



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ KİMLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Müjgân ALPTEKİN YOLCU¹, Sevgi KINGİR²

Makale Bilgisi

Araştırma Makalesi

DOI: 10.19171/uefad.873791

Makale Geçmişi:

Başvuru 03.02.2021

Kabul 09.04.2021

Anahtar Kelimeler:

Mesleki kimlik,
Öğretime yönelik öz
yeterlik,
Öğretmen adayı,
Sınıf eğitimi.

Özet

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının cinsiyet, üniversite, sınıf seviyesi, akademik not ortalaması, anne ve baba öğrenim düzeyi, öğretmenlik mesleğini seçmede en etkili olan kişi ve durum ve öğretime yönelik öz yeterlik algısı ile ilişkisi de incelenmiştir. Araştırmaya Ankara’da üç devlet üniversitesinde öğrenim gören 752 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Demografik Bilgi Formu, Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Bulgular sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının genel olarak yüksek olduğunu göstermiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarında öğrenim gördükleri üniversitelere ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, cinsiyete göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları ile akademik not ortalamaları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretime yönelik öz yeterlik algıları arttıkça mesleki kimlik algılarında da artış saptanmıştır. Çalışma sonucunda, uygulamaya ve araştırmaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

INVESTIGATION OF PROFESSIONAL IDENTITY PERCEPTIONS OF PRESERVICE ELEMENTARY TEACHERS

Article Information

Research Article

DOI: 10.19171/uefad.873791

Article History:

Received 03.02.2021

Accepted 09.04.2021

Keywords:

Professional identity,
Teaching self-efficacy,
Preservice teacher,
Elementary education.

Abstract

This research aimed to investigate professional identity perceptions of preservice elementary teachers (PETs). The relationships between PETs’ perceptions of professional identity and their gender, university, grade level, grade point averages, parent education level, person and situation influential in choosing the profession, and teaching self-efficacy were also investigated. Participants included 752 PETs registered at the three public universities in Ankara. Data were gathered using Demographic Information Form, Early Teacher Identity Scale, and Teachers’ Sense of Efficacy Scale. Results indicated that PETs held generally higher perceptions of professional identity. Although there were no significant differences in PETs’ perceptions of professional identity with respect to universities they attended and grade level, there was a significant difference in their professional identity based on gender, in favor of females. A positive significant relationship was found between PETs’ grade point averages and their perceptions of professional identity. It was also shown that PETs’ perceptions of professional identity increased with an increase in their sense of teaching efficacy. As a result of the study, some suggestions for future research and practice were proposed.

Kaynakça Gösterimi: Alptekin, Yolcu, M., & Kingir, S. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının incelenmesi *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 778-812. <https://doi.org/10.19171/uefad.873791>

¹Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, malptekinyolcu@gmail.com, OrcID:0000-0002-6183-4362

²Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, ksevgi@hacettepe.edu.tr, OrcID:0000-0003-1848-4392

Citation Information: Alptekin, Yolcu, M., & Kingir, S. (2021). Investigation of professional identity perceptions of preservice elementary teachers. *Journal of Uludağ University Faculty of Education, 34(2)*, 778-812. <https://doi.org/10.19171/uefad.873791>

1. GİRİŞ

Okullar, planlanmış bir amaç doğrultusunda düzenli olarak eğitimin yapıldığı kurumlardır. Okulu meydana getiren unsurlar; başta program olmak üzere, idareci, öğretmen, öğrenci, veli, fiziki şartlar, donanım ve okulun içinde bulunduğu çevredir. Bu unsurlar, karşılıklı olarak bir etkileşim içindedirler. Bu unsurlardan en baskın olanın ve diğerlerini en çok etkileyenin “öğretmen” olduğu görülmüştür; çünkü bu unsurlar arasındaki ilişkiyi düzenleyen, yönlendiren, değerlendiren ve programları uygulayan kişi öğretmendir (Aslan, 2011). Öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, eğitimdeki kilit rolü, meslek öncesi yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi gibi konular ise bütün ülkelerin önceliğidir (Başkan, 2001).

Ülkeler, son yıllarda öğretmen kavramı ve öğretmen yetiştirme süreçleriyle birlikte kendi eğitim politikalarını da gözden geçirerek bunlarla ilgili reform niteliğinde değişiklikler gerçekleştirmişlerdir. Bu değişikliklerin temelinde, 21. yüzyıl toplumunun özelliklerini bilmek ve bu özelliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi ile niteliklerinin geliştirilmesi yer almaktadır (Başkan, 2001). Bu yeni yüzyıl; kültürel ve dilsel yönden zenginlik, uluslararası iletişim, istenen bilgiye hızlı erişim gibi olumlu yönere sahiptir. Yeni yüzyıl, aynı zamanda, toplum içindeki eşitsizlikler ve birçok insan için demokratik ortamın eksikliği gibi çeşitli sorunları da içermektedir. Küreselleşen dünyada eğitim, gençlerin olumsuz durumlarla baş edebilmelerini, hem dikkatli hem de eleştirel bir bakış açısına sahip bireyler olmalarını sağlamalıdır (Nieto, 2000). Bir öğretmenden beklenen ise yukarıda yer alan özelliklere sahip bireyleri yetiştirmek adına; değişime açık olma, sorumluluk ve inisiyatif alma, öğrenme sürecini planlama ve yönlendirme, alanındaki gelişmeleri takip edebilme, teknolojiden faydalanma, iş birliği içinde olma ve girişimcilik olarak belirtilebilir (Tutkun & Aksoyalp, 2010).

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de “kimlik” kavramından söz edilmektedir (Atmaca, 2017). Öğretmen kimliği, öğretmenlerin mesleğe özgü rollerini tanımlayan; kendi içinde tutarlı inanç, tutum vb. bileşenler içeren; öğretmenlerin davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını etkileyen ve sosyal ortamda gelişen bir kavramdır (Hanna vd., 2020). Öğretmen kimlik gelişiminin temelleri öğretmenlik eğitimi ile atılmaktadır; çünkü öğretmen adaylarının meslekleri ile bulunduğu yer burasıdır. Öğretmen yetiştirme sürecinde iyi bir öğretmen kimliğine sahip olmak, öğretmen adaylarının gelecekte mesleki performanslarını olumlu etkileyebilmektedir (Arpacı & Bardakçı, 2015). Öğretmen mesleki kimlik gelişimi, durağan olmayan, hayat boyu süren ayrıca deneyimlerle yeniden şekillenen bir süreçtir (Beijaard vd., 2004; Villegas vd., 2020).

“Öğretmen kimliği” kavramı, bireyin kendini öğretmen olarak görme sürecini içermektedir. Öğretmen kimliği, öğretmen mesleğine başladığı zaman gelişmekte ve büyük ölçüde öğretmenin öğretim çalışmalarına yönelik inançlarını da içermektedir (Lamote & Engels, 2010). Mesleki kimlik genellikle meslektaşlar ile etkileşim içinde ve sosyalleşme sürecinde inşa edilmektedir. Bir öğretmenin sosyalleşmesi, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim ve uygulamalar yoluyla oluşmaktadır. Sosyalleşme sürecinde kazanılan mesleğe yönelik bilgi, beceri, normlar, değerler ve meslek kültürü mesleki kimliği oluşturur (Öhlen & Segesten, 1998). Öğretmen kimliğinin oluşumu, bir öğrenme süreci olarak kabul edilebilir. Öğretmenlerin; eğittikleri öğrenciler, aldıkları öğretmenlik eğitimi ve görev başında edindikleri mesleki gelişim gibi unsurlar, bütün olarak öğretmen mesleki kimliğini şekillendirmelerindeki önemli etkenlerdendir (Kavrayıcı, 2020; Oruç, 2012).

Öğretmenlerin, 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları onların mesleki kimliklerinin yanında, görev ve sorumluluklarını yapabileceklerine olan öz yeterlik inançlarıyla da ilişkilidir (Yılmaz vd., 2004). Öz yeterlik, genel olarak bir işi yapabilmeye ilişkin bireylerin kendi yetkinliklerine olan inancı anlamına gelir (Bandura, 1994). Öz yeterliği güçlü bireyler, zorlu

hedefler belirlemekte ve bu hedeflere yönelik güçlü bir bağlılık duymaktadırlar. Başarısızlıklar veya aksaklıklar yaşandığında olumsuz duygulardan hızlıca çıkan bu bireyler, hedeflerine yönelik olarak aynı hızda hareket edebilmekte; başarıya odaklanmaktadırlar. Öğretmen açısından öz yeterlik kavramı, öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerileri kullanarak öğretim faaliyetlerini gerçekleştirme gibi öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirmeye yönelik yargıları şeklinde tanımlanabilir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Öz yeterlik inancı, öğretmen davranışlarının iyi bir yordayıcısı olup öğretmen davranışlarını anlayabilme ve geliştirebilme yönünde önemli bilgilere ulaşabilmeyi sağlar (Ay, 2007). Öğrencilerin başarısı üzerinde öğretmenlerin yeterlik inancının olumlu etkisi bulunmaktadır (Goddard, 2001). Öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin öğretme istekleri fazladır; öğretim yöntemlerinde yenilikleri kullanmaya yatkındırlar; öğrenme çevresini düzenleme, dersi planlama ve öğretim programlarını kullanmada etkili ve başarılıdırlar; zaman planlamasını daha iyi yapabilmektedirler ve öğrencileri öğrenmeye daha fazla güdüleyebilmektedirler.

Canrinus ve arkadaşlarına (2012) göre, öğretmenlerin mesleki kimlik göstergelerinden biri öz yeterliktir. Araştırmacılar; öğretmenlerin mesleki kimlik göstergelerinden öz yeterlik, iş doyumunu, motivasyon ve mesleki bağlılıklarının incelendiği çalışmalarında, öğretmen meslek kimliğinin bu göstergelerin birleşmesiyle oluştuğunu ileri sürmektedirler. Bu göstergelerin birbirleriyle ilişkilerinin tespit edilmesi, öğretmen kimliğini açıklayabilmek adına önemli görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile iş doyumları arasında önemli bir ilişki olduğu, bu göstergelerin öğretmenlerin mesleki kimliklerini önemli oranda etkilediği tespit edilmiştir. Hanna ve arkadaşları da (2020), öz yeterliğinin öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin önemli bir boyutu olduğunu ifade etmektedir. Öz yeterlik, öğretim faaliyetlerini tasarlama ve gerçekleştirmeye yönelik yeterlik inancını kapsamaktadır. Hanna ve arkadaşları, Canrinus ve arkadaşlarının (2012) belirttiği mesleki kimlik göstergelerinden iş doyumunu ve mesleki bağlılığın öğretmen adayları için anlamlı olmayacağını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının

mesleki kimlik algılarının diğer boyutlarından motivasyon, “Neden öğretmen olmak istiyorum?”; benlik imajı, “Kendimi öğretmen olarak nasıl görüyorum?”; görev algısı ise “Bir öğretmen olarak görevim nedir?” gibi sorulara cevap vermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri onların sınıf içi uygulamalarındaki başarılarında, dolayısıyla da öğrenci kazanımlarında önemli rol oynamaktadır (Olsen, 2008). Öğretmen kimliğinin oluşmasında lisans eğitimlerindeki derslerin ve uygulamaların önemi büyüktür (Yaşar vd., 2013). Bu eğitim süresince öğretmen adayları, hem akademisyenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerine ve uygulamalarına ilişkin iletişimlerinden hem de öğretmenlik uygulamasında gözlemledikleri öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilenmektedirler. Bu nedenlerle, gerek akademisyenlerin gerekse uygulama okullarındaki öğretmenlerin öğretim ortamlarına yönelik yapılandırmacı veya geleneksel bakış açıları, öğretmen adayları üzerinde olumlu veya olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Bu olumlu veya olumsuz etkiler, öğretmen adaylarında meslek yaşamları boyunca sürecek kalıcı izler bırakabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının meslek öncesinde öğretmen kimlik algıları, eğitim fakülteleri ve uygulama okullarındaki eğitim kalitesinden; eğitimciler ile akademisyenlerin eğitimsel bakış açılarından, öğrencilerle etkileşimlerinden, olumlu ve olumsuz kişilik özelliklerinden etkilenmektedir (Aykaç vd., 2017; Horvath vd., 2018). Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği ile ilgili inançları, değerleri ve yaşam tarzlarını kendi algılarıyla birleştirerek öğretmen kimliklerini oluştururlar ve bu kimliğin oluşma süreci, içinde buldukları aile, iş ve toplum ortamından da önemli ölçüde etkilenir (Bauer & McAdams, 2004). Öğretmen kimliğinin algılanması, ailenin, çevrenin ve bütün eğitim sürecinin katkıları ve etkileriyle birlikte değişime uğrayan bir süreci içerir (Beijaard vd., 2004).

Öğretmen adaylarının gelecekte nasıl bir öğretmenlik görevi yapacakları, büyük oranda, eğitim hayatları boyunca inşa ettikleri veya etmedikleri/edemedikleri öğretmen kimliğine bağlıdır. Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin nasıl olduğunu belirlemek de öğretmen

niteliğini, dolayısıyla da eğitimin kalitesini artırmak için önemlidir (Aykac vd., 2017). Öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleriyle ilişkili etkenlerin belirlenmesi, öğretmen eğitimi programlarını şekillendirmek, bu programlar hakkında kararlar almak ve uygulamak ile öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini geliştirmek için de önem arz etmektedir (Izadinia, 2013). Ayrıca öğretmen adayları, öğrenme-öğretme sürecini etkin hâle getirebilmekte ve yalnızca olumlu bir mesleki kimliğe sahip olduklarında öğretmek için gerekli güdülenmeyi edinebilmektedirler. Bütün bunlar dikkate alındığında, öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri için geliştirdikleri algının ve mesleki kimlikleri ile ilişkili etkenlerin çok önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Aykac vd., 2017).

Öğrencilerinin özelliğinden dolayı, ilkökul ve sınıf öğretmenliği eğitim sistemi içerisinde önemli bir basamaktır (Bozdoğan vd., 2007). Çünkü sınıf öğretmenlerinin her türlü özellikleri, kimlikleri ve kimlik oluşum süreçleri, öğrencilerine yansımaktadır (Özdemir, 2010). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyılın şartlarına uyum sağlayabilecek niteliklerde olmaları, ülke ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeyde bireylerin yetiştirilmesi açısından önem arz etmektedir (Aydın vd., 2008). Örneğin ülkemizde de dört yılda bir uygulanan ve Hollanda merkezli Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından yapılan TIMSS (Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması) programında, 4. sınıf öğrencilerinin fen ve matematikteki başarı durumları ölçülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2020) tarafından sunulan TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu'na göre Türkiye, 58 ülkenin katıldığı TIMSS 2019 uygulamasında dördüncü sınıf düzeyinde fen başarı puan ortalamasına göre 19. sırada, 4. sınıf matematik başarı puan ortalamasına göre ise 23. sırada yer almıştır. Elde ettiği 526 fen ortalama puanı ve 523 matematik ortalama puanı ile Türkiye, ilk kez dördüncü sınıf düzeyinde TIMSS ölçek orta noktasının (500 puan) üzerinde yer almıştır. Türkiye'nin dördüncü sınıf düzeyinde ortalama fen ve matematik performansı TIMSS 2011 döngüsünden bu yana artış

eğilimindedir. Ülkemize ait dördüncü sınıf düzeyinde görülen bu performans artışı, sınıf öğretmenlerinin ne denli önemli olduklarının bir göstergesidir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini şekillendiren önemli etkenlerden biri de lisans sürecidir (Aykac vd., 2017; Olsen, 2008). Ülkemizde öğretmen adaylarının özellikle de sınıf öğretmenlerinin kimlik algılarını belirlemeye ve mesleki kimlik algısının kişisel özellikler ve öz yeterlik ile ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmalar sınırlıdır (Kavrayıcı, 2020). Bütün bu nedenlerden dolayı bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının incelenmesi ve mesleki kimlik algılarının farklılaşmasında etkili olan faktörlerin belirlenmesidir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları, demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları, mesleği seçmelerinde etkili olan faktörlere göre nasıl bir değişim göstermektedir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları ve öğretime yönelik öz yeterlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, Ankara'da bulunan devlet üniversitelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarını belirlemek ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini incelemek amaçlandığından bu araştırmanın modeli, nicel veri toplama kaynaklarını içeren tarama modeli olarak belirlenmiştir. Bu model, belli bir grubun incelenmek istenen özelliklerini tespit etmek için veri toplamayı ve toplanan verilerden var olan durumu tespit etmeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılır (Fraenkel vd., 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ilindeki devlet üniversitelerinden; Hacettepe, Gazi ve Ankara Üniversitesi'nin Eğitim Fakültelerinde, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sınıf Öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları meydana getirmektedir. Çalışma sırasında, evreni temsil edecek bir örneklem oluşturmak yerine, adı geçen üniversitelerin bütün sınıf seviyelerinin her şubesine ulaşılması hedeflenmiş, bu nedenle bütün evren çalışma grubu olmuştur. Veri toplama süreci sonunda, üç üniversiteden 810 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Ancak 58 öğretmen adayının doldurduğu ölçekler geçersiz sayılmıştır. Bazı öğretmen adaylarının ölçeğin arka yüzünü doldurmamış olmaları, bazılarının ise cevaplama hep aynı sütunu işaretlemeleri ölçeklerin geçersiz sayılmalarının nedenleri arasındadır. Araştırmada, 752 öğretmen adayının doldurduğu veri toplama araçlarından elde edilen bilgiler analiz edilmiştir.

Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi'nden 283, Gazi Üniversitesi'nden 240 ve Ankara Üniversitesi'nden 229 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının oranının %85,1 (n=640) ve erkek öğretmen adaylarının oranının ise %14,9 (n=112) olduğu görülmüştür. Katılımcıların sınıf düzeylerine bakıldığında ise oranlar arasında çok büyük farklılıklar yoktur (%21,5-27,1). Katılımcı öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının akademik not ortalamalarının 4'lük not sistemine göre 3 ve 4 arasında olması, akademik olarak başarılı olduklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının anne ve baba öğrenim düzeyleri incelendiğinde, baba öğrenim düzeyine ilişkin veriler, annenin öğrenim düzeyine göre yüksektir. Baba öğrenim düzeyinde birinci sırada ilkokul mezunu olanların yer aldığı, ikinci sırada lise ve üçüncü sırada üniversite mezunlarının olduğu görülmektedir. Anne öğrenim durumunda ise yine birinci sırada ilkokul mezunu olanlar varken ikinci ve üçüncü sırada durum babadan farklı olarak lise ve ortaokul mezunu olarak öne çıkmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Bu form, öğretmen adaylarının demografik (kişisel) özelliklerini öğrenmeye yönelik 8 soru içermektedir. Bu sorular, üniversite, cinsiyet, sınıf, akademik not ortalaması, babanın öğrenim düzeyi, annenin öğrenim düzeyi, öğretmenlik mesleğinin seçiminde en etkili olan kişi ve öğretmenlik mesleği seçiminde en etkili olan durumu öğrenmeyi amaçlamaktadır.

2.3.2. Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği

Friesen ve Besley'in (2013) geliştirdiği Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği, 1- hiç katılmıyorum ile 5- tamamen katılıyorum arasında değişen katılma derecelerini gösteren beşli Likert ölçeği ile değerlendirilen 17 madde içermektedir. Bu ölçeğin üç alt boyutu vardır: Öğretmen olarak kendini sınıflandırma (n=5, örnek madde: "Kendimi rahatlıkla öğretmen olarak nitelendiririm."), öğretmen olma konusunda kendine güven (n=6, örnek madde: "Öğretmen eğitimimde gösterdiğim ilerlemeden memnunum.") ve öğretmen olarak katılım (n=6, örnek madde: "Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.").

Bu ölçek, Arpacı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretmen adaylarına uygulanarak yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin tek boyutlu olduğu tespit edilmiş ve Cronbach alfa katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Bu nedenle bu çalışmada da ölçek tek boyutlu olarak kullanılmıştır. Bu araştırma, sınıf öğretmeni adayları ile yapıldığı için ölçekte yer alan 8. maddedeki "Kendimi çocuklarla veya erişkinlerle çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken kolaylıkla hayal edebiliyorum." ifadesinden "veya erişkinlere" ifadesi çıkarılmıştır. Ayrıca ölçeğin 2. maddesinde bulunan "Gönüllü çalışmak için daha çok zamanım olsaydı, çocuklarla çalışmayı tercih ederdim." cümlesindeki geçmiş zaman ifadesi (ederdim), geniş zamana (ederim) çevrilmiştir. Ölçeği geliştirenlerin ve ölçme değerlendirme alanındaki iki uzmanın görüşü ile bu değişikliğe gidilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri ve Kline (2005) tarafından önerilen ölçütler, Tablo 1’de sunulmuştur. Tabloda yer alan uyum indeksleri incelendiğinde, doğrulamak için kurulan faktör modelinin orta düzeyde bir uyum gösterdiği ifade edilebilir. Bu araştırmada, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısının 0,70 ve üzerinde olması test güvenilirliği için yeterlidir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 1

Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Arpacı (2015)	Mevcut Çalışma
Ki-kare/sd	$0 \leq ki-kare/sd \leq 2$	$2 \leq ki-kare/sd \leq 5$	3,95	4,71
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,97	0,99
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,08	0,07
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	0,05	0,04

2.3.3. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Öğretmen adaylarının öğretime yönelik öz yeterlik algılarını ölçmek için Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde 24 madde içeren bu ölçek Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin üç alt boyutu vardır: Öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutuna “Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?” maddesi örnek verilebilir. Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutunda “Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?” gibi maddeler yer almaktadır. Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutuna ise örnek olarak “Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?” maddesi verilebilir.

Çapa ve arkadaşlarının (2005) ölçeğin alt boyutlarına ilişkin hesapladıkları Cronbach alfa katsayıları, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik için 0,82 iken öğretim stratejisine yönelik öz yeterlik için 0,86 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik değeri için ise 0,84'tür. Ölçeğin tamamına ilişkin hesaplanan değer ise 0,93'tür. Yapılan bu çalışmada da ölçek üç boyutlu olarak alınmıştır. Mevcut araştırmada, ölçeğin alt boyutlarına yönelik hesaplanan Cronbach alfa katsayıları, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik için 0,83; öğretim stratejisine yönelik öz yeterlik için 0,86 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik için 0,84'tür. Ölçeğin tamamının Cronbach alfa katsayısı ise 0,94 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri ve ölçütler Tablo 2'de sunulmuştur. Tabloda yer alan uyum indeksleri incelendiğinde, doğrulamak için kurulan faktör modelinin orta düzeyde bir uyum gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 2

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Çapa vd. (2005)	Mevcut Çalışma
Ki-kare/sd	$0 \leq \text{ki-kare/sd} \leq 2$	$2 \leq \text{ki-kare/sd} \leq 5$	-	4,58
CFI	$0,95 \leq \text{CFI} \leq 1$	$0,90 \leq \text{CFI} \leq 0,95$	0,99	0,98
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq 0,05$	$0,05 \leq \text{RMSEA} \leq 0,10$	0,07	0,07
SRMR	$0 \leq \text{SRMR} \leq 0,05$	$0,05 \leq \text{SRMR} \leq 0,10$	-	0,05

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yürütülmesi için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 22 Mart 2016 tarihindeki toplantısında 35853172/433-883 sayılı kararla izin alındıktan sonra uygulama için Hacettepe, Ankara ve Gazi Üniversitesi'ne bilgilendirme yazıları yazılmıştır. Bu üniversitelerden çalışmanın yapılmasının uygunluğu yönünde izinler alınmıştır. Daha sonra,

araştırmacılarından biri, üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinden uygun oldukları ders saatleri için izin istemiştir. Uygulamalar, ders saatleri içinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce öğretmen adayları araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş, ölçeği isimsiz olarak doldurmaları, elde edilen bilgilerin yalnızca bu araştırma için kullanılacağı ve ölçeği samimi bir şekilde doldurmaları ifade edilip gerekli açıklamalar sunulmuştur. Çalışmaya katılım, tamamen gönüllülük esası ile sağlanmıştır. Sınıflarda veri toplama araçlarının uygulanması için kullanılan zaman dilimi 10-15 dakika arasında olmuştur. Uygulama iki haftalık bir süreyi kapsamıştır. Çalışma sonunda üç üniversiteden 810 öğretmen adayına ulaşılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilebilmesi için öncelikle bütün aday öğretmenler için numara verilerek veriler Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Daha sonra veriler SPSS paket programına aktarılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz ve sayıltıları sağlanan bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Aralık ölçeğindeki nicel iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise normallik sayıltısı sağlanan basit doğrusal korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı, mutlak değer olarak, 0,30'dan küçük ise düşük; 0,30 ile 0,70 arasında ise orta; 0,70'den büyük ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Normallik sayıltısı, veri dağılımının çarpıklık ve basıklık katsayısına göre kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında olduğunda veri dağılımı normal kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2012). Grupların varyanslarının eşitliği sayıltısı Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucunda elde edilen p değeri 0,05'ten büyük olduğunda grupların varyanslarının eşitliği sayıltısı kabul edilmiştir (Can, 2014).

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algı düzeyi betimsel olarak analiz edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları ortalama puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği normallik ve grupların varyanslarının

eşitliği sayıltıları sağlanan bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Mesleki kimlik algıları ortalama puanlarının üniversite değişkenine ve sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için normallik ve grupların varyanslarının eşitliği sayıltıları sağlanan ANOVA yapılmıştır. Mesleki kimlik algılarının baba öğrenim düzeyi ve anne öğrenim düzeyine göre incelenmesi için betimsel analiz yapılmıştır. Eğitim düzeylerinde, her bir gruba düşen sayılar birbiriyle orantılı olmadığı için gruplar arası karşılaştırma yapılmamıştır. Mesleki kimlik algıları ile akademik not ortalamaları ve öğretmen öz yeterlik algıları alt boyutları arasındaki ilişkiler, değişkenler sürekli olduğu ve normal dağılım gösterdiği için basit doğrusal korelasyon analizi ile test edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının öğretmenlik mesleğini seçmede etkili olan kişi ve durum değişkenine göre betimsel analizi yapılmıştır. Mesleği seçmede etkili kişi değişkenine göre evrendeki dağılımın orantılı olmamasından dolayı gruplar arası karşılaştırma yapılmamıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının mesleği seçmelerinde en etkili olan durum değişkenine göre sadece ilgi ve puan seçeneklerine ait frekans değerleri birbirine yakın olduğu için bu iki durum arasında ikili karşılaştırma yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğini ilgi ve puan ölçütlerine göre seçen sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları normallik ve grupların varyanslarının eşitliği sayıltıları sağlanan bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algı Düzeyi

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarını ölçen maddelere yönelik hesaplanan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarını Ölçen Maddelere İlişkin Betimsel

İstatistik Sonuçları (N=752)

	\bar{X}	SS
1. Öğretmen olmak için doğru kişi olup olmadığımdan sıklıkla şüphe duyarım.	2,26	1,08
2. Gönüllü çalışmak için daha çok zamanım olsa, çocuklarla çalışmayı tercih ederim.	3,95	0,87
3. “İyi bir öğretmen” olmanın ne olduğu hakkında hiçbir fikrim yok.	1,65	0,75
4. Çocuklarla çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana sıklıkla danışır.	3,57	0,92
5. Kendimi öğretmen olarak görüyorum.	3,96	0,84
6. Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duyarım.	4,39	0,69
7. İyi öğretmen olma konusundaki yeterliliklerimle ilgili sıklıkla şüphe duyarım.	2,55	1,02
8. Kendimi çocuklarla çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken kolaylıkla hayal edebiliyorum.	4,12	0,83
9. Kendimi rahatlıkla öğretmen olarak nitelendiririm.	3,79	0,89
10. Kendimi bir grup çocuğa öğretmenlik yaparken düşünmekte zorlanıyorum.	2,06	0,98
11. İyi bir öğretmen olmak için gerekli beceri ve yöntemleri geliştirebileceğimden eminim.	4,20	0,71
12. Bir gün iyi bir öğretmen olacağımdan eminim.	4,34	0,72
13. Boş zamanlarımda çocuklarla çalışmak için elimden geleni yaparım.	3,89	0,89
14. Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.	4,48	0,65
15. Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.	4,38	0,69
16. Öğretmenlik eğitimimde gösterdiğim ilerlemeden memnunum.	4,00	0,81
17. Öğretmenlik doğamda var.	3,64	1,03

Tablo 3'te 5, 9 ve 17. maddeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak görme ve nitelendirme konusunda mesleki kimlik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olma veya iyi bir öğretmen olmaya yönelik özgüvenleri ile ilgili kimlik algı düzeylerinin de genellikle yüksek olduğu göze çarpmaktadır (1, 3, 7, 11, 12 ve 16. maddeler). Sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun öğretmen olmak için doğru kişi olup olmadıkları konusunda şüphe duymadıkları,

iyi bir öğretmenin ne olduğu hakkında fikirlerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının iyi bir öğretmenin sahip olması gereken yeterliklere genellikle sahip olduklarını düşündükleri, büyük bir oranda bu yeterliklerini geliştirebileceklerinden ve bir gün iyi bir öğretmen olacaklarından emin oldukları dikkat çekmektedir. Uygulamaya dönük 2, 4, 6, 8, 10, 13, 14 ve 15. maddelere bakıldığında ise en yüksek ortalamalar genellikle bu maddelerdedir. Sınıf öğretmeni adaylarının çocuklarla çalışma konusunda genellikle istekli oldukları görülmektedir. Katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu çocukların yeni bir şeyler öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk almakta ve mutluluk duymaktadır. Bu konudaki mesleki algı düzeyleri çok yüksek olarak nitelendirilebilir.

3.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarının Demografik Özellikleri ile İlişkisi

Öğretmen adaylarının demografik özellikleri; üniversite, sınıf düzeyi, cinsiyet, akademik not ortalaması, baba ve anne eğitim düzeyi olmak üzere beş değişken açısından incelenmiştir.

3.2.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarının Üniversite Değişkenine Göre İstatistik Bulguları

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının üniversite değişkenine göre karşılaştırılmış ve Tablo 4'te ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Mesleki Kimlik Algılarının Üniversite Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

Üniversite	N	\bar{X}	SS	F	sd1	sd2	p
Ankara Üniversitesi	229	68,77	9,26				
Gazi Üniversitesi	240	66,16	8,84	2,26	2	749	0,105
Hacettepe Üniversitesi	283	68,72	10,20				

Tablo 4 incelendiğinde $p > 0,05$ olduğu için sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının üniversite değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

3.2.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algularının Sınıf Düzeyine Göre İstatistik

Bulguları

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algularını sınıf düzeyine göre karşılaştıran ANOVA sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Mesleki Kimlik Algularının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	sd1	sd2	p
1	196	67,28	9,76				
2	204	68,08	9,64	1,90	3	748	0,128
3	190	68,18	9,30				
4	162	69,66	9,21				

Tablo 5’te gösterilen ANOVA sonuçları incelendiğinde $p>0,05$ olduğu için sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algularında sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3.2.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algularının Cinsiyet Değişkenine Göre

İstatistik Bulguları

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algularını cinsiyete göre karşılaştıran bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Mesleki Kimlik Algularının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p	Cohen’s d
Kadın	640	68,54	9,39	2,10	750	0,036	0,21
Erkek	112	66,50	10,07				

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algı puanlarının cinsiyet değişkeni çerçevesinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğü

0,21 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, cinsiyet değişkeninin mesleki kimlik algı puanı üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1992).

3.2.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarının Baba Öğrenim Düzeyi Ve Anne Öğrenim Düzeyine Göre Betimsel İstatistik Bulguları

Öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları, baba öğrenim düzeyi ve anne öğrenim düzeyine göre incelenmiştir. Tablo 7’de, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının baba öğrenim düzeyi ve anne öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarının Baba ve Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Değişken		N	\bar{X}	SS
Baba öğrenim düzeyi	Okuryazar değil	6	61,33	13,35
	Okuryazar	10	68,40	12,62
	İlkokul	209	68,11	9,05
	Ortaokul	139	68,51	8,82
	Lise	204	68,02	9,43
	Lisans	172	68,75	10,30
	Lisansüstü	12	66,75	10,87
Anne öğrenim düzeyi	Okuryazar değil	34	69,21	10,44
	Okuryazar	20	68,40	6,85
	İlkokul	374	67,96	9,23
	Ortaokul	133	68,86	8,44
	Lise	144	68,65	10,47
	Lisans	46	66,43	11,77
	Lisansüstü	1	75,00	-

Tablo 7’de, baba ve anne öğrenim düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algı puan ortalamaları karşılaştırıldığında, puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Baba ve anne öğrenim düzeylerine ilişkin en düşük ortalama puan baba öğrenim düzeyinde okuryazar değil ($\bar{X}=61,33$) iken, anne öğrenim düzeyinde ise ilkokuldur ($\bar{X}=67,96$).

Bu durum, öğretmen adaylarının annelerinin ve babalarının öğrenimleri hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca en yüksek ortalamalara bakıldığında ise baba öğrenim düzeyinde lisans, anne öğrenim düzeyinde okuryazar değildir seçenekleri dikkat çekmektedir. Yukarıdaki tablo incelediğinde baba ve anne öğrenim düzeyinde ağırlık, ilkökul düzeyindedir.

3.2.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Alguları İle Akademik Not Ortalamaları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Basit doğrusal korelasyon analizi sonucunda, mesleki kimlik algısı yüksek olan sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalamalarının da yüksek olduğu görülmektedir ($r=0,132$; $p=0,00<0,01$). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik alguları ve akademik not ortalamaları arasında hesaplanan determinasyon katsayısı ($r^2=0,02$) dikkate alındığında sınıf öğretmeni adaylarının akademik not ortalamaları mesleki kimlik algısı üzerindeki değişimin %2'sini açıklayabilmektedir.

3.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algularının Mesleği Seçmelerinde Etkili Faktörlere Göre Değişimi

3.3.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algularının Mesleği Seçmelerinde En Etkili Olan Kişi Değişkenine Göre İstatistik Bulguları

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algı puanları, mesleği seçmede en etkili olan kişi değişkeni açısından incelenmiş ve Tablo 8'de betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algularının Mesleği Seçmelerinde En Etkili Kişi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Mesleği Seçmede En Etkili Olan Kişi	N	\bar{X}	SS
Ailem	192	65,57	10,44
Öğretmenlerim	40	67,45	8,87
Kendim	446	69,89	8,42
Arkadaş, komşu	5	64,40	6,47
Akrabalar	15	64,13	11,84
Diğer	74	65,62	11,35

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlik mesleğini seçmede en etkili olan kişi için sınıf öğretmeni adaylarının yarısından fazlası *kendim* seçeneğini işaretlemişlerdir. İkinci sırada etkilendikleri kişi olarak *ailem*, üçüncü sırada *öğretmenlerim* seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Katılımcılar, en az etkilendikleri kişi olarak *arkadaş*, *komşu* ve *akrabalar* seçeneklerini belirtmişlerdir. Diğer seçeneğinde ise şu ifadeler yer almaktadır: Mustafa Kemal ATATÜRK, Piaget, sınav sonucum, puanım ile gidebileceğim en iyi bölüm olduğu için, çocuklara karşı olan sevgim vb.

Ayrıca Tablo 8’de aritmetik ortalamalara bakıldığında, sınıf öğretmeni adaylarından mesleği seçmede en etkili olan kişi olarak *kendim* seçeneğini işaretleyenlerin mesleki kimlik algı puanlarının, diğer seçenekleri işaretleyenlerinkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.3.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algularının Mesleği Seçmelerinde En Etkili Olan Durum Değişkenine Göre İstatistik Bulguları

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik alguları, mesleği seçmede en etkili olan durum değişkeni açısından incelenmiş ve Tablo 9’da betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algularının Mesleği Seçmelerinde En Etkili Durum Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Mesleği Seçmede En Etkili Olan Durum	N	\bar{X}	SS
Puan	279	65,27	9,55
İlgi	234	73,01	7,36
Aile	68	64,44	11,16
İş imkânı	20	68,50	5,38
Popülerlik	3	67,33	11,93
Statü	11	70,09	6,09
Maddi getiri	1	61,00	-
Cinsiyet	40	68,42	7,81
Diğer	96	67,67	9,80

Tablo 9’da, öğretmenlik mesleğini seçmedeki en etkili duruma ilişkin bilgiler incelendiğinde puan (puanım bu bölüme uygun olduğu için) seçeneği birinci sıradadır. Daha

sonra ilgi (bilinçli olarak mesleğe duyduğum ilgiden ötürü) seçeneği ikinci sıradadır. Aile (aile isteği), cinsiyet (erkeğe ya da kadına daha uygun olarak gördüğüm için), iş imkânı (iş imkânlarının diğer bölümlere nazaran daha fazla olduğunu düşündüğüm için) ve statü (mesleğin sağladığı yüksek sosyal statü ve saygınlık için) seçenekleri daha alt sıralarda yer almaktadır. Mesleği seçmede en az etkili olan durumların ise popülerlik (kitle iletişim araçlarının etkisi ve mesleğin geçerliği ya da popülerliğinden etkilenerek) ile maddi getiri (diğer mesleklere nazaran maddi getirisinin yüksek olacağını düşündüğüm için) olduğu görülmektedir. Diğer seçeneğinde ise şu ifadeler yer almaktadır: Çocukluk hayalim, çocuklara karşı olan sevgim, kutsal bir meslek olarak görmek, kişiliğime uygun bir meslek olması vb.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algı puan ortalamaları, mesleği seçmede etkili olan *ilgi* seçeneğinde diğerlerine göre en yüksektir. *İlgi* seçeneğinden sonra, tabloya göre mesleği seçmede en etkili durumlar *statü*, *iş imkânı* ve *cinsiyet* olarak sıralanmaktadır. Frekansları birbirine en yakın olan *ilgi* ve *puana* göre sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(752) = -10,35, p = 0,00 < 0,05$]. Bu durumda, mesleği seçmede etkili durum olarak *ilgi* seçeneğini işaretleyen sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algı puanlarının *puan* seçeneğini işaretleyenlerinkinden daha yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir.

3.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algıları İle Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları ile öğretime yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişki, basit doğrusal korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tablo 10'da sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları ile öğretime yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algıları İle Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Değişkenler	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik	Öğretim Stratejisine Yönelik Öz Yeterlik
Mesleki kimlik algısı	0,488**	0,615**	0,537**

Not. **p<0,01; *p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları ile sınıf yönetimine, öğrenci katılımına ve öğretim stratejisine yönelik öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimine, öğrenci katılımına ve öğretim stratejisine yönelik öz yeterlik puanları, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algı puanları üzerindeki değişimi sırasıyla %22 ($r^2 = 0,22$), %39 ($r^2 = 0,39$) ve %29 ($r^2 = 0,29$) oranında açıklayabilmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğmir ve Çelik (2019) tarafından bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Erdem (2020) de başka bir üniversitede eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının çocuklara öğrenmelerinde yardımcı olmaktan zevk aldıkları ve mutluluk duydukları tespit edilmiştir. Kavrayıcı'nın (2020) bir eğitim fakültesindeki öğretmen adayları ile yaptığı çalışma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Kavrayıcı, öğretmen adaylarının çocukları sevmesi, öğretmekten zevk alma gibi kişisel özelliklerinin mesleki kimlik gelişiminde en etkili faktör olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Aslan'ın (2016) çalışmasında, başka mesleklerden gelen katılımcılar, daha iyi ücrete ve kariyere sahip olmalarına rağmen,

kişisel olarak tatmin olmadıkları için önceki mesleklerini bıraktıklarını bildirmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu, önceki mesleklerinin nitelikleri ile karşılaştırıldığında öğretim sürecinin kendilerinde olumlu algı oluşturduğunu ve öğretimin kendilerini güdüleyen bir durum olduğunu da belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, mesleki kimlik gelişiminde bireylerin kişisel özelliklerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları ile demografik özellikleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarında öğrenim gördükleri üniversitelere göre değişiklik olmadığı ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının kimlik oluşumunda üniversitede alınan eğitimin ve bu eğitim süresince çeşitli çevresel faktörlerin etkili olduğu görülmektedir (Franzak, 2002; Yaşar vd., 2013). Ancak mevcut araştırmanın yapıldığı üç üniversitenin Ankara'da olması, dolayısıyla da bu üniversitelerde alınan eğitim ve çevresel faktörler açısından benzerlik olması nedeniyle, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarında öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık olmadığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının sınıf düzeylerine göre değişmediği görülmüştür. Bu bulgu, 1'den 4'e kadar aynı öğrenci grubuyla çalışılmamasından kaynaklanıyor olabilir. Erdem (2020) tarafından yapılan çalışma sonucu da bu bulguyu destekler nitelikte olup 1 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan, araştırmanın bu bulgusu, alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçları ile farklılık göstermektedir. Örneğin Eğmir ve Çelik (2019) tarafından öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığı çalışmada, son sınıf öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları diğer sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Krzywacki (2009), öğretmenlik eğitiminde yapılan uygulamaların kimliği etkileyen unsurlardan biri olduğunu ifade etmektedirler. Bu uygulamaların aday için uyum süreci olduğunu, bu süreçte sınıf önüne

çıkma ve öğretmenlik rolüne girmek başlarda zor olsa da uygulamalarla mesleki kimliğin oluşumuna önemli katkı sağlanacağını belirtmektedirler.

Bu araştırmada, cinsiyete göre yapılan karşılaştırma sonucunda kadın öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazında da araştırmanın bulgularını destekler nitelikte öğretmen kimliğinde cinsiyete göre kadınlar lehine sonuçlara ulaşılmıştır (Eğmir & Çelik, 2019; Erdem, 2020; Tavşanlı & Saraç, 2016). Bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının öğretmen olmaya daha istekli olmaları ile açıklanabilir (Kingir vd., 2020). Toplumda öğretmenlik mesleği kadınlar tarafından daha çok tercih edilmektedir. Mevcut araştırmaya katılan öğretmen adaylarında kadınların oranının %85, erkeklerin oranının ise %15 olduğu görülmektedir. Ayrıca alan yazın çalışmaları, kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha çok içsel nedenlerle, erkek öğretmen adaylarının ise daha çok dışsal nedenlerle tercih ettiklerini göstermektedir (Balyer & Özcan, 2014).

Mevcut araştırmada, mesleki kimlik algısı yüksek olan öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hanna ve arkadaşlarının da (2020) belirttiği gibi, mesleki kimlik öğretmenlerin davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını etkilemektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, gelişmiş bir mesleki kimliğe sahip öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için çaba gösterir, bunun sonucunda da akademik başarısı artar.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları, baba ve anne öğrenim düzeyi değişkenlerine göre incelenmiş, sınıf öğretmeni adaylarının anne ve baba öğrenim düzeylerine göre mesleki kimlik algı puanlarında belirgin bir farklılık göze çarpmamıştır. Kavrayıcı'nın (2020) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışma sonucunda da ebeveynlerin öğrenim düzeyinin ve sosyo-ekonomik statüsünün mesleki kimlik üzerinde en az etkili faktör olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları, mesleği seçmelerindeki en etkili olan kişi değişkenine göre de incelenmiştir. Belirlenen altı grup (ailem, öğretmenlerim, arkadaş-komşu, akrabalar, kendim ve diğer) içinden sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarında, mesleği seçmede en etkili olan kişi olarak kendim ve ailem seçeneğinin etkili olduğu görülmüştür. Aslan (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlik mesleğinin tercih sürecinde bireysel kararların ve yaşamı değiştiren olayların etkili olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Hunter-Johnson da (2015), öğretmen adaylarının arkadaşlarının, ailelerinin ve önceki öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçmede önemli birer etken olabileceklerini ifade etmişlerdir. Kavrayıcı (2020) ise öğretmen adayları ile yaptığı çalışma sonucunda, öğretmen kimliğini etkileyen en önemli faktörlerin kişisel özellikler ve öğretmenlik uygulaması dersleri olduğunu, en az etkileyen faktörlerin ise aile, arkadaş ve akrabalar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının mesleği seçmelerindeki en etkili olan faktörlere ve bunların mesleki kimlik algıları ile ilişkisine de bakılmıştır. Bu bölümde dokuz değer (aile, puan, iş imkânı, popülerlik, statü, maddi getiri, ilgi, cinsiyet ve diğer) arasından sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun üniversite sınavında aldıkları puan öğretmenlik programına uygun olduğu için ya da bilinçli olarak öğretmenlik mesleğine duydukları ilgiden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlik mesleğini ilgisinden dolayı seçen öğretmen adaylarının mesleki kimlik algı düzeyleri, puanı öğretmenlik programına uyduğu için mesleği tercih edenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, Kavrayıcı'nın da (2020) belirttiği gibi, öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin (çocukları sevme, öğrenme isteği, öğretimden zevk alma, iletişim becerileri vb.) öğretmen kimliğini etkileyen önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. İlgi, içsel; puan ise dışsal bir motivasyon kaynağı olduğundan, öğretmen kimliğinin gelişiminde içsel faktörlerin dışsal faktörlere göre daha etkili olduğu yorumu da yapılabilir (Yazıcı, 2009).

Son olarak, bu araştırmada sınıf öğretmenleri adaylarının mesleki kimlik algıları ile öğretime yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi neticesinde, sınıf öğretmenleri adaylarının sınıf yönetimine, öğrenci katılımına ve öğretim stratejisine yönelik öz yeterlik algıları arttıkça mesleki kimlik algılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, alan yazında ifade edilen öz yeterliğin mesleki kimliğin boyutlarından biri olduğu (Canrinus vd., 2012; Hanna vd., 2020) bilgisini desteklemektedir. Canrinus ve arkadaşları (2012), öğretmenlerin öz yeterlikleri ile iş doyumunu arasında önemli bir ilişki olduğunu, bu göstergelerin de öğretmenlerin mesleki kimliklerini önemli oranda etkilediğini tespit etmişlerdir. Hanna ve arkadaşları da (2020), öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin mesleki kimlik gelişiminde önemli olduğunu vurgulamıştır.

5. ÖNERİLER

Sınıf öğretmenleri adaylarının mesleki kimlik algılarının incelendiği bu araştırma, Ankara'daki devlet üniversiteleri ile sınırlıdır. Benzer bir çalışma diğer illerde sınıf öğretmenliği programı bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde gerçekleştirilerek genellenebilirlik artırılabilir. Böylece Türkiye'deki mevcut sınıf öğretmenleri adaylarının mesleki kimlik algıları ortaya konarak öğretmen yetiştirme sistemi bu çerçevede geliştirilebilir. Ayrıca, bu araştırmada sınıf öğretmenleri adaylarının mesleki kimlik algıları nicel veriler kullanılarak incelenmiştir. Bu konuda nitel veriler de toplanarak derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

Sınıf öğretmenleri adaylarının mesleki kimlik algıları bu araştırmayla belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenleri, diğer alan öğretmenleri ve öğretim elemanlarıyla da benzer bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenliği programında 1. sınıftan 4. sınıfa kadar sınıf farkının, öğretmen adaylarının kimlik oluşumunda etkili olmadığı ortaya konmuştur. Araştırmadan elde edilen öz yeterlik ve mesleki kimlik arasındaki pozitif doğrusal ilişkiden de hareketle, eğitim fakültelerindeki öğretim programlarında, hem öz yeterliği hem de mesleki kimliği geliştirmeye yönelik uygulamalı derslere ağırlık verilebilir.

KAYNAKLAR

- Arpacı, D. & Bardakçı, M. (2015). An investigation on the relationship between prospective teachers' early teacher identity and their need for cognition. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 9-19. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i3.1176>
- Arpacı, D. (2015). *An investigation on the relationship between prospective teachers' early teacher identity and their need for cognition* (Yayın No. 398391) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma* (Yayın No. 296473) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Aslan, R. (2016). A narrative inquiry into the professional identity formation of second career EFL teachers (Yayın No. 439122) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Atmaca, Ç. (2017). English teachers' perspectives about teacher competencies in terms of professional identity. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1641-1669.
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı* (Yayın No. 206015) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Aykac, N., Yildirim, K., Altinkurt, Y., & Marsh, M. M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A new instrument to support teacher education. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 67-78. <http://dx.doi.org/10.22521/unibulletin.2017.61.6>

- Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students' reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n5p104>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, (pp. 71-81). Academic Press.
- Başkan, G.A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Bauer, J.J, & McAdams, D.P. (2014). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of Personality*, 30, 573-602. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00273.x>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırmalar sürecinde nicel veri analizi* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30, 74-81.

- Eğmir, E. & Çelik, S. (2019). The educational beliefs of pre-service teachers as an important predictor of teacher identity. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2),438-451. <https://doi.org/10.33200/ijcer.621717>
- Erdem, C. (2020). Exploring the relationships between possible selves and early teacher identity of Turkish pre-service teachers. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(3), 94-115. <https://doi.org/10.32865/fire202063225>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Franzak, J. K. (2002). Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education*, 34(4), 258-280.
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.467>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Horvath, M., Goodell, J. E., & Kosteas, V. D. (2018). Decisions to enter and continue in the teaching profession: Evidence from a sample of U.S. secondary STEM teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 71, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.007>
- Hunter-Johnson, Y. (2015). Demystifying the mystery of second career teachers' motivation to teach. *The Qualitative Report*, 20(8), 1359-1370.

- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Kavrayıcı, C. (2020). Evaluation of the factors affecting teacher identity development of pre-service teachers: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 89, 93-110. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.5>
- Kingir, S., Gok, B., & Bozkir, A. S. (2020). Exploring relations among pre-service science teachers' motivational beliefs, learning strategies and constructivist learning environment perceptions through unsupervised data mining. *Journal of Baltic Science Education*, 19(5), 804-823. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.804>
- Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.). The Guilford Press.
- Krzywacki, H. (2009). *Becoming a teacher: Emerging teacher identity in mathematics teacher education* (Research Report 308) [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. Yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20029/becoming.pdf;sequence=1>
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). TIMSS 2019 Türkiye ön raporu. Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi. No: 15. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf. Erişim tarihi: 25.01.2021.

- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.
<https://doi.org/10.1177/0022487100051003004>
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Oruç, N. (2012). Early teacher identity development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 207-212.
- Öhlen, J. & Segesten, K. (1998). The professional identity of the nurse: Concept analysis and development. *Journal of Advanced Nursing*, 28(4), 720-727.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00704.x>
- Özdemir, Y. B. (2010). Öğretmen kimliği: Sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (Malatya örneği) (Yayın No. 253964) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK.
<https://tez.yok.gov.tr>
- Tavşanlı, Ö. F. & Saraç, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin “öğretmen adayları olası benlikler ölçeği” kullanılarak incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(36), 689-703.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361- 370.
- Villegas, D. F. M, Varona, W. H., & Sanchez, A. G. (2020). Student teachers’ identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103055.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103055>

Yaşar, M., Karabay, A. & Bilaloğlu, R. G. (2013). “Şimdi ben öğretmen mi oldum?” öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 269-282.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 1-10.

EXTENDED ABSTRACT

Teacher identity helps to define teachers' professional roles using a set of coherent psychological constructs like beliefs and attitudes. The formation of teacher identity is a complex and dynamic process, which is influenced by personal and socio-cultural factors (Hanna et al., 2020; Kavrayıcı, 2020). Development of teacher identity begins with preservice teacher education because young student teachers experience teaching formally for the first time at teacher education programs. Preservice teachers construct their professional identity through the courses and teaching practices provided in the teacher education programs. Their personal characteristics, beliefs (self-efficacy etc.), previous experiences and social environment act as a filter in the identity construction process (Bauer & McAdams, 2004).

Teachers' professional identity plays a pivotal role in their behaviors, emotions and teaching practices (Olsen, 2008). Therefore, determination of preservice teachers' professional identity is essential for enhancing the quality of education. Identification of the factors associated with early teacher identity would give valuable information for shaping teacher education programs. In addition, elementary school period is an important stage of education (Bozdoğan et al., 2007) because teachers' characteristics including their identity affect students' acquisition of basic concepts, skills and values necessary for their future life (Özdemir, 2010). There is limited research investigating professional identity of preservice teachers (Kavrayıcı, 2020). There is also limited research focusing solely on the professional identity of preservice elementary teachers and examining its relations with personal characteristics and teaching self-efficacy. Therefore, this study intended to investigate preservice elementary teachers' perceptions of professional identity. It also aimed to explore the relationships between preservice elementary teachers' perceptions of professional identity and their gender, university, grade level, parent education level, grade point averages, person and situation influential in choosing the profession, and teaching self-efficacy.

This study was conducted with preservice elementary teachers at Hacettepe, Gazi and Ankara Universities in the spring semester of the 2015-2016 academic year. Survey design was utilized to gather data from the participants of the study, who were 752 preservice elementary teachers. Of the participants, 283 were from Ankara University, 240 were from Gazi University and 229 were from Hacettepe University. When demographic characteristics of the participants were analyzed, it was determined that 640 were females (85.1%) and 112 (14.9%) were males. Parent education level of the participants were generally low.

Data were collected using Demographic Information Form, Early Teacher Identity Scale and Teachers' Sense of Efficacy Scale. Ethical permission was obtained from the university and consent was acquired from all participants prior to data collection process. Instruments were administered to the participants by one of the researchers and lasted about 10-15 min. Descriptive statistics, independent samples t-test, ANOVA and correlation analysis were utilized for analyzing the data.

Results indicated that preservice elementary teachers held a high level of perception of professional identity. This finding is congruent with the previous literature indicating positive perceptions of preservice teachers regarding themselves as teachers (Eğmir & Çelik, 2019; Erdem, 2020; Kavrayıcı, 2020). The present study also revealed that preservice elementary teachers' perceptions of professional identity were not significantly different based on the universities they attended. Such a finding is not surprising because all three universities are located in the same city which implies that contextual factors were similar for the participants. It was also determined that preservice elementary teachers' perceptions of professional identity did not differ significantly according to their grade level. Obtaining this finding might be related to having different participants at different grade levels. A study conducted by Erdem (2020) supports this finding by revealing a non-significant difference between freshmen and senior

preservice teachers with respect to teacher identity. However, Eğmir and elik (2019) found that senior preservice teachers' professional identity was higher than the early graders'.

The current study also showed that female preservice elementary teachers' perceptions of professional identity were higher than that of males. This finding is consistently supported by the related literature (e.g., Eğmir & elik, 2019). It was also found that preservice elementary teachers' grade point averages increased with an increase in their perceptions of professional identity. Preservice teachers' perceptions of professional identity did not appear to change according to parent education level. The most influential factors in choosing the profession of teaching for the preservice elementary teachers were found as themselves and their teachers. Interest in profession of teaching and university entrance exam scores were appeared as the most influential situations in choosing the profession of teaching. These findings are parallel with the studies revealing the influence of personal characteristics on the development of teacher identity (Kavrayıcı, 2020). Moreover, significant relationships were found between professional identity and teaching self-efficacy. This finding is not surprising because previous studies have emphasized teacher self-efficacy as a significant component of professional identity (e.g., Hanna et al., 2020).

Like any study, this study also has some limitations and recommendations for future research. This study was conducted at public universities in Ankara. Similar studies might be conducted in other cities of Turkey to increase its generalizability. Another limitation is about using a self-report instrument to measure early teacher identity. Future studies using multiple sources of data might be designed and conducted. Moreover, in this study, there was not any significant difference in early teacher identity across grade level. Teacher educators are suggested to enhance the content of teaching practice course which has been consistently reported in the literature (e.g., Kavrayıcı, 2020) as an influential factor on identity development.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Bu araştırmanın, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu tarafından 22.03.2016 tarihinde 35853172/433-883 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırmanın tasarlanması, planlanması ve yürütülmesi ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Makalenin yazım sürecinde her iki yazar da katkı sunmuştur.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Bu makale, birinci yazarın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalında tamamladığı “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca bu çalışma, 11-14 Nisan 2018 tarihinde Ankara’da düzenlenen 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda özet bildiri olarak sunulmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma olmadığını ifade ederiz.