Testing theories of happiness, working paper series. *Ins Empir Res Econ* 2003, 147: 1-23.
253. Aydınol P. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Aidiyet Duyguları İle Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Mersin İli Örneği). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi, 2019.
254. Çoban MF. İmam Hatip Liseleri Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Mesleğe Adanmışlık ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Balıkesir Örneği). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi, 2020.

EKLER

Ek-1.Özgeçmiş



Ek-2. Anket Formu

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Aşağıdaki sorular “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algısı” adlı doktora tezi çalışması için hazırlanmış ve değerlendirmenize sunulmuştur. Sorulara vereceğiniz doğru ve samimi yanıtlar çalışmanın sonucunu etkileyecektir. Bu hassasiyetle yanıtlamanızı rica ederim. Katkınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Oğuzhan ÇALI

İnönü Üni. Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Doktora Öğrencisi

Cinsiyet: Erkek Kadın
Yaş: 22-30 31-40 41-50 50 ve üzeri
Hizmet yılı: 1-5 6-10 11-15 16-20 21 ve üzeri
Eğitim Durumu: Lisans Yüksek Lisans Doktora
Okul kademesi: Ortaokul Lise
Medeni durum: Evli Bekâr

Sıra	Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Kalıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Eğitimin içinde aktif rol almak benim için çok önemlidir.					
2	Hayatımı yönlendirmede sporu önemli bir etken olarak görürüm.					
3	Kendimi tam anlamıyla bir beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak görürüm.					
4	Diğer branş öğretmenleri iyi bir beden eğitimi ve spor öğretmeni olduğumu söyler.					
5	Tanıştığım kişilere kendimi beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak tanıtmaktan onur duyarım.					
6	Dünyaya bir daha gelsem yine beden eğitimi ve spor öğretmeni olmayı isterim.					
7	Okulumda spor takımı kurup, müsabakalara katılmak beni onurlandırır.					
8	Eğitim camiasında beden eğitimi ve spor öğretmenliğine gereken önemin verilmediğini düşünüyorum.					
9	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği hakkında olumsuz şeyler söylediğimde üzülürüm.					

Ek-3. Gönüllü Onam Formu



Ek-4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme No:	Görüşme Başlama ve Bitiş Saati:
Görüşme Yeri:	Görüşme Tarihi:
Cinsiyet:	Hizmet Yılı:
Yaş:	Okul Düzeyi:
Medeni Durum:	Okul Özel mi Resmi mi?

1. Size göre kimlik ve mesleki kimlik nedir?

2. Eğitim hayatınızda ne kadar önemli?

-Sizce eğitimci yönünüz iyi midir?

3. Neden başka mesleği yada başka branş öğretmenliğini değil de beden eğitimi öğretmenliğini seçtiniz?

-Bu mesleği seçtiğiniz için pişmanlık yaşadınız mı?

4. Beden eğitimi ve spor öğretmeni mesleki kimliğiniz ile başkaları tarafından tanımlanan kimliğiniz sizce örtüşüyor mu?

-Nedenlerini açıklayabilir misiniz?

5. Mesleğinizle kendinizi örtüştürmediğiniz yönleriniz var mı?

-Başka mesleğe geçmeyi düşündünüz mü?

6. Eğitim camiası içerisinde beden eğitimi öğretmenine bakış nasıldır?

-Olumsuz ise sizce nasıl düzelir?

7. Sizce insanların beden eğitimi öğretmenine bakış açısı nasıldır?

-Olumsuz ise sizce nasıl düzelir?

8. Sizce bir beden eğitimi öğretmeninde hangi kişisel özellikler olmalı?

9. Spor sizin için ne anlam ifade ediyor?

Ek-5. Ölçek Taslağı

Sıra	Maddeler	Kesimlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Kalıyorum	Kesimlikle Katılıyorum
1	Beden Eğitimi ve spor dersi müfredatına sahip bir öğretmenim.					
2	Kendimi tam anlamıyla bir beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak görürüm.					
3	İçinde bulunduğum şartlar beni bu mesleği seçmeme zorladı.					
4	Diğer branş öğretmenleri iyi bir beden eğitimi ve spor öğretmeni olduğumu söyler.					
5	Yapabileceğim tek meslek beden eğitimi öğretmenliği olduğu için bu mesleği seçtim.					
6	En mutlu olduğum zamanlar öğrencilerimle birlikte olduğum zamanlardır.					
7	Eğitimin içinde aktif rol almak benim için çok önemlidir.					
8	Hayatımı yönlendirmede sporu önemli bir etken olarak görürüm.					
9	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğinin bir üyesi olduğum için mutluyum.					
10	Her zaman çağdaş bir beden eğitimi ve spor öğretmeni olmaya çalışırım.					
11	Spora karşı ilgili ve yetenekli öğrencileri spora yönlendirmek için çaba gösteririm.					
12	Sürekli olarak öğrencilerime beden eğitimi ve sporu sevdirmek için uğraşırım.					
13	Öğrencilerimin spor sayesinde zararlı alışkanlıklardan uzak durması için çaba gösteririm.					
14	Dünyaya bir daha gelsem yine beden eğitimi ve spor öğretmeni olmayı isterim.					
15	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği hakkında olumsuz şeyler söylediğimde üzülürüm.					
16	Beden eğitimi ve spor öğretmenin öğrencilere önemli katkı sağladığını düşünürüm.					
17	Tanıştığım kişilere kendimi beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak tanıtmaktan onur duyarım.					
18	Eğitim camiasında beden eğitimi ve spor öğretmenliğine gereken önemin verilmediğini düşünüyorum.					
19	Beden eğitimi ve spor öğretmenliğinde iyi bir kariyer yapmak istiyorum.					
20	Lisans eğitimimin beni iyi bir şekilde bu mesleğe hazırladığını düşünüyorum					
21	Alanım ile ilgili bilimsel çalışmaları takip eder ve kendimi sürekli geliştiririm.					
22	Bir beden eğitimi öğretmeni olarak bayram ve törenlerde rahatlıkla yönetim ve organizasyon yapabilirim.					
23	Okulmda spor takımı kurup, müsabakalara katılmak beni onurlandırır.					

Ek-6. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Onayı



Ek-7. Etik Kurul Onayı

