



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

İlköğretim Programı

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİK
ALGILARININ İNCELENMESİ**

Müjgan APTEKİN YOLCU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

İlköğretim Programı

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEK ÖNCESİ ÖĞRETMEN KİMLİK
ALGILARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PRESERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' EARLY
TEACHER IDENTITY PERCEPTIONS

Müjgan APTEKİN YOLCU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Müjgan ALPTEKİN YOLCU'nun hazırladığı "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Yezdan BOZ



Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Sevgi KINGİR



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Meral HAKVERDİ CAN



Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem IŞ GÜZEL



Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Bilge GÖK



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 27 / 04 / 2018 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesidir. Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının cinsiyet, üniversite, sınıf seviyesi, akademik not ortalaması, öğretmenlik mesleğini seçmede en etkili olan kişi ve en etkili olan durum ve öz yeterlilik algıları ile ilişkisini incelemek de amaçlanmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Hacettepe, Gazi ve Ankara üniversitelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde standart sapma, aritmetik ortalama, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Veri analizi neticesinde; sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarında öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının sınıf düzeylerine göre de anlamlı olarak farklılaşmadığı açığa çıkmıştır. Ancak cinsiyete göre kadın öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının artmasıyla akademik ortalamalarının da arttığı bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleği seçmelerinde kendilerinin ve ailelerinin etkisinin fazla olduğu açığa çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğini seçmelerinde mesleğe duydukları ilginin ve üniversiteye giriş puanlarının en etkili durumlar olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine, öğrenci katılımına ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik algıları arttıkça meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının da arttığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: meslek öncesi öğretmen kimliği, öz yeterlilik, sınıf öğretmeni adayı

Abstract

The main purpose of this study was to investigate preservice primary school teachers' perceptions of early teacher identity. It was also aimed to investigate the relationship between preservice primary school teachers' perceptions of early teacher identity and their gender, university, grade level, grade point averages, person and situation influential in choosing the profession, and teaching self-efficacy. This study was conducted with preservice primary school teachers at Hacettepe, Gazi and Ankara Universities in spring semester of 2015-2016 academic year. Data were collected using Personal Information Form, Early Teacher Identity Scale and Teachers' Sense of Efficacy Scale. Standard deviation, arithmetic mean, independent samples t-test, One Way Analysis of Variance (ANOVA) and correlation analysis were utilized for analyzing the data. Analyses of the data indicated that preservice primary school teachers' perceptions of early teacher identity were not significantly different based on the universities they attended. It was also determined that preservice primary school teachers' perceptions of early teacher identity were not differing significantly according to their grade level. However, it was shown that female preservice teachers' perceptions of early teacher identity were higher than that of males. It was found that preservice primary school teachers' grade point averages increased with an increase in their perceptions of early teacher identity. The most influential factors in choosing the profession of teaching for the preservice primary school teachers were found as themselves and their teachers. In addition, interest in profession of teaching and university entrance exam scores were appeared as the most influential situations in choosing the profession of teaching. Moreover, it was indicated that preservice primary school teachers' perceptions of early teacher identity increased with an increase in their sense of efficacy for student engagement, instructional strategies, and classroom management. In line with the findings obtained from the study, suggestions for teacher education programs were provided.

Keywords: early teacher identity, preservice primary school teacher, self-efficacy

Teşekkür

Tez çalışmama başladığım günden beri yardımını esirgemeyerek güdüleyici desteğiyle bana yön veren, değerli vaktini hiçbir sınırlama gözetmeksizin benim için ayıran, çalışmam süresince göstermiş olduğu sabrı, çalışkanlığı ve bilgi birikimi ile yanımda olan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Sevgi KINGİR'a çok teşekkür ederim.

Araştırmama değerli görüş ve önerileriyle yol gösteren, zaman ayırarak çalışmama farklı bakış açıları getiren, bilimsel katkı ve düşüncelerinden yararlandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Yezdan BOZ'a, Doç. Dr. Meral HAKVERDİ CAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem İŞ GÜZEL'e, Dr. Öğr. Üyesi Bilge GÖK'e ve Öğr. Gör. Dr. Fatma TÜRKYLMAZ'a çok teşekkür ederim.

Çalışmanın ve emeğin önemini hayatının merkezine yerleştirerek bu amaçla bizi yetiştiren ve eğitim hayatımın en büyük destekçisi olan kıymetli babam Nevzat ALPTEKİN'e; eğitimin önemini her an hissettiren, bütün hayatımda beni destekleyen, her zaman sevgisini ve şefkatini hissettiğim, ilk öğretmenim, değerli annem Ayşe ALPTEKİN'e; beni yüreklendiren, varlıklarıyla güç bulduğum canım ağabeylerim Alper ALPTEKİN ve Dinçer ALPTEKİN'e teşekkür borçluyum.

Sahip olduğu maddi manevi bütün kaynakları mutlu olmam için önüme serecek kadar yüce gönüllü olan, yaşadığım her ana değer ve anlam katan, çalışmamın her anında desteğini esirgemeyen, her daim yanımda olan sevgili eşim Birdal YOLCU'ya; varlıklarıyla bu hayattaki en güzel kimliği bana veren, beni anne yapan canım kızlarım İrem Naz YOLCU ve Ayşe Ece YOLCU'ya; manevi desteğini esirgemeyen kayınvalidem Menzure YOLCU'ya; beraber büyüdüğüm, dünyadaki en temiz yüreğe sahip olan canım arkadaşım Seher DURŞEN ÜNAL'a sonsuz teşekkürlerimle.

Müjgan ALPTEKİN YOLCU

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
Araştırma Problemi	8
Sayıltılar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	10
İlgili Araştırmalar	35
Bölüm 3 Yöntem.....	46
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	46
Veri Toplama Süreci.....	50
Veri Toplama Araçları	50
Verilerin Analizi	54
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	57
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algı Düzeyi	57
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Demografik Özellikleri ile İlişkisi	59

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Toplam Kimlik Puanlarının Mesleği Seçmelerinde En Etkili Olan Kişi Ve Durum Değişkenine Dair Bulgular	62
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algıları İle Öğretmen Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki	63
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	65
Öneriler	69
Kaynaklar	71
EK-A: Kişisel Bilgi Formu	82
EK-B: Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği	83
EK-C: Öğretmen Özyeterlilik Algısı Ölçeği	84
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	86
EK-D: Ankara Üniversitesi Uygulama İzni Yazısı	87
EK-E: Gazi Üniversitesi Uygulama İzni Yazısı	88
EK-F: Etik Beyanı	89
EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	90
EK-Ğ: Thesis Originality Report	91
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	92

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları</i>	47
Tablo 2	<i>Öğretmenlik Mesleği Seçiminde En Etkili Olan Kişi.....</i>	49
Tablo 3	<i>Öğretmenlik Mesleği Seçmedeki En Etkili Olan Durum.....</i>	49
Tablo 4	<i>Meslek Öncesi Öğretmenlik Kimlik Ölçeği Uyum İndeksleri</i>	52
Tablo 5	<i>Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği Uyum İndeksleri</i>	54
Tablo 6	<i>Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Üniversite Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.....</i>	55
Tablo 7	<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.....</i>	55
Tablo 8	<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	55
Tablo 9	<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Kimlik Algıları, Akademik Ortalamaları ve Öğretmen Öz Yeterlilik Algıları Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	56
Tablo 10	<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Toplam Kimlik Puanlarının Mesleği Seçmelerinde Etkili Olan İlgili ve Puan Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....</i>	56
Tablo 11	<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarını Ölçen Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	58
Tablo 12	<i>Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonucu.....</i>	59
Tablo 13	<i>Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonucu.....</i>	60
Tablo 14	<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Baba ve Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular</i>	61
Tablo 15	<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Toplam Kimlik Puanlarının Mesleği Seçmelerinde En Etkili Olan Kişi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	62
Tablo 16	<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Toplam Kimlik Puanlarının Mesleği Seçmelerinde En Etkili Olan Durum Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları.....</i>	63

Tablo 17 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algıları ile Öz Yeterlilik Alt Boyutları Arasındaki İlişki	64
---	----



Şekiller Dizini

Şekil 1. Kimlik türleri ve kapsama alanları.	15
Şekil 2. Öğretmen kimliği:Birden fazla parçanın dinamik olarak bütünsel etkileşimi.	21
Şekil 3. Öğretmen kimliğinin önemli etkileşimleri.	22



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

Simgeler

N: Kişi Sayısı

SD: Serbestlik Derecesi

SS: Standart Sapma

KT: Kareler Toplamı

KO: Kareler Ortalaması

$\bar{X}$: Ortalama

f: Frekans

%: Yüzde

Kısaltmalar

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

IEA: Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluğu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik

TIMSS: Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

Bölüm 1

Giriş

Tezin ilk bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımları ve araştırmanın kuramsal temeli yer almaktadır.

Problem Durumu

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 yönlerle sahiptir. Yeni yüzyıl, aynı zamanda, toplum içindeki eşitsizlikler ve birçok insan için demokratik ortamın eksikliği gibi çeşitli sorunları da içermektedir. Küreselleşen dünyada eğitim, gençlerin olumlu ve 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, teknolojiye faydalanma, iş birliği içinde olma ve girişimcilik olarak belirtilebilir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). 21. yüzyıl öğretmenin sahip olması gereken niteliklere bakıldığında öğretmen eğitim sürecinin önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmen olma süreci, öğretmen adayının kişisel bilgi, kendini inşa etme, kimlik gelişimini anlama ve inşa etmesiyle ortaya çıkan bir süreçtir (Connelly ve Clandinin, 1999). Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de “kimlik” kavramından söz edilmektedir (Atmaca, 2017). Öğretmen kimliği, öğretmenin bir eğitmen olarak kendini nasıl gördüğü ve tanımladığı, başkalarının da onu bir eğitmen olarak nasıl gördüğü ile ilgilidir (Lasky, 2005).

Öğretmen kimliğinin gelişimi; bireysel, çevresel ve toplumsal olarak ilerleyen bir tanımlama sürecidir (Coldron ve Smith, 1999). Öğretmen kimliği, eğitim kurumlarında mesleki tecrübeler için kaynak görevi işlevindedir. Bu kaynak; bireysel iletişim, toplumsal etkileşim ve bireyin içinde bulunduğu bütün ortamlarda ortaya çıkmaktadır (Zembylas, 2003). Öğretmen profesyonel kimliği ise öğretmenlerin mesleki hayatlarını düzenleyen, kendilerini çevrelerine ve dünyaya açıklamak adına oluşturulan bir süreçtir (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Öğretmen kimliği bireysel veya bireyin çevresiyle olan ilişkileri üzerine yapılır (White, 2009). Bireysel öğretmen kimliği, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenliği tanımlama ve mesleki olarak uygulamalarıyla ilgilidir. Öğretmenlik kimliğinin çevresel yapılandırması ise insanların bireyi nasıl gördüğü ile yakından ilgilidir (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013).

Eğitimde profesyonel kimlik, bireylerin kendilerini ve eğitimci olarak çalışmalarını anlamlandırırken iç ve dış beklentileri müzakere ettikleri sürekli ve dinamik bir süreçtir (Beijaard ve arkadaşları; 2004). Öğretmen kimlik gelişimi, öğretmenlik eğitimi ile temellerini atmaktadır; çünkü öğretmen adaylarının meslekleri ile buluştuğu yer burasıdır. Öğretmen yetiştirme sürecinde iyi bir öğretmen kimliğine sahip olmak, öğretmen adaylarının gelecekteki mesleklerini olumlu etkileyebilmektedir (Arpacı ve Bardakçı, 2015). Beijaard ve arkadaşları (2004) öğretmen mesleki kimlik gelişimini durağan olmayan, hayat boyu süren ayrıca deneyimlerle yeniden şekillenen bir süreç olarak tanımlamaktadırlar.

“Öğretmen kimliği”, öğretmen mesleğine başladığı zaman gelişmekte ve büyük ölçüde öğretmenin öğretim çalışmalarına yönelik inançlarını da içermektedir (Lamote ve Engels, 2010). Başka bir ifade ile “öğretmen kimliği” kavramı, bireyin kendini öğretmen olarak görme sürecini içermektedir. Öğretmen kimliğinin oluşumu, bir öğrenme süreci olarak kabul edilebilir. Bu süreçte öğretmen, kendi

alanına yönelik normlar ve değerler ile toplumsal beklentileri öğrenmekte, öğrendiklerini içselleştirmekte, eleştirmekte ve değiştirmektedir (Tavşanlı ve Saraç, 2016). Öğretmenlerin; eğittikleri öğrenciler, aldıkları öğretmenlik eğitimi ve görev başında edindikleri mesleki gelişim gibi unsurlar, bütün olarak öğretmen mesleki kimliğini şekillendirmelerindeki önemli etkenlerdendir (Oruç, 2012).

Öğretmenlerin, 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları onların mesleki kimliklerinin yanında, görev ve sorumluluklarını yapabileceklerine olan öz yeterlilik inançlarıyla da ilişkilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Butink ve Hofman'a (2012) göre de öğretmenlerin mesleki kimlik göstergelerinden biri "öz yeterlilik"tir. Araştırmacılar; öğretmenlerin mesleki kimlik göstergelerinden öz yeterlilik, iş doyumu, motivasyon ve bağlılık ilişkilerinin 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 yeterlilikleri ile iş doyumları arasında önemli bir ilişki olduğu, bu göstergelerin öğretmenlerin mesleki kimliklerini önemli oranda etkilediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin nitelikli olmaları adına yapılan araştırmalar ve çalışmalar, her eğitim kademesinde olduğu gibi, sınıf öğretmeni yetiştirmede de önem göstermektedir (Atmış, 2013).

İlkokul öğretmeni, bireyin bilişsel gelişiminde can alıcı öneme sahip dönemlerden 5-11 yaşlarındaki çocukları etkileyerek gelecek nesillerin bilişsel gelişimini besleyen; bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini hızlandıran kişidir. O hâlde ilkokul öğretmeni üstün yeteneğe, üstün empati gücüne ve çok yönlü işini başarabilmek için etkili bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır (Senemoğlu, 1992, s. 143).

Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyılın şartlarına uyum sağlayabilecek niteliklerde olmaları, ülke ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeyde bireylerin yetiştirilmesi açısından önem arz etmektedir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Örneğin ülkemizde

de dört yılda bir uygulanan ve Hollanda merkezli Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kurulu (IEA) tarafından yapılan TIMSS (Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması) programında, 4. sınıf öğrencilerinin fen ve matematikteki başarı durumları ölçülmektedir. MEB (2016) Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından sunulan TIMSS raporuna göre ülkemiz; 4. sınıf fen başarı puanı açısından 47 ülke arasında 35. sırada, 4. sınıf matematik başarı puan ortalamasına göre ise 49 ülke arasından 36. sırada yer almaktadır. Ülkemize ait bu iki sonuç, TIMSS ölçeği orta noktasının altındadır. Ülkemize ait bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin nitelikli bireyler olarak yetiştirilmeleri açısından ne denli önemli olduklarının bir göstergesidir.

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri onların sınıf içi uygulamalarındaki başarılarında, dolayısıyla da öğrenci kazanımlarında önemli rol oynamaktadır (Olsen, 2008). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini şekillendiren önemli etkenlerden biri de lisans sürecidir (Aykaç, Yıldırım, Altinkurt ve Marsh 2017; Olsen, 2008). Ancak ülkemizde sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarını ortaya koyan bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Öğretmen adayları ile yapılan ulusal çalışmaların daha çok İngilizce öğretmenleri ve İngilizce öğretmeni adayları ile ilgili olduğu görülmektedir. Söz konusu bu ulusal çalışmalar; İngilizce öğretmenleri ve İngilizce öğretmeni adaylarının mesleki kimlik açısından öğretmen yeterliliklerine yönelik ayrıntılı görüşlerini bulmak, hazırlık sınıflarındaki İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi araştırmak, alan dışından gelen İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarını ve bu algıları etkileyen etmenlerin neler olduğunu incelemek üzerinedir (Aslan, 2016; Atmaca, 2017; Ekizer, 2016). Diğer çalışmalar ise sınıf öğretmenliği de dâhil olmak üzere çeşitli öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını ve bu algıları etkileyen faktörleri bulmayı amaçlamışlardır. Ancak sınıf öğretmenliğiyle ilgili olarak yapılan araştırmanın amacı, adayların oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin “öğretmen adayları olası benlikler ölçeği” ile tespit edilmesi ve muhtemel öğretmen kimliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir (Arpacı 2015; Aykaç ve arkadaşları, 2017; Tavşanlı ve Saraç, 2016; Yaşar ve arkadaşları, 2013). Dolayısıyla “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının İncelenmesi “ başlıklı bu çalışmayla aynılığı söz konusu değildir.

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde ise öğretmen kimliğini anlamak, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini ve öğretmen kimliğinin eğitime etkilerini araştırmak üzere yapılmış derleme çalışmalarına rastlanmıştır (Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard ve arkadaşları 2004). Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin algılarını ve mesleki kimliklerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar da görülmüştür (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000; Cattley, 2007; Lamote ve Engels, 2010).

Gerek meslektaşlarıyla gerekse diğer bireylerle iletişim hâlinde olan öğretmen adayları, bu iletişim boyunca öğretmen kimliklerini geliştirirken yeni bilgilerle donanmakta, böylece de öğretmenlik kimliklerini devamlı olarak yapılandırmaktadırlar (Cooper ve Olson, 1996). Öğretmen kimliğinin oluşmasında lisans eğitiminin yeri büyüktür (Yaşar ve arkadaşları, 2013). Bu nedenle bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Donanımlı öğretmen ihtiyacı, gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi bütün dünyada önemli bir sorundur. Ulusal ve uluslararası birçok kuruluş, bu önemli konuda ayrıntılı çalışmalar yapmışlardır (UNESCO [Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü], 2012). Nitelikli ve donanımlı öğretmen, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarının yanında, özellikle de ekonomik geçmişlerinin dezavantajlarının azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Brown, Trevino ve Harrison, 2005). Bu doğrultuda kaliteli öğretmene ulaşmanın birincil aşaması, öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitimidir. Öğretmen adayları, lisans eğitimlerini yalnızca teorik bilgi ve uygulamalarla geçirmezler; öğrendikleri bilgileri ve uygulamaları, deneyim ve yargı sürecinden geçirerek öğretmenlikleriyle ilgili bilgi birikimlerine eklerler. Öğretmen eğitimindeki danışmanlık ve akademik öğrenme faaliyetleri de öğretmen kimlik gelişimini etkiler (Krzywacki-Vainio, 2009). Bullough (1997) öğretmen kimliğinin, adayların deneyimlerini çözümlemelerinde ve mesleğe yönelik karar verme süreçlerinde temel oluşturduğunu ayrıca adayların eğitim ve öğretim hakkındaki görüş ve inançları ile öğretmen olarak kendilerini nasıl nitelendirdiklerinin, öğretmen eğitiminde önemli bir role sahip olduğunu savunmaktadır.

Öğretmen kimliğinin oluşum sürecinde, öğretmenlerin lisans eğitimlerindeki derslerin ve uygulamaların önemi büyüktür. Bazı öğretmenlik programları adaylara, bir öğretmenin neler yaptığını anlamaları ve incelemeleri adına uygun dersler ve uygulamalar sunmaktadırlar. Ancak öğretmen kimlik gelişimi, öğretmenlik programının temel amacının ürünü olarak değil yan ürünü olarak oluşmaktadır (Lamote ve Engels, 2010). Öğretmen eğitim programlarındaki öğrenciler, gelecekte öncü rol üstlenecekleri için, bu öğrencilerin kimlik gelişimlerine bakmak son derece önemlidir. Başka bir deyişle, “muhtemel öğretmenler” inmesleki kimlikleri bakımından kim olduklarını daha net anlamış olmaları gerekmektedir. Bu konuya açıklık getirmek için öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmaların sayısı artmış ve “öğretmenlerin mesleki kimliği” kavramı, öğretmen eğitimi çalışmalarındaki önemli bir araştırma alanı olarak dikkat çekmiştir (Beijaard ve arkadaşları, 2004).

Öğretmen adayları; öğretmenlik mesleği ile ilgili inançları, değerleri ve yaşam tarzlarını kendi algılarıyla birleştirerek öğretmen kimliklerini oluştururlar ve bu kimliğin oluşmasüreci, içinde bulundukları aile, iş ve toplum ortamından önemli ölçüde etkilenir (Bauer ve McAdams, 2004). Öğretmen kimliğinin algılanması; ailenin, çevrenin ve bütün eğitim sürecinin katkıları ve etkileriyle birlikte değişime uğrayan bir süreci içerir. Öğretmen kimliğini oluşturmanın en önemli dönemi, muhtemelen, öğretmen eğitimi sürecidir. 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 sürececek kalıcı izler bırakabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının meslek öncesi “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 ve arkadaşları, 2017). Beijaard ve arkadaşları (2004) da

öğretmen kimliğinin istikrarlı olmadığını, öğrenme süreci boyunca sürekli değişim ve gelişim içinde olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmen adaylarının gelecekte nasıl bir öğretmenlik görevi yapacakları, büyük oranda, eğitim hayatları boyunca inşa ettikleri veya etmedikleri/edemedikleri öğretmen kimliğine bağlıdır. Öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin nasıl olduğunu belirlemek de öğretmenlik mesleğinin niteliğini ve dolayısıyla eğitimin kalitesini yükseltmek için önemlidir (Aykaç ve arkadaşları, 2017). Öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleriyle ilişkili etkenlerin belirlenmesi; öğretmen eğitim programlarını şekillendirmek, bu programlar hakkında kararlar almak ve uygulamak ile öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini oluşturmak 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 algılarıyla ilişkili etkenlerin ve öğretmen kimlikleri için geliştirdikleri algının, öğretmenler açısından çok önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Aykaç ve arkadaşları, 2017). Öğrencilerinin özelliğinden dolayı, ilkokul ve sınıf öğretmenliği eğitim sistemi içerisinde önemli bir basamaktır (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007) çünkü sınıf öğretmenlerinin her türlü özellikleri, kimlikleri ve kimlik oluşum süreçleri, öğrencilerine yansımaktadır (Özdemir, 2010).

Alan yazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini değerlendirmek için ölçme araçları geliştirme çalışmalarının yanında, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini etkileyen faktörleri belirlemek adına yapılmış çalışmalara rastlanmıştır. Ancak, “sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları”nı incelemeye yönelik bir çalışmaya alan yazında rastlanmaması sebebiyle, bu tezin alan yazına önemli bir katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Bütün bu nedenlerden dolayı bu tez çalışmasının amacı, Türkiye’de sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi ve öğretmen kimlik algılarının farklılaşmasında etkili olan faktörlerin belirlenmesidir.

Araştırma Problemi

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi ve öğretmen kimlik algıları ile ilişkili olan faktörlerin belirlenmesidir.

Alt problemler. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ne düzeydedir?

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları, demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları, mesleği seçmelerinde etkili olan kişi ve duruma göre nasıl bir eğilim göstermektedir?

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları, öğretmen öz yeterlilik algıları ile ilişkili midir?

Sayıtlılar

Sınıf öğretmeni adayları, ölçeklerde yer alan maddeleri, gerçek durumlarını yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

Araştırma, Ankara'nın devlet üniversitelerinden; Hacettepe, Gazi ve Ankara Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde Sınıf Öğretmenliği Bölümüne devam eden adaylar ile sınırlıdır.

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim dönemi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sınıf öğretmeni adayı. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına devam eden öğrenciler.

Kimlik. Kimlik; dünyayı, dolayısıyla toplumu, insanı ve bireyi anlamaya yönelik bir ufuk, bir bakış açısı veya bir kategoridir (Yılmaz, 2011).

Öğretmen kimliği. Öğretmenin kariyer süreci içerisinde oluşturduğu profesyonel kişilik yapısıdır (Yaşar ve arkadaşları, 2013).

Mesleki kimlik. Meslek üyesinin meslek özelliklerini, kurallarını ve yeteneklerini bilmesi, özümsemesi ve uygulamalarına aktarmasıdır (Fagermoen, akt. Sabancıoğulları ve Doğan, 2012, s.276).

Meslek öncesi öğretmen kimlik algısı. Sınıf öğretmeni adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeğinden (Arpacı, 2015; Friesen ve Besley, 2013) almış oldukları puan ortalamalarıdır.

Öz yeterlilik. Bireyin bir işi yapabilme konusunda kendisine olan inancı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1977).

Öğretmen öz yeterlilik algısı. Sınıf öğretmeni adaylarının Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Ölçeğinden (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) almış oldukları puan ortalamalarıdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde kimlik, kimlik oluşumu ve kimlikler arası farklılıklar, grup kimliği, mesleki kimlik, öğretmen kimliği, öğretmenlikte kimlik oluşturmak, öğretmenlik kimliğinin geliştirilmesi, öğretmenlik kimliğine etkisi olan unsurlar, özyeterlilik ve öğretime yönelik öz yeterlilik kavramlarından bahsedilecektir.

Kimlik kavramı. Kimlik kavramı, çok boyutlu olmasından ve her boyutunun farklı bilimsel disiplinlerin alanlarına girmesinden dolayı, sosyal bilimlerin en karmaşık ve tartışmalı konularından biridir. Sosyolojiden antropolojiye, tarihten hukuka ve psikolojiye kadar birçok bilim dalı “kimlik” kavramına ilgi göstermektedir (Atmaca, 2017). Kimlik konusunda ilk kavramsal tanımlama İngiliz bilim insanı John Locke’a aittir. Locke (akt. Öztürk, 2007) kimliği idrak, hatırlama ve şuurluluk hâli olarak tanımlamıştır. Beijaard ve arkadaşları (2004) kimliğin insanın sahip olduğu değil, “oluşturduğu” bir şey olduğunu belirtmektedirler. Bu açıdan kimliğin durağan olmadığı, sosyal ilişkilerle oluşturulduğu söylenebilir (Zembylas, 2003). White’a (2009) göre kimlik sürekli olarak gelişim göstermektedir. Kimlik; bireyin kendini ifade etme, düşünme ve geliştirme biçimlerinin değişmez karakteridir. Altunoğlu (2009) kimliğin dünyayı anlamaya yönelik bir olanak olduğunu belirtmektedir. Kimlik; dünyayı, dolayısıyla toplumu, insanı ve bireyi anlamaya yönelik bir ufuk, bir bakış açısı (perspektif) veya bir kategoridir. Mevcut tanımlamaların ortak noktasında kimliğin insanı “kişi” yapan şey olduğu, özünü oluşturduğu; insana “kişi” özelliğini veren şey olduğu yer almaktadır. Kimlik, “Kimsiniz, kimlersiniz?” sorularına kişilerin veya grupların verdikleri yanıt olarak da tanımlanabilir (Yılmaz, 2011).

“Kimlik” kelimesine farklı disiplinler tarafından farklı anlamlar yüklenmiştir (Arpacı, 2015). Bu farklı anlamlar aşağıda özetlenmiştir:

Felsefe. Felsefede kimlik için “özdeşlik” kavramı kullanılmaktadır. Hançerlioğlu özdeşlik kavramını “bir şeyin başka bir şey olmaması durumu, bir şeyin kendisiyle aynı olması durumu” şeklinde tanımlamaktadır (Hançerlioğlu, 1993). Cevizci de benzer şekilde özdeşliği “Aynılık, birlik, kendisiyle aynı olma durumu. Öncelikle ve temelde, bir şeyin, başka her şeyden farklı fakat kendi

kendisiyle aynı olması durumudur. Tam olarak, tümüyle aynı, özdeş olma durumu; iki şey arasındaki tam ve mutlak aynılık hâli ya da benzerlik ilişkisi” olarak tanımlamaktadır (Cevizci, 2002).

Psikoloji. Bu alanda kimlik; “kişinin süregelen benliği, öznel, içsel kavramı” olarak tanımlanmaktadır (Reber, akt. Altunoğlu, 2009). Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü’nde ise kimlik kavramı “kişinin geçmişinde sahip olduğu benlik yapısına bugün de sahip olduğunu belirleyen öznel bütünlük, tutarlılık ve süreklilik duygusu” şeklinde tanımlanmıştır (Bakırcıoğlu, 2012).

Sosyal Psikoloji. Howard (2000), “kimlik” kavramının sosyal psikolojinin odak noktalarından biri olduğunu belirtmektedir. Sosyal psikolojide kimlik, sosyal kimlik teorisi ve kimlik teorisi olmak üzere iki farklı bakış açısıyla (perspektif) incelenmektedir. Sosyal kimlik teorisinin yaklaşımı, grup odaklı olarak kimliğin çözümlemesine dayanmaktadır ve “kim olduğumuz” ile ilgilidir. Kimlik teorisinde ise odak noktada “rol” bulunmakta, “ne yaptığımız” ile ilgilenilmektedir (Stets ve Burke, 2000).

Sosyoloji. Sosyolojide benlik ve kimliğin mutlak özerkliği kabul edilebilir olmadığı için “kimlik”; genellikle dış etkilere açık, istikrarsız, süresiz, parçalı olana karşılık gelmektedir. Kimlik; bireyin nerede ve nasıl görüldüğüne, başkalarının o bireye yönelik davranışları ile nasıl kategorize edildiğine işaret etmektedir. Kimliğe sosyolojide yüklenen bir başka anlam ise “kimliğin kişinin kendi geçmişiyle ve toplumda edindiği yerle, özel bir değer taşıyan kişi olarak nasıl görüldüğü ve kabul edildiği” ile ilgilidir (Altunoğlu, 2009).

Antropoloji. İnsana özgü bir kavram olan kimliğin “tanımlama ve tanınma” ile “aidiyet” olmak üzere iki temel bileşeni vardır. Genel bir ifadeyle söylemek gerekirse, kişilerin ve toplumsal grupların “Kimsiniz, kimlerdensiniz?” gibi sorulara verdikleri yanıtlar kimliği tanımlamaktadır (Emiroğlu ve Aydın, 2009).

Özdemir (2001) “kimlik” kavramının daha çok psikoloji alanında sahiplenildiğini, felsefe alanında ahlaki ve ontolojik anlamda sahiplenilmesinin ise daha eskilere uzandığını belirtmektedir. Sosyoloji biliminin kimlik kavramına eğilmesi ise daha yeni zamanlara dayanmaktadır.

Psikoloji bilimindeki kimlik tanımlamasında, bireyin özne olma yeteneği vurgulanmaktadır. Sosyoloji ise toplumsal ve bireysel ilişkilere dikkat çeken bir anlamda kimlik kavramını kullanmaktadır.

Kimlik; bireyin neye inandığını, nerede olduğunu, nereye gittiğini, çevresine ve dünyaya nasıl uyum sağladığını göstermektedir (Arpacı, 2015). Kimliğin çok yönlü bir doğası olduğunu, bu bağlamda birden fazla kimlik formu bulunduğunu belirten Gee, dört “kimlik formu”ndan bahsetmektedir (Gee, 2001):

- *Doğal kimlik*, bireyin doğal hâlden kaynaklanan, gücünü kişinin doğasından alan kimliktir.
- *Kurumsal kimlik*, otorite tarafından tanımlanan pozisyonlardan türetilen kimliktir.
- *Söylem kimliği*, başkalarının birey ile ilgili söylemlerinden oluşan kimliktir.
- *Yakınlık-Akrabalık kimliği*, dış gruplarla ilişkili olarak kişinin pratikleri ile oluşan kimliktir.

Kimlik; kişinin kendisiyle ilgili, bireysel olarak sahip olduğu imajını ve benlik bilincini de içermekte; kişinin kendine özgü imajını ve kimlik duygusunu, hayatını nasıl yürüteceği ve başkalarının yanında nasıl davranacağı hakkındaki değerlerini ve inançlarını da temel almaktadır. Bu da kişinin kimliğinin, iyi/doğru/uygun davranış yönlendirme eylemlerine göre ayarlandığı anlamına gelmektedir (Pennigton ve Richards, 2016).

Kimlik özellikleri bireye özeldir ve bireyin sıkça yaptığı en tipik davranışları kapsamaktadır. Bireye özel olması yönünden kimlik özellikleri bireylere göre farklılaşmakta ve ayırt edici bir konuma gelmektedir. Bireyin diğer bireylerden hangi noktalarda ayrıldığıнын belirlenmesi açısından da kimlik özellikleri önem taşımaktadır (Levent, 2012). Kimliğin işlevleri, kimliğin gelişim sürecinden çok kimlik kazanım sonuçlarına odaklanmakta; başarılı şekilde yapılandırılan kimlik duygusunun bireye kazandırdığı psikolojik kazanımları ortaya koymaktadır. Kimlik kazanımının sonuçları, kimlik işlevleri olarak tanımlanmaktadır ve 5 maddede toplanan kimlik işlevleri şunlardır (Demir, 2011; Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012):

1. *Yapı sağlama*. Olumlu benlik, yüksek benlik saygısı, kendini kabul, beden algısı ile ilişkili olarak ortaya çıkan kimlik işlevidir.

2. *Amaç sağlama*. Öz yönetim, bağlanma ve hedef yönelimi ile açıklanan kimlik işlevidir.

3. *Kontrol duygusu sağlama*. Özgür iradenin güçlü olması, genele uyum ile ilgili baskılara direnme, statükoya (sürer durum) karşı çıkma ile ilişkili kimlik işlevidir.

4. *Uyum duygusu sağlama*. Sosyal ve akademik alanlara uyum ile bağdaştırılan kimlik işlevidir.

5. *Gelecek yönelimi sağlama*. Kariyer hedefleri, akademik başarı, gelecekle ilgili kararlı ve azimli olma ile ilişkilendirilen kimlik işlevidir.

“Kimlik” işlevlerine genel olarak bakıldığında, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretim ortamlarına uyum sağlamalarında, kendileri için hedef belirlemelerinde ve kendilerini geliştirmelerinde kimliğin önemli olduğu görülmektedir.

Kimlik oluşumu ve kimlikler arası farklılıklar. Kimlik, toplumsal ilişkiler sisteminde oluşan “*simgeler*” ve “*ilişkiler*” sistemidir. Bütün kimlikler, bu ilişkiler sisteminde oluşmaktadır. Kimliğin sürdürülüyor olması da oluşum sürecinin sürekliliğini gösterir. Başka bir ifade ile kimlik; kolektif eylemin dinamik, gelişmekte olan bir yönüdür (Yılmaz, 2011).

İnsanlar, doğdukları andan itibaren sürekli bir gelişim ve değişim gösterirler. Ergenlik dönemi, bu değişimlerin en yoğun yaşandığı dönemlerden birisidir. Bu dönem ortalama 10 ile 18 yaş arasını kapsamaktadır (Steinberg ve Morris, 2001). Ergenlik döneminde kazanılması gereken temel özelliğin kimlik gelişimi olduğunu belirten Erikson’a göre kimlik oluşum süreci, bilinç ve bilinç dışı mekanizmaların birleşimidir (Erikson, 1968).

Bireyin kimliğini zaman içerisinde yeniden şekillendirmesi, araştırmacılar tarafından “*kimlik gelişimi*” (Olsen, 2008; Watson, 2007) veya “*kimlik inşası*” (Coldron ve Smith, 1999; Lave ve Wenger, 1991) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalara benzer şekilde kimliğin yeniden şekillendirilmesine yönelik *kimliği biçimlendirme, kimlik oluşturma, kimlik yaratma, kimliği düzenleme, yönlendirme* ve

kimlik inşası gibi aynı anlamda kullanılan farklı tanımlamalara alan yazında rastlanmaktadır (Flores ve Day, 2006; Parkinson, 2008; Sfard ve Prusak, 2005). Bütün bu sınıflamaların odak noktasında “Bir kimlik nasıl değişir?”, “Bu değişim nasıl karakterize edilir?”, “Bir kimlikten diğerine geçişte ne olur?” ve “Kim veya ne gibi etkenler değişimi etkiler?” soruları yer almaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Kimliğin oluşumu ve şekillendirilmesi, aşağıdaki değişkenler (parametre) ile yakından ilişkilidir (Arpacı, 2015):

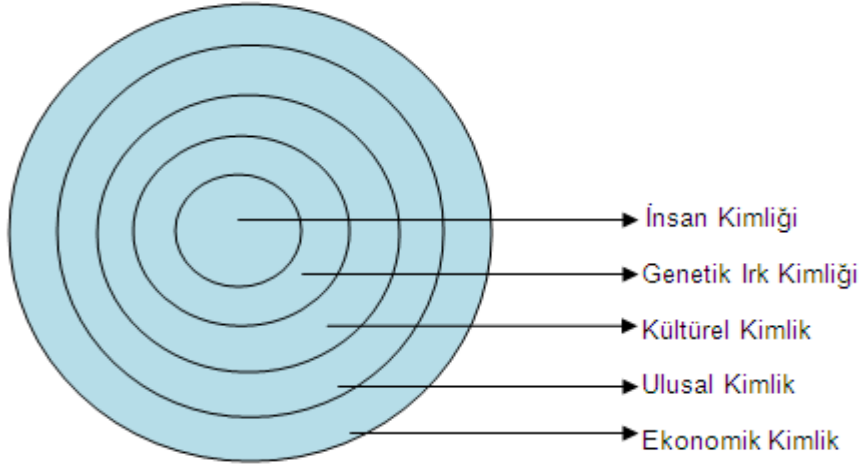
- Bireyin özü, kişiliği, başka bir ifade ile kendiliği
- Kişisel kimlik (Korthagen, 2004)
- Kendini anlama, öz anlayış (Kelchtermans, 2005)
- Toplumun beklentileri (Beijaard ve arkadaşları, 2004)
- Duygular, söylem, yansıtma, medya ve kimliğin inşasını teşvik eden veya engelleyen bağlamsal etkenler (Beauchamp ve Thomas, 2009)

Kimlik oluşumunu etkileyen bu beş değişkene genel olarak bakıldığında bireyin kimlik oluşumu ve şekillendirmesi sürecinde “kişiliği” ve “aidiyet duyguları” ön plana çıkmaktadır (Arpacı, 2015). Bireyin deneyimleri ile diğer insanların bu deneyimleri nasıl gördüğü ve değerlendirdiği de kimliğin şekillendirilmesinde rol oynamaktadır (Sfard ve Prusak, 2005). Bu bağlamda kimlik kavramı “yaşanılan tecrübelerin söylemsel karşılığı” olarak tanımlanabilir. Toplumsal beklentiler de kimlik oluşumunu etkileyen önemli değişkenler arasında yer almaktadır.

Toplumsal kimlik bir aidiyet bilincidir. Bireyin ait olduğu toplumsal çevrenin normlarına, dinine, diline, gelenek ve göreneklerine, değerlerine, sanatına ve akıl yürütmesine yönelik olarak bireyin toplumsal kimlik aidiyeti oluşmaktadır. Bu aidiyet duygusu çoğu zaman bireye bilinç ötesi bir işlev yüklemekte, bireyin bütün varlığına hükmedebilmektedir (Özdemir, 2001).

Kimliği oluşturan milliyet, din ve kültürel kavramlar (dil, mezhep vb.) gibi unsurlar bireyin kimliğini, dolayısıyla da toplumsal grupları ayrı ayrı etkilemektedir. Bu unsurlar kimlikler arası farklılıkların oluşmasına da neden olmaktadır.

Kimlik kavramının farklı kullanımları ve kapsama alanları Şekil 1’de yer almaktadır (Aşkın, 2007):



Şekil 1. Kimlik türleri ve kapsama alanları.

Şekil 1’de görüldüğü gibi odak noktasındaki “insan kimliği”nin bir üstünde “genetik ırk kimliği” yer almaktadır. Bunu “kültürel kimlik” çevrelemekte, üstünde ise “ulusal kimlik” bulunmaktadır. Kimlik halkasının en dışında ise bütün kimlikleri kapsayan “ekonomik kimlik” yer almaktadır.

Bütün kimlik türlerinin merkezinde, insan kimliği yer almaktadır. İnsan kimliği, insanın aklı ve ruhu gibi öz cevherlerini barındırır. Bu kimliği, fiziksel ve genetik özelliklerden biyoloji kanunları ile insan iradesi dışında oluşan genetik ırk kimliği çevreler. Toplumsal kurallar çerçevesinde oluşan üçüncü kimlik ise kültürel kimliktir. Kültürel kimliğin oluşumunu etkileyen en önemli faktör, din faktörüdür. Dinler, insanların inanç dünyasını düzenlerken sosyokültürel yaşamı biçimlendirmekte de etkilidir. Kültürel kimlik; insan toplulukları arasındaki farkları derinleştirmekte, toplumlara kimlik kazandırmaktadır. Kültürel kimliği çevreleyen ulusal kimliğin oluşumunda, kültürel kimlik ile genetik kimlik önemli ölçüde etkindir. Bütün bu kimliklerin en dışında bulunan ekonomik kimliğin gücü, çoğunlukla diğer alt kimlikleri de yönlendirmektedir. Ekonomik kimlik, insanı; çıkarlarını büyütme, isteklerini tatmin etmek, ihtiyaçlarının karşılanmasını her şeyden önce tutmak şeklinde şartlandırmaktadır. İnsanların en fazla benimsediği ve bütünleştiği kimlik, ekonomik kimlik hâline gelmiştir (Aşkın, 2007).

Kimlik oluşumu ile büyüme ve olgunlaşma, insanın toplumdaki yerini belirleme açısından önemlidir. Kimliğin oluşmasında diğer kişilerin rolleri ve konumları ile etkileşim de etkili olmaktadır (Norton, 1997; Varghese, Morgan,

Johnston ve Johnson, 2005). İnsanlar; sosyal ağları ile yaşadıkları ve çalıştıkları çevrelerini genişlettikçe kimlikleri ile etkileşime girdikleri yeni kişiler ve gruplarla, aldıkları yeni roller ile kimliklerini oluşturmaya, geliştirmeye ve değiştirmeye devam etmektedirler (Lave ve Wenger, 1991).

Bireyin kendine bir kimlik oluşturmaya yani kimlik kazanımı, henüz kimliğini oluşturmamış bireylere göre daha mutlu ve üretken olmak üzere attığı önemli bir adımdır (Arpacı, 2015). Ergenlik sürecindeki kimlik oluşturma çalışmaları sırasında elde edilecek başarılar, bireyin daha iyi bir yaşam kalitesine sahip olmasını sağlayacaktır. Ayrıca kimlik oluşturan ergenlerde; yüksek benlik saygısı, kendine güven, yüksek benlik bilinci de oluşmaktadır (Krettenauer, 2005). Ergenlerin kimlik oluşturma süreçlerinde; kim oldukları, ne ile ilgili oldukları ve nereye gidecekleri yönünde kararlar vermelerinin gerekmesi, kimlik oluşturma süreçlerinde sürekli bir araştırma içerisinde olmalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda kimlik arayışı sürecindeki ergen, kimliğini kolaylıkla değiştirebilme eğilimi göstermektedir. Ancak kimlik kazanıldıktan sonra kimliği etkileyen koşullardan kolay kolay etkilenilmemekte; birey, hayattan ne istediğini bilmeye başladığı için kimlik değişimi daha uzun bir sürece yayılmaktadır (Bergh ve Erling, 2005).

Grup kimliği. Kimlik sorununu psikososyal aşamadan toplumsal aşamaya geçiren olgu, bireyin tanımlanmasında yaş ve cinsiyet gibi kişisel özellikleri yerine, öznel ve nesnel açılardan kişinin bağlı olduğu grup aidiyetlerinin öncelikli olarak rol oynamaya başlamasıdır. “Bunlar kimler?” veya “Bunlar kimlerden?” gibi sorular, ilgili grubun “kolektif kimliği”ne ait göndermelerdir. Kimliğin toplumsal boyutu, psikososyal ve kişisel boyutlar kadar önemlidir. Toplumsal ve kültürel açılardan sınıfsal, cinsel, yerel-bölgesel ve ulusal kimlikler, toplumsal çatışmaların ve bütünleşmelerin konusunu oluşturmaktadır (Emiroğlu ve Aydın, 2009).

Kimlik kavramı, sosyalleşme sürecinde yaşanan özdeşleşmelere bağlıdır. Model alma, özdeşleşme, sosyal bağlar kurma gibi olgular, insanları diğerlerine bağlamaktadır. İnsanın kendi tutum ve davranışlarını belirlemede, başka bir ifade ile kimliğini tanımlamada dayandığı gruplar, kendi üyesi olduğu gruplar dışındaki gruplara da bağlı olmaktadır. Bireyin doğrudan üye olmadığı ve referans grup olarak tanımlanan bu gruplar da bireyin kimliğini tanımlamada araç rolü oynayabilmektedir. Bu duruma örnek olarak, bireyin diğer bireylere göre

konumunu ifade eden “statü” verilebilir. Gruplar aracılığı ile elde edilen ortak kimliğin ise birlik ve istikrar sağlamada büyük rol oynadığı belirtilmektedir. Toplumsal birlik açısından aidiyet duygusu ve üyelerin birbirleri ile psikolojik benzerlik kurma duygusu büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, 2011).

Durkheim’e göre her topluluk, bir ahlaki düzene ve kendilerine özgü bir yaşam tarzına sahiptir. Her topluluğun kutsal bir kişiliği vardır. Topluluklarda, duygusal ve akılcı ilişkiler bir arada bulunduğundan dolayı söz konusu toplulukların, üyelerinin maddi ve manevi gereksinimlerini karşılayabilecek durumda olmaları gerekmektedir. Meslek grupları bazındaki topluluklar, üyelerine manevi bir çevre sunabilmektedirler. Meslek toplulukları “her an var olma”, “her yerde var olma” ve “yaşamı geniş ölçüde etkileme” anlamında üç temel özelliğe sahiptirler. Bu özelliklerinden dolayı meslek toplulukları, üyelerini yalnızlık duygusundan kurtarmakta; duygusal bir atmosfer oluşturmaktadırlar (Özyurt, 2007).

Birey; bir grupta, diğer gruplardan farklı olarak çok özel, kültürel, ideolojik, folklorik ve mahalli unsurları paylaşabilmekte; başka bir grupta da evrensel değerler üzerinden bir paylaşım kurabilmektedir. Bu noktada kimliğin, gruplar arası farklılıklar ve ilişkilere göre oluştuğu söylenebilir. Bunların dışında kimlik kategorilerinin kapsamına bağlı olarak küçük etki alanlı veya geniş kapsamlı kimlik kategorileri, birbirleriyle iç içe girebilmektedir. Birey, hemşehrisiyle “hemşehrilik kimliği” üzerinden bir ilişki kurabilirken; aynı kişi ile ideolojik kimliği yönünden ayrılabilir. Buna karşılık bu iki birey, birbirleri ile bazı noktalarda kesişen, bazı noktalarda örtüşen ve yine bir kısım noktalarda çatışan kimlikleriyle, millî bir kimlik çatısı altında birleşebilmektedirler. Bu duruma dinsel kimlik farklılıkları örnek olarak gösterilebilir. İki farklı mezhepten iki ayrı birey, aynı dinî çatı altında aynı kimliği taşımaktadır. Benzeri bir durum meslek alanları için de örnek gösterilebilmektedir (Öztürk, 2007).

Grup kimliği veya daha geniş anlamıyla “sosyal kimlik”, az veya çok karmaşık olma durumu yönünden iki kategoriye ayrılmaktadır. Karmaşıklığın az olma durumu, farklı grup kimliklerinin dönüştürülme durumunu göstermekte, homojenliği daha katı olan kimlikleri ifade etmektedir. Farklı kimlikleri, farklılıklarıyla birlikte içine alan kimlikler ise “çok karmaşık kimlikler” olarak tanımlanmaktadır. Çok karmaşık kimlik, bireyin aynı anda birden farklı kimliğe

sahip olma durumu olarak açıklanabilir (Brewer ve Pierce, 2005). Bu durum, çokluk içinde birlik veya farklılıklar içinde ayniyet anlamındaki bir kimlik anlayışı şeklinde de yorumlanmaktadır (Öztürk, 2007).

Mesleki kimlik kavramı. Mesleki kimlik kavramı, alan yazında farklı terimlerle de ifade edilen bir kavramdır. “Profesyonizm”, “profesyonel kimlik”, “profesyonel benlik” terimleri, kullanılan kavramlara örnek olarak verilebilir. Bütün bu terimler, “mesleki kimlik” kavramını meslekle bütünleşme anlamına dayandırmaktadır. Tanımlarda muhtelif farklılıklar bulunmasına karşılık genel olarak mesleki kimlik, “meslek üyesinin meslek özelliklerini, standartlarını ve becerilerini bilmesi, benimsemesi ve uygulamalarına yansıtması” durumlarını göstermektedir (Fagermoen, akt. Sabancıoğulları ve Doğan, 2012, s. 276).

Mesleki kimliğin, diğer bir adıyla profesyonel kimliğin gelişme süreci “*kişisel boyut*”, “*kişilerarası boyut*”, “*sosyal ve tarihsel boyut*” olmak üzere üç boyutta şekillenmektedir (Sabancıoğulları ve Doğan, 2012):

Kişisel boyutta mesleki kimlik, meslek sahibinin kişisel kimliğini tamamlayıcı bir parça olarak değerlendirilmektedir. Mesleki kimliğin gelişebilmesinin ön koşulu, kişisel kimliğin var olmasıdır. Bu bağlamda kişisel kimlik ile mesleki kimliğin bağlantılı olduğu, mesleki kimliğin kişinin kendi benlik algısı içerisinde değerlendirildiği söylenebilir (Öhlen ve Segesten, 1998).

Meslektaşlar ile etkileşim içinde ve sosyalleşme sürecinde elde edilen mesleki kimlik; mesleğe yönelik bilgi, beceri, normlar, değerler ve meslek kültürü içerisinde gelişmektedir. Bu gelişim süreci, kişilerarası boyut ile vurgulanmaktadır (Öhlen ve Segesten, 1998). Sosyalleşme, eğitim ve aynı meslek grubundaki deneyimli kişilerle gerçekleştirilen uygulama sürecinde oluşmaktadır. Kişinin mesleki rol sorumluluklarının farkında olması, kişilerarası boyutta mesleki kimliğin iyi gelişimiyle ilgili göstergelerden biridir.

Sosyal ve tarihsel boyuttaki mesleki kimliğin gelişimiyle ilgili temel etkenlerin başında, toplumun mesleğe bakış açısı gelmektedir. Kişinin mesleki kimliği, insanların mesleğine yönelik düşüncelerinden etkilenmektedir. Mesleğe yönelik toplumsal izlenim (imaj) ile kitle iletişim araçları tarafından yayılan izlenim algısı, meslek sahibini olumlu veya olumsuz yönden etkilemekte; bu da mesleki kimliğin gelişimine yansımaktadır (Öhlen ve Segesten, 1998).

Bir değerler bütünü olan mesleki kimlik, bireyin ne iş yaptığını ve diğerlerinin bireyi nasıl gördüğünü göstermekte; bireyin rolünü, gereksinimlerini ve değerlerini davranışlarına yansıtma biçimini ortaya koymaktadır. İlkel topluluklardan çağdaş topluluklara ulaşıncaya kadar geçen bütün süreçlerde, toplumsal işbölümlerine rastlanmaktadır. Bireyin mesleği, toplumsal işbölümündeki rolünü ve görevlerini göstermektedir (Yılmaz, 2011).

Bir kimlik kuramındaki “rol”, ötekilerin uygun olduğunu düşündükleri davranışı tanımlayan beklentiler kümesidir. Rollerin başkalarını tatmin edecek şekilde uygulanması, bireyin grup üyesi olarak statüsünün onaylanmasını geçerli kılmanın dışında kişisel gelişimine de olumlu olarak yansır. Rolün başarıyla gerçekleştirildiğine yönelik duygu, bireyin özgüvenini artıracak; tam tersi bir durumda ise özgüven duygusu sarsılacaktır. Özgüvenin sarsılması durumu psikolojik sorunlara da yol açabilmektedir (Hogg, Terry ve White, 1995).

Öğretmen kimliği. Öğretmen kimliği; psikoloji, antropoloji ve sosyoloji gibi farklı bilim dalları tarafından incelenen disiplinler arası bir kavramdır (Atmaca, 2017). Goodson ve Cole’a (1994) göre öğretmen mesleki kimliği, kişisel özelliklerle birlikte profesyonel özelliklerin öğretmen olmaya doğru bütünleşmesinin kesintisiz bir sürecidir. “Öğretmen kimliği” kavramının tanımlanması; öğretmenlik mesleğinin hem çeşitli iç ve dış faktörlerin etkisinde hem de dinamik olması nedeni ile konuyla ilgili araştırmacıları zorlamaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Mesela öğretmen kimliği, öğretmenliğin dinamik yapısından dolayı “yeniden keşfedici bir süreç” olarak adlandırılmaktadır. Bu konuda Beijgaard ve arkadaşları (2004); öğretmen kimliğinin devam eden bir süreç, dolayısıyla sürekli gelişen bir olgu olduğunu belirtmekte; öğretmen kimliğinin önemini vurgulayarak mesleki gelişimin ve öğretimin, öğretmenlerin hedeflerine uygun olacak şekilde aktif olarak takip edilmesi gerekliliğini ifade etmektedirler. Öğretmenler, kariyerleri boyunca okul ve toplum ile etkileşimlerinin bir sonucu olarak sürekli bir kimlik değişimi yaşamaktadırlar (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Schepens, Aelterman ve Vlerick (2009) öğretmenlerin mesleki kimliğinin “öğretmen doğma” ve “öğretmen olma” arasındaki duruma bakılarak çözümlenebileceğini belirtmektedirler. Bu açıdan öğretmen kimliğinin, bireyin kişisel özellikleri ile mesleki kimlik özelliklerinin, başka bir ifade ile profesyonel kimliğinin birleşiminden oluştuğu söylenebilir.

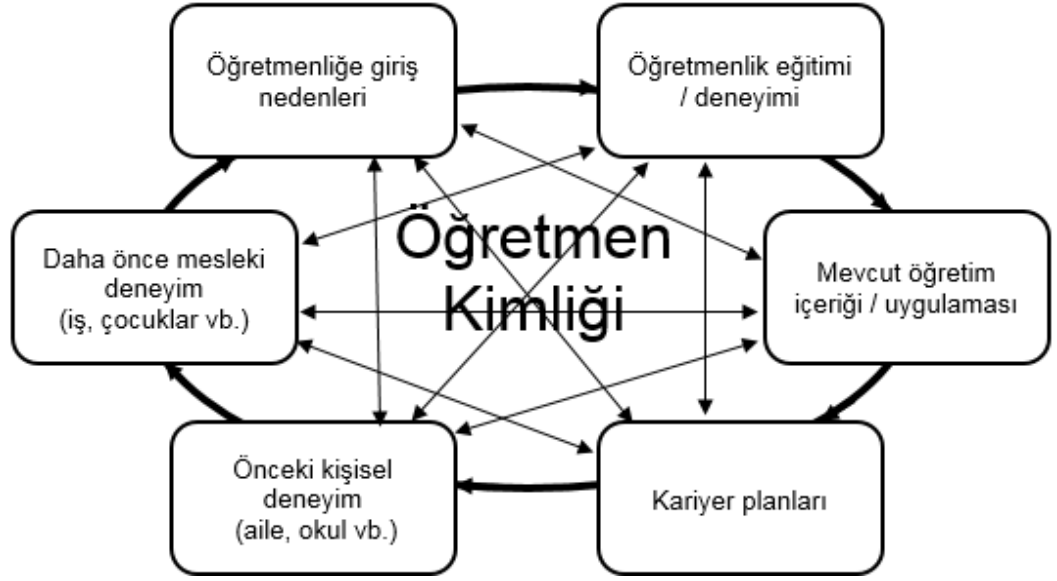
Day, Kington, Stobart ve Sammons (2006) da benzer şekilde, öğretmen kimliğinin profesyonel ve kişisel kimlikler arasındaki kaçınılmaz ilişkilerden oluştuğunu belirtmektedirler. Bu ilişkiler, öğretmenin mesleki kimliğinde alt kimlikler oluşmasına yol açmaktadır. Bu alt kimlikler arasındaki çatışmaların önlenmesi için öğretmen kimliği, bir dengeleme unsuru oluşturmaktadır (Beijaard ve arkadaşları, 2004).

Kimlik, bireyin çeşitli topluluklara üyelikleri yoluyla oluşan çoklu üyelik bağıdır. Öğretim bağlamında kimlik oluşturma, pek çok yoldan oluşmaktadır. İlk olarak kimlik, müzakere edilen bir deneyimdir ve öğretmen kimliği, öğretmen ve öğrenci topluluklarının kendilerinden bir öğretmen olarak beklenen davranışları sergilemeleriyle ortaya çıkar. İkincisi, kimliğin ilişkisel olmasıdır. Birey kendini topluluklardaki diğer kişilere göre tanımlamaktadır. Öğretmen kimliği; diğer öğretmenlerle kurulan ilişkiler ve bağlantılar yoluyla gelişmektedir. Kimliğin son adımı ise nerede olunduğuna ve olunan yere göre kim olunduğuna yönelik tanımlamadır (Wenger, akt. Ekizer, 2016).

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumları üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin biyografilerinin ve bu biyografi tarafından belirlenen inançlarının, başka bir ifade ile öğretmenlerin çocukluktan şimdiki yaşlarına kadar bütün yaşamışlıklarının ve öğrendiklerinin öğretmen mesleki kimlik oluşumunun önemli unsurları arasında olduğunu ortaya koymaktadır (Sugrue, 1997; Volkmann ve Anderson, 1998). Öğretmen kimliği açısından öğretmen eğitimi yaşamsal derecede önemlidir. Öğretmen eğitimi, öğretmeyi keşfetmekle başlamalıdır.

Öğretmenlerin mesleki kimliğinin niteliklerini belirleyen çalışmalar, mesleki kimliği kişisel, öğretmen olma ve profesyonel tarafların entegrasyon süreci olarak ele almaktadır (Beijaard ve arkadaşları, 2004; Goodson ve Cole, 1994). Bu açıdan öğretmenlerin kimlik gelişimi, kişisel ve mesleki açılardan ele alınmaktadır. Öğretmenler, öğretme görevlerini yerine getirirken okul içinde ve dışında birçok faktörün etkisi altında kalan, bu faktöre karşılık eğitim süreçlerine anlam katan profesyonellerdir.

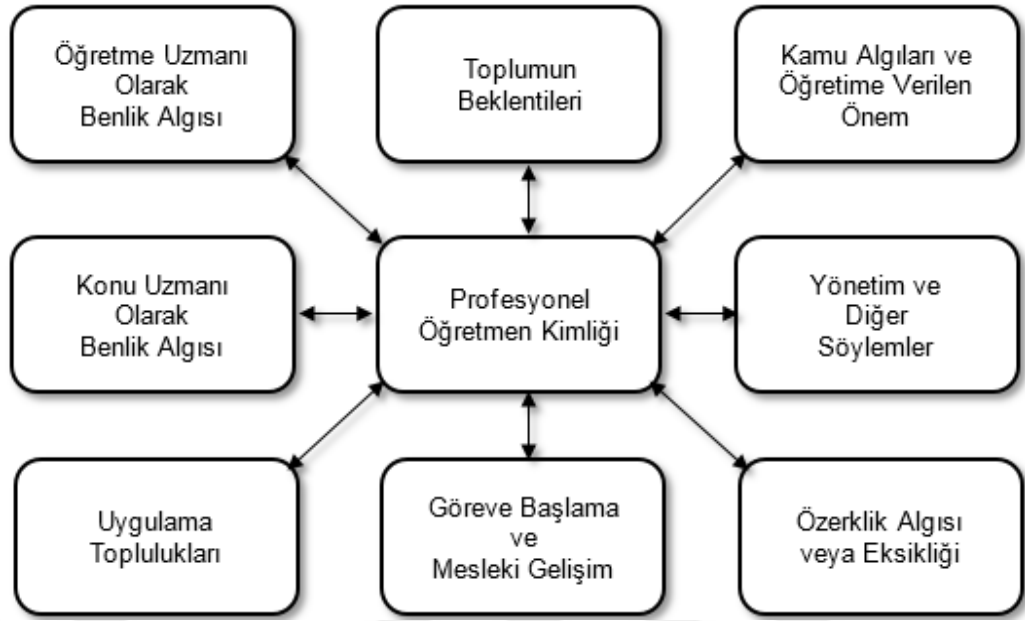
Öğretmen kimliği birden fazla parçanın birbirleri ile dinamik ve bütünsel bir etkileşiminden oluşmaktadır (Olsen, 2008). Bu parçalar ve etkileşimler Şekil 2’de yer almaktadır:



Şekil 2. Öğretmen kimliği: Birden fazla parçanın dinamik olarak bütünsel etkileşimi.

Şekil 2’de verilen her bir kutu, bir öğretmenin geçmişi, bugünü ve geleceğinin birbirine nasıl bağlandığını göstermektedir. Öğretmenin öğretmenlik mesleğini seçmesine yol açan gerekçeler, üniversitede öğretmenlik konusunda aldığı akademik eğitim, görevli olduğu okullardaki öğretmenlik uygulamaları, öğretmenlik yapmaya başladığında uymak zorunda kaldığı yetkili kurumlarca belirlenmiş öğretim programları, gelecekle ilgili planları, aile yapısı ve daha önceden yaptığı işler gibi faktörlerin, öğretmen kimliğinin oluşumunda önemi ve etkisi bulunmaktadır. Buna göre öğretmen kimliğini oluşturan bütün parçalar birbiri ile etkileşim içerisindedir. Bu bağlantılar, bütünsel ve dairesel bir karışım oluşturmaktadır. Öğretmen kimliği, kişisel ve mesleki birçok yönden bir arada değerlendirilmektedir (Olsen, 2008).

Forde, McMahon, McPhee ve Patric (akt. Atmaca, 2017, s. 1646) tarafından sunulan, öğretmen kimliğinin karmaşık yapısını ve öğretmenin bilgi perspektifinden mesleki kimlik oluşumuna yönelik etkileşimleri içeren ögelerise Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Öğretmen kimliğinin önemli etkileşimleri.

Şekil 3'te görüldüğü gibi profesyonel öğretmen kimliğinin etkileşim içerisinde olduğu birçok etken bulunmaktadır. Öğretmenin kendisini bir öğretme uzmanı olarak nasıl gördüğüne yönelik benlik algısı ve öğretim konularına hâkimiyet düzeyini gösteren benlik algısı ile profesyonel öğretmen kimliği, sürekli bir etkileşim içerisinde. Öğretmenin kendini ifade edebileceği ve geliştirebileceği uygulama toplulukları içerisinde yer alması, öğretmenlik süreci içerisinde bu topluluklardan etkilenmesine yol açmaktadır. Benzer şekilde kamunun öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve öğretime verdiği önem düzeyi, öğretmenin hem güdülenmesini hem de başarımını (performans) etkilemekte; bu etki de profesyonel öğretmen kimliğine yansımaktadır. Öğretmenlik mesleğinin icrası sürecinde idarenin yönetimi, öğretmenin kendisini öğretme konusunda ne kadar özerk hissettiği gibi etkenler de öğretmen kimliğini etkilemektedir. Öğretmenlik eğitimi sonrası göreve başlama, görev süreci içerisinde öğretmenin mesleki gelişimi gibi etkenlerle de profesyonel öğretmen kimliği etkileşim içerisinde. Bütün bu etkileşimler, öğretmenlik süreci içerisinde profesyonel öğretmen kimliğinin de sürekli bir değişim içerisinde olmasına yol açmaktadır.

Öğretmen kimliği, öğretmenin bireysel olarak uygulamak istediği yöntemler ile eğitim yöneticilerinin birtakım deneyimler sonrasında uygulamaya koydukları yöntemler arasında çatışma yaşayabilmektedir. Kişisel yaklaşım ile profesyonel yaklaşımın birbirine uzak olduğu durumlardaki bu tür çatışmalar, öğretmenlerin

mesleki kimliklerinde srtmeye neden olabilmektedir (Rodgers ve Raider-Routh, 2006).

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının bileşenleri olarak *sorumluluk*, *ğrencilerin algıları*, *mesleki kimlik algıları* ve *okul algıları* olmak üzere dört alt bileşen olduğu belirtilmiştir (Akkoyunlu, Dağhan ve Erdem, 2015):

1. *Sorumluluk*, görevden çok ykmlenmedir ve bu nedenle algısal bir nitelik taşır. Bu niteliği ile bireylerin sorumlulukları, birbirlerinden farklı davranışlar sergilemelerine yol açar. Öğretmenin mesleki kimliği, onu öncelikli olarak öğrenciye karşı sorumlu olmaya yöneltir.

2. *Öğrencilerin algıları*, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının güçlü bir bileşenidir. Öğrenci algısını lme; öğrencilerini, kendilerine has bir yaşamları olan bireyler olarak görme, onlarla okul dışı farklı ortamlarda ilişkiler geliştirerek onları anlamaya çalışma ve böylece daha etkili olma yollarını arama anlamına gelmektedir.

3. *Mesleki kimlik algısı* da mesleki algının bir diğer bileşenidir ve ğretmen mesleki kimliği, kişisel özellikler ile profesyonel özelliklerin btnlemesine yönelik kesintisiz bir süreç olarak ifade edilmektedir.

4. *Okul algısı* ğretmen ve öğrencilerin okulu nasıl algıladıklarını ortaya koymakta, öğretmenlerin sorumluluk alanlarını nasıl gördüklerini belirlemektedir.

Guskey (1981) ğretmenin öğrenciye karşı sorumluluğunun, öğrencisinin başarısına ya da başarısızlığına yönelik sorumluluk boyutunda ele alınabileceğini; mesleki yeterlilik algısı yüksek düzeydeki öğretmenlerin daha yüksek düzeyde sorumluluk aldıklarını ileri sürmektedir. Ancak ğretmen sorumluluğu, sadece ğrenci başarısına veya başarısızlığına bağlı değildir. Odak noktada ğrenci başarısı yer almak üzere bu başarıyı etkileyen birçok etkenin ğretmen sorumlulukları arasında yer alması gerektiği söylenebilir. Buna rnek olarak iletişim teknolojilerinin gelişmesine bağlı bir şekilde, gittikçe artan sosyal medya kullanımı gösterilebilir. Akkoyunlu ve arkadaşları (2015); sosyal medya üzerinden öğrencileriyle ilişki kuran öğretmenlerin, ilişki kurmayan öğretmenlere göre daha fazla sorumluluk aldıklarını; dolayısıyla, sorumluluk alanlarını okul sınırlarının dışına taşıdıklarını ve genilettiklerini ortaya koymuşlardır. Bu konuda Lauermann (2014) tarafından yapılan çalışma da benzer bir durumu ileri sürmektedir.

Leuermann'a göre öğretmenler sorumluluk alanlarını çok farklı algılamakta; öğrencilerinin sadece okul yaşantılarına değil bütün yaşamlarına karşı kendisini sorumlu hisseden öğretmenler, öğrencilerinin özel yaşamlarına ve ailelerine de ilgi göstermektedirler.

Mesleki kimlik algısının bir başka güçlü bileşeni de öğrenci algısıdır. Öğrencileri ile sosyal medya araçları üzerinden iletişim içerisinde olan öğretmenlerin, öğrencilerini kendilerine ait özel yaşamlara sahip bireyler olarak algıladıkları, onları daha iyi anlayarak öğretimde daha etkili olabilecekleri yöntemler aradıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencileriyle bu şekilde iletişim kurabilen öğretmenler için öğrenme, ilişkilerle ortaya çıkan bir süreç olarak algılanmaktadır. Okul dışı ortamlarda öğrencileri ile iletişim kurmayan öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının, daha fazla öğretmen merkezli olduğu ifade edilebilir (Akkoyunlu ve arkadaşları, 2015).

Okul algısı da öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını belirleyen bir başka bileşendir. Akkoyunlu ve arkadaşlarına (2015) göre genel olarak öğretmenlerin okul algısı; okulun resmî, sınırlayıcı ve engelleyici olduğudur. Sanal ortam üzerinden öğrencileri ile iletişim kuran öğretmenler, bu ortamı daha etkili bir öğrenim için kullanmaktadırlar. Öğretmen merkezli bir mesleki kimlik oluşturan öğretmenlerde ise okul dışı öğrenci iletişiminin öğretmen otoritesini sarsabileceği yönünde bir düşünce bulunmaktadır. Bu algıya sahip öğretmenlere göre öğretmenin sorumluluk alanı okul ile sınırlıdır ve öğrencilerle farklı iletişimlerin kurulması art niyetli yaklaşımlara da yol açabilmektedir.

Öğretmenlikte kimlik oluşturmak. Kimlik, bireye ilişkin benzersiz özelliklerin başkaları tarafından nasıl algılandığına ilişkin bir kavramdır. Bu algılar, bireyin fiziksel ve kişilik özellikleri ile özel yetenekleri ve becerileri gibi insanlar arasındaki farklılıklara dayanmaktadır (Pennigton ve Richards, 2016). Bu farklılıklar, gruplarla olan bağlantılar veya üyeliklerden de kaynaklanabilmektedir (Gee, 2001). Pennington ve Richards, kimliğin belirli fiziksel ve sosyal özellikler ile grup sınıflandırmaları ölçüsüyle tanımlanmasından daha fazlasını içerdiğini; kimliğin aynı zamanda kişinin bulunduğu ortam ve katıldığı faaliyetlerin bir yansıması olduğunu belirtmektedirler. Bir öğretmen açısından bakıldığında sınıfa giren öğretmen, bireysel öğretmen kimliğini taşımakta; öğretmenler odasına

girdiğinde bir topluluğun kimliğini benimsemekte; evinde ise bir ebeveyn veya eş kimliğini almaktadır.

Öğretmen kimliği, öğretmenin kariyer süreci içerisinde oluşturduğu profesyonel kişilik yapısıdır (Yaşar ve arkadaşları, 2013). Coldron ve Smith'e (1999) göre öğretmenlik kimliğinin oluşumu bir süreçtir. Bu süreçte öğretmen, toplumsal ve sosyal açılardan kabul edilmiş bir kimliği kazanma ve yeniden tanımlama içinde yer almaktadır. Süreç içerisinde oluşan öğretmen kimliği; öğretmenin düşünce, duygu, tutum, inanç ve değerlerinin birleşimi ile sınıf ve okullarda belirli deneyimler için zengin bir kaynak olarak işlev görür. Krzywacki-Vainio (2009) öğretmenlik kimliğinin, sosyal ve kişisel yaklaşımların birlikte ele alınması ile tanımlanabileceğini vurgulamaktadırlar. Krzywacki'ye göre öğretmenlik kimliği, hem bireysel hem de sosyal süreçlerin etkisi altındadır. Beijaard ve arkadaşları (2004) da mesleki kimlik oluşumunu, kişisel ve mesleki açılardan öğretmen olma ve öğretmenliğin devam eden süreci olarak tanımlamaktadırlar.

Zembylas (2003) öğretmenlik kimliğinin sosyal etkileşimlerde ve konuşmalarda görüldüğü gibi bireyin kendini ortaya koyduğu durumlarda açığa çıktığını belirtmektedir. Beauchamp ve Thomas'a (2009) göre öğretmen kimliği profesyonel kimliktir ve öğretmenlerin meslek hayatlarını düzenleyen bir ögedir. Bu öge, öğretmenin kendini diğer kişilere açıklayabilmesi ve anlamlandırabilmesi için kullandığı kaynakların bütünüdür.

Öğretmen kimliğinin tanımlanmasında *bireysel süreç* ve *diğer kişilerle ilişkiler* olmak üzere iki tanımlama yolu söz konusudur (White, 2009):

Öğretmen kimliğinin tanımlanmasında bireysel süreç. Bu noktadaki tanımlama, öğretimin doğasına yöneliktir. Bireyin kendini öğretmen olarak düşünmesi veya hissetmesi hayalinden hareketle, öğretmen kimliğinin bireysel olduğu ileri sürülür. Bu açıdan öğretmen kimliği de bireyseldir ve öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin, öğretmenliği nasıl gördükleri, pratikte nasıl uyguladıkları ile doğrudan ilişkilidir.

Öğretmen kimliğinin tanımlanmasında bireyin diğer kişilerle ilişkisi. Öğretmen kimliğinin bu açıdan yapılandırılmasında, öğretmen ve diğerleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Kimliğin yapılandırılmasında bireyi diğerlerinin nasıl tanımladığı ile yakından ilgili olan bu tanımlamada "kimlik", hem bireyi hem

de bağlamı içermektedir. Öğretmen, sosyal ortamlarda profesyonel özellikleri öğrenmekte, öğrendiklerini kendine özgü şekilde içselleştirmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Bu bağlamda öğretmen kimliğinin bir bölümünün birey tarafında, diğer bölümünün ise sosyal alanda oluşturulduğu ifade edilebilir (Coldron ve Smith, 1999). Sosyal alandaki ilişkilere bakıldığında da öğretmenlik kimliğinin bir kısmının sosyal yapı tarafında şekillendiği, bir kısmının ise birey tarafından bilinçli şekilde seçildiği veya birey tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Lamote ve Engels'a (2010) göre öğretmen eğitim programları doğrultusunda öğretmen kimliğine yönelik en uygun bakış açısı, sosyal olarak yapılandırılmış kimliktir.

Öğretmenlik kimliğinin geliştirilmesi. Öğretmenlik kimliği gelişim süreci hareketlidir (Franzak, 2002). Öğretmen olmayı veya kendini öğretmen gibi hissetmeyi bir sonuç olarak değerlendirmemek gerekir; çünkü bu duygular, öğretmenlik kimliği oluşturma sürecinin bir parçasıdır ve süreç her zaman devam etmektedir. Öğretmenlik kimliği; zaman içinde diğer öğretmenlerle ve toplumla iletişim süreci içerisinde gelişmekte, elde edilen yeni bilgiler doğrultusunda değişebilmekte ve yeniden yapılanmaktadır (Yaşar ve arkadaşları, 2013). Başka bir ifade ile söylemek gerekirse, öğretmenlik kimliği bir anda oluşmamakta; karmaşık bir süreç içerisinde bireyin, öğretmen olmayla ilgili kişisel durumları ile öğretmen olmaya yönelik sosyal algıları arasındaki gerilimle verilen mücadeleler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Profesyonel kimlik, öğretmenin kendini sürekli yeniden yapılandırabilmesi ile oluşmaktadır. Bu yeniden yapılandırma süreçlerinde de öğretmenlikle ilgili bireysel ve toplumsal öğelerin sürekli olarak bütünleştirilmesi gerekmektedir (Beijaard ve arkadaşları, 2004).

Öğretmenlik kimliğinin oluşması ve geliştirilmesi, bireysel veya kolektif şekilde, eğitimle ilgili görülen her şeyin uyum ve bütünleştirilme sürecidir. Öğretmenin öğretimi nasıl yapacağını, eğitim alanında oluşan değişikliklere karşı nasıl bir tutum takınacağını belirleme açısından kimlik oluşumu önemlidir (Beijaard ve arkadaşları, 2000).

Öğretmen kimliğinin gelişimi süreciyle ilgili iki temel yaklaşım bulunmaktadır (White, 2009):

Montaj hattı yaklaşımı. Bu yaklaşıma göre benzer eğitim sürecinde yetişen öğretmenler, kendilerini benzer şekilde tanımlamaktadırlar. Montaj hattı yaklaşımı sosyalleşmenin, eğitim sürecinin durağan bir ürünü olduğunu ileri sürmekte, bu açıdan indirgemeci bir kimlik ve eğitim bilimi (pedagoji) modeli sunmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmenlik kimliği tekilci, uzlaşmacı, sonuçlanmış ve bitmiş bir durumdur.

Diyaloğa dayalı model. Bu yaklaşıma göre öğretmen; sosyal uygulamalar, yapılar ve tarihin dinamikleri tarafından sürekli şekillendirilmekte olan bir bireydir. Öğretmen eğitim programları ortak olsa da öğretmen adayları, farklı deneyimlere sahip oldukları için bu sosyalleşme sürecinin bireydeki etkileri farklı olacak ve bireyler kendilerini farklı tanımlayacaklardır. Bu modelde kimlik ve eğitim bilimi, dağınık şekilde yapılandırılıp tanımlanmakta; değişime açık olarak görülmektedir.

Knowles (1992) öğretmen rol kimliğinin oluşmasındaki ve gelişmesindeki belirleyici özellikler arasında, öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların önemini vurgulamaktadır. Knowles'e göre sınıfların kendine özgü bir yaşamı ve karakteri bulunmaktadır. Özellikle ortalama ve vasat sınıflarda, bu durum daha açık bir şekilde kendini göstermektedir. Bu ortamda ders veren öğretmende, mevcut duruma karşı bir direnç oluşmakta ve bu öğretmenler kendilerini ideal öğretmen olarak düşünmektedirler. Bu öğretmenlerin sınıflarda öğrenme ortamı yaratma konusundaki güvenleri de ortalamanın üzerindedir.

Öğretmen kimliğine etkisi olan unsurlar. Profesyonel kimliğin öğretmenin neler yapması ve bilmesi gerektiği ile ilgili beklentilerle yakın ilişkisi vardır. Ayrıca öğretmenin kişisel geçmişi ve deneyimleri temelinde profesyonel olarak işinde ve özel yaşamında neleri önemli gördüğü de öğretmen kimliğiyle ilişkilidir. Kimlik oluşumu, öğretmenin kişisel geçmişinden, içinde bulunduğu sosyal etkileşimlerden, sahip olduğu kültürel ve psikolojik özelliklerden etkilenmektedir. Bu bağlamda öğretmen kimliğinin gelişimini etkileyen temel unsurlar; “lisans eğitimine başlamadan önce elde ettiği deneyimler”, “öğretmenlik eğitim süreci” ve “öğretmenliğe başladıktan sonra edindiği mesleki tecrübeler” olmak üzere üç farklı süreç şeklinde ele alınabilir. Bu süreçlerin tamamında birçok çevresel etken, öğretmenlik kimliğinin oluşmasında rol oynamaktadır. Bunlara örnek olarak bireyin kişisel deneyimleri, medya imgeleri, toplumsal rol tanımları ve öğretmenlik eğitiminin desteklediği eğitimsel (pedagojik) inançlar verilebilir (Franzak, 2002).

Öğretmenlerin kendilerine bakışını, öğretmen kimliklerinin oluşumunu etkileyen dört kaynak vardır:

1. Rol modeller (özellikle olumlu rol modeller)
2. Öğretmenlik alanında edinilmiş önceki deneyimler
3. Öğretmenlik eğitimi sürecinde aldıkları eğitim dersleri
4. Öğrenme ile ilgili çocukluğunda kazandığı deneyimler ve aile etkinlikleri (Knowles, 1992).

Erken çocukluk döneminde kazanılan deneyimler ile öğretmenlik eğitimi almadan önce geliştirilen tutum ve inançlar öğretmen kimliği oluşumunda ne kadar etkili ise, öğretmenlik eğitimi de öğretmen kimliği oluşumunu aktif şekilde etkilemektedir. Öğretmenlik eğitimi sürecinde bireyin öğretmenlik kimliği oluşup şekillenmekte, eğitim programı ilerledikçe öğretmenlik kimliği de değişime uğramaktadır. Böylece öğretmen adayı, öğretmenlik eğitimi sürecinde, zorlu okul yaşamına uygun bir öğretmen konumu üstlenmek durumunda kalmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmen eğitim programları, öğretmen adaylarına kuramsal bilgilerle birlikte uygulama konusundaki zorunlulukları açık bir şekilde aktarmaya çalışmaktadır. Öğretmen adayı da eğitim süresince kendisine aktarılan bu bilgileri kendi kişisel yargı ve deneyim sürecinden geçirerek kendine özgü bir öğretmenlik birikimi oluşturmaktadır (Yaşar ve arkadaşları, 2013).

Lamote ve Engels (2010) öğretmenlik eğitim programına katılan öğrencilerin, programın amaçlarının farkında olduklarını belirtmektedirler. Birey; eğitim sonrası öğretmen olacağının bilincinde olmasına rağmen, bir “öğretmenlik hissi” duymamaktadır. Bu durum bireyin öğretmen olmakla ilgili herhangi bir bilgisinin olmamasından kaynaklanmamaktadır. Bireyin erken çocuklukta deneyimleri ile ailesinde ve yaşamında önemli yer tutan kişiler, onun profesyonel kimlik gelişimini etkilemekte; dolayısıyla öğretmenlik eğitiminin başlangıcında, bireyin öğretmenlikle ilgili bir önyargısı oluşmaktadır. Ayrıca bireylerin öğrencilik süreleri boyunca farklı etkenler altında birçok mesleğe yönelik bilişsel bir harita oluşturdıkları da bilinmektedir. Öğretmen adayları da eğitimleri ve stajyerlik süreçleri sonunda nasıl bir öğretmen olmak istediklerine yönelik bilişsel bir yapı oluşturmaktadırlar (Yaşar ve arkadaşları, 2013). Öğretmen adayları, öğretmenlikle ilgili fakültelere geldiklerinde gelişmiş bir inanç sistemini önceden oluşturmuş

durumdadırlar. “Öğretmenlik inancı”, eğitim döneminde ve çalışma yaşamında öğrencinin öğrenme, sınıf ortamı, aldığı dersler ile bu derslerin içeriklerine yönelik fikirleri tarafından belirlenen ve bireyi ciddi şekilde yönlendiren bir kişisel bilgi yapısıdır (Kagan, 1992).

Öğretmen kimliğinin gelişimini etkileyen bir başka unsur, öğretmenlik eğitimi sürecindeki danışmanlıklar ve çeşitli akademik öğrenme etkinlikleridir. Lisans eğitimi sürecinde öğrencilere sadece kuramsal bilgiler verilmemekte, öğrenciler sadece uygulamalar ile donatılmamaktadırlar. Öğrenim sürecinde karşılaşılan yeni bilgiler ve uygulamalar, öğrencinin kendi deneyim ve yargı süzgecinden geçmekte; böylece birey kendi öğretmenliğiyle ilgili bir bilgi birikimi oluşturmaktadır. Bir başka ifade ile öğretmen mesleki kimlik oluşumunda sadece kuramsal bilgiler ve uygulamalar rol oynamamakta; alınan kuramsal bilgiler ve gerçekleştirilen uygulamalar, bireyin bunları anlamlandırması ile değer kazanmaktadır (Krzywacki-Vainio, 2009).

Profesyonel kimliği etkileyen bir başka etken ise çalışma ortamına uyum sağlanmasıdır. Öğretmenlik eğitimi sürecinde yapılan stajlar ile öğretmen adayları; okul kültürü ve kurallarıyla, bir çalışma düzeniyle karşı karşıya gelmektedirler. Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarına öğretmenlik için bir uyum süreci sunmaktadır. Bu uyum sürecinde öğretmen adayı, içinde bulunduğu koşulları yorumlayarak hem kendi değer ve inançlarından hem de bulunduğu ortamın sunduğu kültürden yararlanmak durumundadır. Bu süreçte ortama uyum sağlamak, profesyonel bakış açısını sorgulamak ve yeniden yorumlamak zorunluluğu doğmaktadır. Öğretmen adayı için uygulama döneminde bir sınıf önüne çıkmak ve öğretmen rolünü üstlenmek, başlangıç aşamasında zorlayıcı bir iştir. Ancak öğretmen adayının öğretmenlik kimliğinin oluşması sürecinde bu uygulamalar büyük önem taşımakta, öğretmen olma duygusunun oluşması için adaylara önemli fırsatlar sunmaktadır (Krzywacki-Vainio, 2009).

Öğretmen adayı, stajyer öğretmenlik sürecindeki öğretmenliği ile kendi profesyonel kimliğini yoğun bir şekilde incelemeye yönelmektedir (Cattley, 2007). Birey, kendi profesyonel kimliğini geliştirirken kurumların özelliklerini ve sınırlılıklarını da göz önüne almak durumunda kalmaktadır. Başka bir ifade ile söylemek gerekirse kurumlar tarafından belirlenen sınırlılıklar, bireyin kişisel profesyonel kimliğini geliştirmede önemli rol oynamaktadır (White, 2009).

Kurumsal özellikler ve sınırlamalara karşı, bireylerin gösterdikleri tepkiler de birbirinden farklıdır. Bu farklılıktan dolayı bireyin günlük çalışma ortamı ile sınıf dışı etkenler arasında kurduğu ilişki, öğretmenlik kimliğinin gelişmesini de değişik olarak etkilemektedir. Bu bağlamda okul kültürünün öğretmen kimliği üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ulusal politikalar, sosyal yapılar ve ekonomik sistemler okul kültürünü etkilemekte, okul kültürü de öğretmenin profesyonel mesleki kimliğini şekillendirmede etkin rol oynamaktadır (Yaşar ve arkadaşları, 2013). Buradaki zincirleme etkiden dolayı öğretmen kimliğini etkileyen dış faktörler arasında; uygulamadaki politikalar, sosyal yapı ve ekonomik sistem de yer almaktadır. Öğretmenlik kimliği de öğretmen adayının eğitim sürecinden başlayarak iş yaşamında gelişmeye ve değişmeye devam etmektedir.

Özet olarak söylemek gerekirse öğretmenlik kimliğine etkisi olan unsurlara genel olarak bakıldığında, erken çocukluk döneminden başlamak üzere kişisel geçmişin ve alınan eğitimlerin öğretmenliğe başlama aşamasına kadar kimlik oluşumunda önemli etkileri olduğu; öğretmenlik sürecinde elde edilen deneyimlerin ve mesleki çevrenin etkisi ile öğretmenlik kimliğinin birçok unsurdan etkilendiği görülmektedir. Öğretmenlik kimliği hareketli/dinamik bir süreçtir. Bu hareketli süreçte birey; kendi geçmişini ve deneyimlerini, edindiği kuramsal bilgilerini, uygulamalarını ve yaşadıklarını değerlendirmekte; öğretmenlik kimliği de bu değerlendirmeler doğrultusunda değişim göstermektedir.

Öz yeterlilik. Öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları, öğrencilerini başarıya ulaştırabilme ve niteliklerini geliştirebilme konularındaki öz yeterlilik inançları ile ilgilidir (Ashton, 1984; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öz yeterlilik kavramı Bandura'nın (1977) *sosyal öğrenme kuramı* içerisinde yer almaktadır (Uysal, 2013). Bandura öz yeterliliği, bireyin bir işi yapabilme konusunda kendisine olan inancı olarak ifade etmektedir. Luszczynska, Scholz ve Schwarzer'e (2005) göre "öz yeterlilik", bireylerin hedeflenen bir sonuca ulaşmak için yeterliliklerine olan inançları şeklinde tanımlanmaktadır. Yıldırım ve İlhan'a (2010) göre ise öz yeterlilik kavramı; bir durumun planlanması, mesleki yetenek ve yeterliliklere göre meydana gelebilecek sorunlardan elde edilen deneyimlerle sonuca ulaşmak ve elde edilen başarıyla güdülenme düzeyinin artmasıdır. Türkçe çalışmalarda öz yeterlilik inancı yerine *öz yeterlilik beklentisi*, *öz yeterlilik ve yetkinlik beklentisi* kavramları da kullanılmaktadır (Nakip ve Özcan, 2016; Yağcı ve Aksoy, 2015).

Özyeterlilik düzeyi; bireylerin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve kendilerini güdülemelerini belirler. Öz yeterliliğe yönelik inanışlar dört farklı süreçle gerçekleştirilir (Bandura, 1994):

1. *Bilişsel süreçler.* Bu süreçler, “amaçlar hakkında düşünme” olarak ifade edilebilir. Birçok davranış, özellikle hedeflenen davranışlar bireyin beklentilerinden etkilenmektedir. Öz yeterlilik inancının güçlü olması, güçlü hedeflerin belirlenmesine imkân sunarak bireyi daha fazla sorumluluk almaya teşvik etmektedir. Bireysel yeterliliğe ilişkin inançlar, sonuca ilişkin beklentilerin belirlenmesinde yol göstericidir.

2. *Duyuşsal, güdüleyici (motivasyonel) süreçler.* Bu süreçler, “amaçlar belirleme ve bu amaçları gerçekleştirmek üzere çalışma” olarak ifade edilebilir. Bireyin karşılaştığı sorunlarla baş edebilme inancı, onun güdülenme düzeyini biçimlendirdiği gibi stres ve kaygılarını, bu stres ve kaygıları nasıl anlamlandırdığını ve nasıl bir yol izleyeceği konularını da şekillendirmektedir. Bireyin bir etkinlik sürecinde yaşayacağı olumsuz duygular, öz yeterlilik inancına göre farklılık göstermektedir. Öz yeterlilik düzeyi yüksek bireyler, zorluklar karşısında daha düşük düzeyde kaygı ve stres yaşamaktadırlar.

3. *Güdülenme, davranışsal süreçler.* Bu süreçler “algılanan başa çıkma yeterlilikleri” olarak ifade edilebilir. Öz yeterlilik inancı, bireyin güdülenme seviyesinin düzenlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Güdülenme de bilişsel bir süreçtir. Öz yeterlilik inancı; bireyin kendisi için belirlediği hedefleri, bu hedefleri için harcayacağı çabayı ve oluşabilecek başarısızlığı kabul etme durumudur. Özyeterlilik inancı yüksek bireyler, kendileri için geleceğe yönelik birtakım amaçlar belirleyebilmektedirler.

4. *Seçim süreçleri.* Bu süreçler “tercih etme, ortam ve etkinlikler oluşturma” olarak ifade edilebilir. Öz yeterlilik inancı, bireyin seçim süreçlerini de etkilemektedir. Bireyler, genel olarak kendi yetenekleriyle başaramayacaklarını düşündükleri işlerden kaçınma eğilimi gösterirler. Ancak öz yeterlilik inancı yüksek bireyler için bu durum farklı olmakta, bu tür durumlarda işleri üslenme ve ortamı düzenlemede daha fazla kararlılık göstermektedirler.

Bandura (1994), öz yeterlilik inancını etkileyen dört durumu şöyle ifade etmektedir:

- Bireyin geçmiş yaşamı ile ilgili performansları
- Bireyin gözlem yoluyla öğrendikleri
- Bireyin sergileyeceği davranışlara ilişkin duygusal durumu
- Bireyin sergilediği davranışlara ilişkin dışarıdan aldığı dönütler

Bandura'ya göre öz yeterlilik inancının oluşmasında bireyin yaşam deneyimleri etkili olmakta, geçmiş yaşamında öz yeterliliğine tesir eden olaylar karşısında gösterdiği başarımlar (performans) bireyin öz yeterlilik inancını şekillendirmektedir. Bireyin yaşam sürecinde, çevresinde izleyerek ve gözlemleyerek öğrendikleri, kendi yapabileceklerini de ortaya koyabilmesi adına öz yeterlilik inancını etkilemektedir. Bireyin ortaya koyabileceği davranışlara yönelik duygusal durumu, davranışı ortaya koyup koymamasında büyük önem taşıdığı için öz yeterlilik inancında tesirli olmaktadır. Ayrıca sergilediği davranışların çevresi tarafından olumlu veya olumsuz eleştiriler alması durumu da bireyin öz yeterlilik inancını etkileyen önemli unsurlar arasındadır. Sergilediği davranışların takdir görmesi durumunda, bireyin öz yeterlilik inanç düzeyi de yükselmektedir.

Bandura'ya (1994) göre öz yeterliliğin güçlü olması, insanın başarısını ve kişisel refahını birçok yönden geliştirmektedir. Yeteneklerine yüksek düzeyde güvenen insanlar, zorlu görevlerden kaçınmamakta, özellikle hâkim olunması gereken zorluklara yönelmektedirler. Öz yeterliliği güçlü bireyler zorlu hedefler belirlemekte ve bu hedeflere yönelik güçlü bir bağlılık duymaktadırlar. Başarısızlık, bu bireylerin çabalarını artırmalarına yol açmaktadır. Başarısızlıklar veya aksaklıklar yaşandığında olumsuz duygulardan hızlıca çıkan bu bireyler, hedeflerine yönelik olarak aynı hızda hareket edebilmekte; başarıya odaklanmaktadırlar.

Öğretmen öz yeterliliği. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak, öğretmen açısından öz yeterlilik kavramının, öğretmenlik mesleğinde olması gereken görev ve sorumlulukların yerine getirilebilmesi için öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak ele alındığı görülmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen öz yeterliliğini; öğretmenin sahip olduğu becerileri kullanarak öğrencilerinde öğrenme ve aidiyet duygusu içeren bir bağlılık gibi beklenen sonuçlara ulaşım sağlayacağına yönelik yargıları şeklinde tanımlamaktadırlar.

Benzer bir tanımlama yapan Goddard, Hoy ve Hoy'a (2004) göre ise öğretmen öz yeterliliği, öğretmenin görevlerini yerine getirebilmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayarak uygulayıp uygulayamayacağına yönelik soruya verdiği yanıttır.

Öğretmenlerin öz yeterliliklerine yönelik ilk ve önemli çalışmalar arasında Gibson ve Dembo'nun (1984) yaptıkları araştırmada yer almaktadır. Gibson ve Dembo'ya göre öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesi, çok boyutlu ve çok etkenlidir. Bu boyutlara ve etkenlere öğretmenlik eğitimi, öğretmenin sosyalleşmesi, bireysel özellikler, okul örgütü, öğretmenin velilerle ilişkileri örnek olarak gösterilebilir. Öz yeterlilik inancı, öğretmen davranışlarının iyi bir yordayıcısıdır. Bundan dolayı öğretmen özyeterliliği, okulların yeniden yapılandırılması ve okul verimliliğinin artırılmasında önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir (Kurt, 2012). Öz yeterlilik düzeyinin belirlenmesi, öğretmenlerin sorumluluk ve görevlerine yönelik davranışları öngörebilmek için kullanılabilir. Bu açıdan öğretmen öz yeterlilik düzeyinin belirlenmesinin, bireylerin gelişimine doğrudan etkisi olan öğretmen davranışlarını anlayabilme ve geliştirebilme yönünde önemli bilgilere ulaşabilmeyi sağlayacağı söylenebilir (Ay, 2007).

Öğrencilerin başarısı üzerinde öğretmenlerin yeterlilik hissinin olumlu etkisi bulunmaktadır (Bandura, 1993, Goddard, 2001). Ayrıca öğretmenlerin yeterlilik algılarının güvenle, açıklıkla, iş doyumuyla, mesleki güdülenmeyle ve performansla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Kurt, 2012). Goddard ve arkadaşları (2004) öğretmen yeterlilik duygusunun olumlu öğretim uygulamaları açısından anlamlı bir yordayıcı olduğunu belirtmektedirler. Yeterlilik duygusu yüksek olan öğretmenler, yeterlilik duygusu daha düşük olan öğretmenlere göre daha yüksek akademik standartlara sahiptirler. Ayrıca yeterlilik duygusu yüksek öğretmenler, öğrencilerin öğretimle ilgili davranışlarına odaklanmakta, akademik öğretime yoğunlaşmaktadırlar.

Öz yeterlilik inancı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin genel özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Bandura, 1993; Goddard ve arkadaşları, 2004; Tepe, 2011):

- Öğretime yönelik kararları daha çabuk ve net alabilirler.
- Öğretme istekleri yüksektir.

- Öğrencilerinin başarılarına odaklanırlar.
- Daha başarılı ve coşkulu, daha az streslidirler.
- Yeni fikirlere daha çok açık ve öğretim yöntemlerinde yenilikleri kullanmaya daha fazla yatkındırlar.
- Öğrenme çevresini düzenleme, dersi planlama ve öğretim programlarını kullanmada etkili ve başarılıdırlar.
- Zaman planlamasını daha iyi yapabilmektedirler.
- Öğrencileri öğrenmeye daha fazla güdüleyebilmektedirler.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a (2001) göre öğretmen öz yeterliliği, *sınıf yönetimine*, *öğrenci katılımına* ve *öğretim stratejilerine* yönelik öz yeterlilik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır:

1. *Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik.* Öğretmenin sınıf içinde istenmeyen davranışları hangi düzeyde kontrol edebileceğidir.
2. *Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik.* Öğretmenin öğrencilerini okul etkinliklerini iyi bir şekilde yapabileceğine ne düzeyde inandırabileceğidir.
3. *Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik.* Öğretmenin farklı öğretim ve değerlendirme stratejilerini hangi düzeyde kullanabileceğidir.

Kendilerine olan güvenin bir yansıması olan öz yeterlilik inançlarının yüksek olması, öğretmenlerin başarılı bir meslek yaşantısı sürebilmelerinde birçok açıdan önem taşımaktadır. Bu konudaki araştırmalar, öğretmenin öz yeterliliğinin; öğrenci başarısını, akademik başarıyı, okula ve öğrenmeye yönelik tutumu, sınıf içi uygulama çeşitliliği gibi birçok konuyu önemli oranda etkilediğini ortaya koymaktadır (Ashton, 1984; Cannon ve Scharmann, 1996; Gibson ve Dembo, 1984; Soodak ve Podell, 1993; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990). Öz yeterlilik inançları sınıf içi uygulamalardan okul dışı etkinliklere, planlamadan değerlendirmeye, toplumsal rol model kimliğinden evrensel değerlerin koruyuculuğa uzanan geniş bir iş tanımı içinde değerlendirilmelidir (Nakip ve Özcan, 2016).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan araştırmalar, ulusal ve uluslararası alan yazın taranarak derlenmiştir.

“Kimlik”, “mesleki kimlik” ve “öğretmenlerin mesleki kimliği”, araştırmacıların sürekli ilgi konusu olmuştur. Konuyla ilgili birçok araştırmacı çalışma yapmış, mesleki kimliği etkileyen unsurlar, mesleki kimliğin oluşum süreci gibi alanlarda birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Atmaca (2017) yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleki kimlik açısından öğretmen yeterliliklerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı ve karşılaştırmayı hedeflemiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen yazılı görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Formda, öğretmen eğitimi ve öğretmen yeterliliklerine yönelik evet/hayır soruları ile açık uçlu dokuz soru kullanılmıştır. Çalışma, Ankara ve Denizli illerinden 366 öğretmen adayı ve 84 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının öğretmen adaylarına yaptığı uygulama yaklaşık altı hafta sürerken, öğretmenlere uygulaması ise yaklaşık bir yıl sürmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen yazılı görüşme formu ile toplanan nitel verilerin çözümlenmesinde “sürekli karşılaştırma yöntemi” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda olumlu, olumsuz, karışık, cevapsız ve ilgisiz olmak üzere 5 farklı kategori oluşmuştur. Araştırma sonucuna göre İngilizce öğretmeni adaylarının yarısına yakınının, mesleki yeterliklerinin mesleki kimliklerine katkı sağladığı yönünde görüşe sahip oldukları; küçük bir bölümünün ise bu konuyla ilgili olumsuz düşüncelerinin varlığı tespit edilmiştir. Meslekteki İngilizce öğretmenleri de mesleki yeterliliklerinin öğretmenlik kimliklerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Ekizer (2016) de soğan modelini kullanarak hazırlık sınıflarındaki İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlikleri ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi araştırmış; hazırlık sınıflarındaki öğretmenlerin kendilerini İngilizce öğretmeni olarak görüp görmediklerini ve sınıf uygulamaları bakımından eğitimsel (pedagojik) yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Konya’da Selçuk Üniversitesi, Mevlana Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Karatay Üniversitesi ile Ankara’da Gazi Üniversitesinde İngilizce hazırlık programlarında çalışan öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırma 2014-2015 akademik yılının ikinci yarısında yapılan üç aylık bir durum çalışmasıdır. Araştırma ilk olarak

araştırmaya katılmak isteyen  ğretim  yeleri ile yapılan gayriresm  görüşmelerle başlamıştır. Bu görüşmeler, görüşme sorularını ve sınıf gözlem formlarını hazırlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön görüşmelerden elde edilen veriler, iki alan uzmanının yardımıyla düzenlenmiştir. Sorulara son şekli verildikten sonra araştırmmanın örneklemini, farklı hazırlık programlarında çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 54  ğretim  yesi oluşturmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile yerinde gözlem yöntemi birlikte kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “soğan modeli” ise adını şeklinden almıştır. Bu modelde birbirleri içinde merkezden dışa doğru, soğan gibi görünen katmanlar bulunmaktadır. Dıştan merkeze kadar olan katmanlarda; çevre, davranış, yetkinlik, inanç, kimlik ve misyon vardır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler arasında, söylenenle yapılan arasındaki en büyük farkın, davranış katmanında olduğu görülmüştür. Davranış katmanında, “ ğrencilerin sınıftaki olumlu ve olumsuz olarak yaptıklarına karşın öğretmenlerin göstermiş oldukları davranışlar” konusundaki ifadelerde farklılık gözlenmiştir. Bir diğ r büyük farklılık ise yetkinlik katmanındadır. Bu katmanda katılımcıların kendilerini iyi olarak gördükleri şeylerde, yapılan gözlemlerden elde edilenlere göre, yeteri kadar iyi olmadıkları ifade edilmiştir.  ç nc  büyük fark da kimlik katmanında olmuştur. Katılımcıların birçoğu belli türde eğitimci olduklarını ifade ederlerken, gözlemler bunun tersini göstermiştir. Öğretmenlerin kendilerini gördükleri/anlattıkları öğretmenle, araştırmacının gözlemlediği  ğretmen arasında farklılık söz konusudur. Araştırmacıya göre yansıtma olmadan  ğretim, gözleri kapalı öğretimdir.

Oruç (2012) da İngilizce  ğretmenliği Bölümünün 3. sınıfındaki bir  ğretmen adayı ile 2011 yılının bahar döneminden 2012 yılının bahar dönemine kadar süren bir durum çalışması yapmıştır. Araştırmada yansıtıcı günlük yazma yöntemi kullanılmıştır. Yansıtıcı yazma yönteminin  ğretmen kimliği araştırmalarında etkili bir yöntem olduğu; ayrıca öğretmenlerin kendi deneyimlerini, düşünce, kültür ve davranışlarını incelemek için de önemli olduğu araştırmada ifade edilmiştir. Araştırmacı,  ğretmen adayına yansıtıcı günlüğün nasıl yazılacağı konusunda başlangıçta bir eğitim vermiş ve ilk üç gözlemi ile bu gözlemler sırasında yazılan günlükleri güvenilirlik sorunları nedeniyle araştırmaya dâhil etmemiştir. Araştırmacı  ğretmen adayını hem üniversitede hem de okulda

gözlemlemiştir. Sonuç olarak araştırmacı, bir yıllık bir gözlemle öğretmen kimliğini anlamının zor olduğunu belirtmiştir. Ancak bu çalışmanın öğretmenlerin karşı karşıya kalabileceği olası zorlukların belirlenmesine ve öğretmen kimliğinin gelişimine katkı sağladığını, dolayısıyla da öğretmen eğitimi programlarına katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Aslan (2016) ise alan dışından gelen İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarını ve bu algıları etkileyen etmenlerin neler olduğunu incelemeyi amaçladığı araştırmada kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem yöntemlerini kullanarak veri toplamıştır. Araştırmada Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda görev yapan 5 İngilizce öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir. Kişisel bilgi formu; katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumları, önceki meslekleri, ilk mesleki deneyimleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyimlerinin ve sahip oldukları sertifikaların bilgilerini edinmek amacıyla kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde kullanılan sorular, katılımcıların mesleki kimlik kavramını öğretmen olarak nasıl algıladıklarını, nasıl düzenlediklerini ve nasıl anlamlandırdıklarını belirleyebilmek üzere araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Her öğretmen için ikişer kere sınıf içi gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda alan dışından gelen öğretmenlerin önceki mesleklerinde edindikleri bilgi ve beceriler ile öğretmenlik mesleği arasında bağ kurabildikleri, mesleki kimlik algılarının deneyime bağlı olarak “öğretmen olma” konusunda algılarında değişime yol açtığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerinde bireysel ve çevresel faktörlerin etkili olduğu belirtilmiştir. Çevresel faktör olarak işyerlerinin sağladığı olanakların öğretmenlerin mesleki kimlikleri açısından önemli bir rolü olduğu ifade edilmiştir. Bir başka çevresel faktör ise öğretmenlerin yetiştirildikleri ortam olarak belirtilmiştir. Bireysel faktörler olarak öğretim deneyimi, kişisel özellikler ve önceki deneyimler ele alınmıştır.

Akkoyunlu, Dağhan ve Erdem (2015) tarafından yapılan araştırmada sosyal medya üzerinden öğrencileri ile iletişim kuran öğretmenlerin mesleki algılarının belirlenebilmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Araştırma 2013 yılının Temmuz ayında, otuz gün süren bir çalışmaya dayanmaktadır. Veri toplamak için farklı branşlardan gönüllülük esası ile belirlenen 158 öğretmen örneklem olarak kullanılmış ve ölçek, Genel Ağ (İnternet) ortamında uygulanmıştır.

Her biri 21 maddeden oluşan iki alt ölçek olarak hazırlanan ölçek maddelerinde 5'li Likert yapı kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda her bir ölçek 16 maddeden oluşmuştur. Alt ölçekler “sosyal medyada arkadaş olma” ve “sosyal medyada arkadaş olmama” şeklindedir. Yapılan analizler sonucunda her iki ölçeğin de dört alt faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler; sorumluluk algısı, mesleki kimlik algısı, öğrenci algısı ve okul algısıdır. Araştırmaya göre sosyal medya üzerinde öğrencileriyle arkadaş olan öğretmenler gerçek ve sanal ortamda sorumluluklarını çok geniş tanımlamışlardır. Sosyal medya üzerinde öğrencileriyle arkadaş olmayanlar ise sorumluluklarının okuldan ibaret olduğunu, öğrencilerin okul dışı sıkıntılarına karşı sorumlu olmadıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal medya üzerinde öğrencileriyle arkadaş olan öğretmenler öğrencilerini özel yaşamları olan bireyler olarak görürken; arkadaş olmayanlar öğrencilerin sınırları ayarlayamayacaklarını, bu arkadaşlığı kötüye kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Mesleki kimlik algısı açısından ise sosyal medya üzerinde öğrencileriyle arkadaş olan öğretmenler, öğrencilerine yardım ettiklerini ve bu ilişkilerin kendilerinin mesleki gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmişler; arkadaş olmayanlar ise öğrencilerin özel hayatlarındaki sorunlardan haberdar olmanın öğretmen açısından kaygı verici olduğunu ve tarafsız olmayı zorlaştırdığını düşünmüşlerdir. Okul algısına göre ise hem sosyal medya üzerinde öğrencileriyle arkadaş olanlar hem de arkadaş olmayan öğretmenler; okulu sınır koyan, kuralların ve disiplinin hâkim olduğu resmî bir kurum olarak görmektedirler. Araştırmacılar yapılan çalışmanın güçlü bir ölçek geliştirme çalışması olduğunu ve sosyal medya üzerinden arkadaşlık kuran öğretmenlerin mesleki algılarının etkilendiğini belirtmişlerdir.

Bir başka ölçek geliştirme çalışmasında ise Aykaç ve arkadaşları (2017) öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlik bölümlerinin 286 son sınıf öğrencisi araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma 2015-2016 akademik yılında Muğla ilindeki Sıtkı Koçman Üniversitesinde yapılmıştır. Araştırmada kullanılan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliğinin Oluşmasını Etkileyen Etmenler Ölçeği için önce ilgili alan yazın taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. Alan uzmanlarından alınan dönütler doğrultusunda ölçek düzenlenmiş ve araştırmaya dâhil olmayan 10 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Alınan geri bildirimler sonucunda ölçekte 46 madde yer almıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için,

açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda 28 maddelik 6 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Bu faktörler; yakın sosyal çevre, yükseköğrenim öncesi eğitim hayatları, öğretim deneyimi, kişisel özellikler, mesleğin özellikleri ve medya etkisidir. Araştırmacılar tarafından mevcut çalışma için geliştirilen ölçeğin öğretmen yetiştirmede önemli bir boşluğu doldurduğu ve diğer araştırmalar için yararlı bir veri toplama aracı olduğu düşünülmüştür.

Tavşanlı ve Saraç (2016), Türkiye’de öğretmen kimliğine yönelik az sayıda çalışma olduğunu, “olası benlik kuramı” ile öğretmen kimliklerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmadığını belirtmektedirler. Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel’e (2015) göre olası benlik kuramı bireye kim olduğu ve kim olacağı üzerine bir düşünme sağlamaktadır. Olası benlik kuramına göre “beklenen benlik”, “umulan benlik” ve “korkulan benlik” olmak üzere üç farklı benlik türünden söz edilmektedir. Beklenen benlik, bireyin gerçekçi olarak başarabileceğini düşündüğü benliktir. Umulan benlik gerçeklikten uzak olabilmekte, arzulanan olası geleceği içermektedir. Bireyin gelecekte olmaktan korktuğu, engellemek istediği benlik ise korkulan benlik olarak tanımlanmaktadır. Tavşanlı ve Saraç olası benlik kuramı üzerinden öğretmen kimliklerini incelemek amacıyla tarama modelinde betimsel bir çalışma yapmışlardır. Araştırma evreni olarak Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri alınmıştır. Örneklem olarak 2015-2016 akademik yılında Türkiye’nin farklı bölgelerindeki 9 üniversiteden 444 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmada Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Hamman, Wang ve Burley (2013), tarafından geliştirilmiş olup Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek beklenen olası benlikler ve korkulan olası benlikler olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarında geçerlik ve güvenilirliğe yönelik bulgular elde edilmiş ve Cronbach alfa katsayısının 0,70 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, beklenen olası öğretmen benliğine göre profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Korkulan olası öğretmenlik benliğine göre ise etkisiz sınıf yönetimi, yetersiz öğretim ve umursamaz öğretmen algılarının düşük olduğu görülmüştür.

Yaşar ve arkadaşları (2013) öğretmen kimliğinin oluşturulmasındaki etkenleri tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Yapılan araştırmada, okul

öncesi öğretmen adaylarının öğretmen kimliği oluşturmalarında rol oynayan etkenlerin ve bu etkenleri öğretmen adaylarının nasıl yorumladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Çukurova Üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliğinde eğitim gören 65 son sınıf öğrencisi ile 2009 yılında aynı üniversiteden mezun olup yeni atanan 25 öğretmen örneklem olarak belirlenmiştir. Çalışmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan “Öğretmenlik Kimliğini Oluşturan Etkenleri Belirleme” anketi kullanılmıştır. Bu anket iki bölümden oluşan beşli Likert yapıdadır. Toplanan verilerin betimsel analizi sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliklerinin gelişiminde etkili olduğunu düşündükleri etkenler olarak kişilik özellikleri, öğretme isteği, üniversite eğitimi, çevre ve staj etkenleri belirlenmiştir. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak hissetmeye üçüncü sınıftan itibaren başladıklarını, bu sonuca katılımcıların %64,5’inin bu yönde verdikleri yanıtlardan dolayı ulaştıklarını belirtmektedirler. Bunun sonucunda öğretmenlik uygulamasının üçüncü sınıftan itibaren başlamasının öneminden bahsedilmiştir.

Arpacı (2015) eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri ile düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Gaziantep Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 449 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerden Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Düşünce İhtiyacı Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak toplanan veriler çözümlenmiştir. Çalışmada meslek öncesi öğretmen kimliği, öğretmenlik deneyimi, düşünme ihtiyacı ile demografik veriler arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmen kimliği ile düşünme ihtiyacı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, düşünme ihtiyacının artması durumunda meslek öncesi öğretmen kimliği düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir.

Beauchamp ve Thomas (2009) öğretmen kimliğini anlamak, öğretmen kimliğinin eğitime etkilerini araştırmak üzere bir derleme çalışması yapmışlardır. Öğretmen kimliği kavramının tanımlanmasına yönelik sorunlar, öğretmen kimliğinde benliğin, duygunun, anlatım ve söylemin, yansımanın rolü ile bağlamsal faktörlerin öğretmen kimliği üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmalarda, özellikle hizmet öncesi öğretmenler ile öğretmenliğe yeni başlayanların kimlikleri üzerine odaklanılmıştır. Bulgulara göre araştırmaların çoğunluğunda hizmet öncesi

öğretmenler ile öğretmenliğe yeni başlayanların kimlik algıları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen gelişimi üzerinde öğretmen kimliğinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Beijaard ve arkadaşları (2000) tarafından öğretmenlerin mesleki kimliklerine yönelik algıları araştırılmıştır. Araştırma deneyimli ortaokul öğretmenleri üzerinde yapılmış, bu öğretmenlerin mevcut mesleki kimlik algıları ile önceki mesleki kimlik algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemi 80 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen dört bölümlük bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölüm kişisel bilgileri, ikinci bölüm konu uzmanlığını, üçüncü bölüm öğretim becerilerini ve dördüncü bölüm eğitim bilimsel (pedagojik) uzmanlığı içeren maddelerden oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler kendilerini konunun uzmanı, öğretim uzmanı ve eğitim bilimi uzmanı olarak görmekte veya görme eğilimi göstermektedirler. Öğretmenlere göre mevcut mesleki kimlikleri, bu uzmanlıkların birleşiminden oluşmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin çoğunluğunun mevcut profesyonel kimlik algılamalarının, öğretmenliklerinin başlangıcındaki kimlik algılamalarından farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda mesleki kimliğe ilişkin mevcut algılamalara dayanılarak beş öğretmen grubu belirlenmiştir. Bu gruplar “konunun uzmanı”, “öğretim uzmanı”, “pedagojik uzman”, “uzmanlıklar arası denge kurabilenler” ve “iki alanda yüksek olanlar” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bir başka sonucu ise farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki kimliğe yönelik algılamalarının da farklı olduğudur.

Beijaard ve arkadaşları (2004) tarafından öğretmenlerin profesyonel kimliklerini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, öğretmenlerin profesyonel kimlikleriyle ilgili makaleler ve kitaplar derlenmiştir. Yapılan sınıflamaya göre öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilgili araştırmaların üç kategoriye ayrıldığı belirlenmiştir. Bu kategoriler; “öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumuna odaklanan çalışmalar”, “öğretmenlerin mesleki kimliklerinin özelliklerini tanımlamaya odaklanan çalışmalar” ve “profesyonel kimliğin öğretmenlerin öyküleri ile sunulduğu çalışmalar” olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin “benlik” ve “kimlik” kavramları arasındaki ilişkiye bağlı olduğu, mesleki kimlik oluşumunda bu bağlama daha fazla dikkat verilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Cattley (2007) tarafından hizmet öncesi öğretmenlerde mesleki kimliği ortaya çıkarmaya yönelik yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının uygulama süreçlerinde mesleki kimliklerinin ortaya çıkmasında yansıtıcı yazmanın etkisi vurgulanmaktadır. Araştırma, Güney Avustralya'daki Flinders Üniversitesindeki öğretmenlik bölümünün gönüllü sekiz öğretmen adayı ile sekiz haftalık bir çalışmadır. Bu çalışmada kullanılan yöntem, yansıtıcı yazma ve durum çalışmasıdır. Araştırmada öğretmenlere gözlemlenen ders sırasında kendilerini öğretmen gibi hissettirenin ne olduğu, öğretmen olarak benliklerini tehdit eden bir şeylerin olup olmadığı, öğretmen olmakla ilgili görüş ve düşünceleri gibi sorular sorulmuştur. Araştırmacıya göre öğretmen adaylarının yansıtıcı yazılarının doğası ile öğretmen rolünü anlamaları arasında önemli bir bağlantı vardır. Araştırma sonucunda profesyonel kimliğin oluşturulmasında yansıtıcı yazıların değerli bir araç olduğu vurgulanmıştır.

Cattley'in (2007) çalışmasına benzer bir çalışma Taşdemir (2016) tarafından Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki İngilizce öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Taşdemir, İngilizce öğretmen adaylarının profesyonel öğretmen kimlik gelişimlerini nasıl algıladıklarını ve bu gelişimlerine Öğretmenlik Uygulaması dersi ile yansıtıcı düşünmenin etkilerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2015-2016 bahar döneminde Öğretmenlik Uygulaması dersine katılan 31 İngilizce öğretmeni adayının gönüllü katılımı ile durum çalışması yapmıştır. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarının bir özel okulun ortaokul ve lise kısımları ile bir devlet okulunda gözlem yapmaları, gözlemlerine ilişkin yansıtıcı yazı yazmaları ve iki-üç kez 40 dakikalık ders anlatmaları istenmiştir. Çalışmanın verileri, Öğretmenlik Uygulaması dersi öncesinde ve sonrasında yapılan odak grup görüşmeleri ve yansıtıcı yazılar yoluyla toplanmıştır. Nitel veri analizi sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen kimliğinin konu alanı ile öğretim ve eğitimsel uzmanlığı kapsadığını; öğretmen adaylarının ders başındaki ipucu ve örnek temelli kimlik algısının ders sonunda kural ve şema temelli kimlik algısına dönüştüğünü göstermiştir. Ayrıca öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersini ve yansıtıcı yazma etkinliklerini hem kimliklerini tanımlamaları hem de kimlik gelişimleri açısından faydalı bulmuşlardır.

Flores ve Day (2006) tarafından yapılan çalışmada, 14 yeni öğretmenden oluşan grubun kimliklerinin, öğretimlerinin ilk iki yılı boyunca nasıl şekillendiği

incelenmiştir. Veriler, yeni öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla her öğretim yılının başında ve sonunda toplanmıştır. Okul kültürü ve öğretmenin gelişimi üzerindeki etkisi hakkında daha ayrıntılı bilgi edinmek için, ilk görüşmelerden elde edilen ön bulgulara dayanarak bir anket hazırlanmıştır. Çalışmanın sonunda ayrıca bütün yeni öğretmenlerden, ilk iki yıllık deneyimlerini anlatan rapor yazmaları istenmiş ve araştırma projesinde değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin inançları, değerleri ve öğrenme deneyimlerinin yanında öğretme, öğrenme ve farklı düzeylerdeki okullarda yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşleri de alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretime başladıkları ilk yıllarda mesleki kimliklerini şekillendiren etkenlerle ilgili temel bulgular sunulmuştur. Çalışmada öğretmen kimliklerinin zaman içerisinde yeniden şekillendirilmesini etkileyen faktörlerin temel etkileri çözümlenmiştir. Ayrıca kendi algılarının, okul kültürünün ve öğrenci görüşlerinin öğretme uygulamalarını nasıl etkilediği ortaya konmuştur. Öğrenciler; kendi deneyimlerinin, kültürel yapılarının ve geçmişlerinin etkisi altında kalmakta; bunların etkileşimi de öğretmenlerin öğretme uygulamalarını etkilemektedir. Araştırma sonucunda okul kültürünün; öğretmenlerin kişisel ve mesleki geçmişleri ile mesleki eğitimlerinin, görevlerindeki ilk yıllarında geliştirdikleri mesleki kimliğin istikrarlı veya istikrarsız olma durumunu belirlemede güçlü bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Lamote ve Engels (2010) tarafından Belçika’da öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin algıları üzerine odaklanılmıştır. İki üniversitenin birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine anket uygulanarak veri toplanmıştır. Araştırmacıların kullandıkları anket “öğretime bağlılık”, “mesleki oryantasyon”, “mesleki yönlendirme” ve “öz yeterlilik” olmak üzere dört ölçek içermektedir. Araştırma sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin ilk beş ay sonunda mesleki uyumlarında bir değişiklik olduğu, öğrencilerin öğretime yönelik öğrenci merkezli bir görüş geliştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması deneyimi sonrasında öğretmen kimliği algısında olumlu bir değişikliğin olduğu, ancak öz yeterliliklerinin ise düştüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulama deneyimi yaşayan öğretmen adayları, bu deneyimi yaşamayanlara kıyasla öğrenme ve öğretme hakkında daha gerçekçi bir görüş geliştirmişlerdir. Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç ise mesleki kimliğin cinsiyete göre

farklılaştığıdır. Erkek öğretmen adayları sınıf disiplinine daha fazla önem verirken kadın meslektaşları öğrenci katılımına daha fazla odaklanmaktadır.

Olsen (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleğe giriş nedenlerinin mesleki kimliklerine etkisi araştırılmıştır. California Üniversitesinde öğretmen eğitimi programında eğitim gören altı ilköğretim öğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilen veriler çözümlenerek öğretmenin mesleki kimliğini oluşturan bileşenlerin birbirlerini nasıl etkiledikleri incelenmiştir. Görüşmelerde, öğretmenlerin kişisel ve mesleki geçmişlerini açığa çıkarmaya odaklanan ve öğretmen eğitimi deneyimleri ile gelecekle ilgili kariyer planlarını belirlemeye yönelik sorular kullanılmıştır. Örneklem seçimi gönüllülük esasına göre sağlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine giriş nedenlerinin başında kariyer beklentilerinin olduğu, örneklemdeki öğretmenlerin bir kısmının kendilerini önceden de öğretmen olarak gördükleri ileri sürülmektedir. Araştırmacıya göre öğretmen gelişimi, “süreklilik” olarak görülmektedir. Öğretmenin istihdamı, yetiştirme süreci, hizmet içi mesleki gelişimleri gibi birçok etken birbiri içine geçmekte ve devamlı bir değişim ve dönüşüm sağlamaktadır. Öğretmen gelişimi ileriye doğru hareket etmesine rağmen döngüsel bir yapı izlemektedir.

Pennington ve Richards'ın (2016) yaptığı çalışmada, öğretmen kimliğinin öğretmen eğitimi ve deneyim yoluyla nasıl geliştirildiği ve geliştirilebileceği, alan yazın derlemesi ile ortaya konulmuştur. Araştırmacılar, odak noktası olarak dil öğretimi için gerekli yeterlilikleri ele almışlar; dil öğretmenlerinin kendi özelliklerini, deneyimlerini ve dil öğretimi yeterliliklerini geliştirerek mesleki kimlikleriyle nasıl bütünleştirdikleri (entegre) üzerinde durmuşlardır. Araştırmacılara göre öğretmen kimliği kavramı, öğretmenin bireysel özellikleri ve kurumsal yapının sağladığı olanakların bütünleşmesinden oluşmaktadır. Başka bir ifade ile okulun olanakları ve idarecilerin tutumları, öğretmenlerin potansiyel güçlerini açığa çıkartabilmeleri açısından önemlidir.

Day (2002), öğretmenlerin mesleki ve kişisel kimlikleri üzerinde motivasyonun, bağlılığın ve öz yeterliliğin önemli değişkenler olduğunu belirtmektedir. Öğretmen kimliği; öğretmenin özerklik, yetkinlik ve bağlılık gereksinimlerinin ne ölçüde karşılandığından etkilenmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlik ile öz yeterlilik algılarını ilişkilendiren çalışmalara da alanyazında

rastlanmıştır. Canrinus ve arkadaşları (2012) tarafından öğretmenlerin mesleki kimlik göstergelerinden öz yeterlilik, iş doyumu, motivasyon ve bağlılık ilişkilerinin araştırıldığı çalışmada, öğretmen mesleki kimliğinin bu göstergelerin bileşimiyle (kombinasyon) oluştuğu ileri sürülmüştür. Bu göstergelerin birbirleriyle ilişkilerinin tespit edilmesi, öğretmen kimliğini açıklayabilmek adına önemli görülmüştür. Araştırmacılar, benzeri çalışmaların ışığı altında, öğretmenlerin mesleki kimlikle ilgili duygularının hareketli (dinamik) olduğunu varsaymışlardır. Bu varsayım altında, öğretmen mesleki kimliğini etkileyen öz yeterlilik, iş doyumu, motivasyon ve mesleki bağlılık algılarının da dinamik olabileceği ileri sürülmüştür. Araştırmacılar öğretmenlerin mesleki kimliklerini; mesleki doyum, öz yeterlilik, mesleki bağlılık ve motivasyon düzeyindeki değişimlere göre ölçeğin bir anket geliştirmişlerdir. Bu doğrultuda Hollanda'daki araştırmacılar, okulların Web sitelerinden ulaştıkları 5575 öğretmene e-posta ile anket göndermişlerdir. Anketi 1214 öğretmen cevaplamıştır. Sonuç olarak araştırmada 1214 öğretmenden toplanan veriler çözümlenmiştir. Örneklem grubunun yaş ortalaması 44, ortalama deneyimleri ise 17 yıl olarak belirlenmiş; öğretmenler deneyimsiz, deneyimli ve üst düzey öğretmen olarak gruplandırılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile iş doyumları arasında önemli bir ilişki olduğu, bu göstergelerin öğretmenlerin mesleki kimliklerini önemli oranda etkilediği tespit edilmiştir.

“Kimlik”le ilgili araştırmalara genel olarak bakıldığında öğretmen mesleki kimliğini oluşturan ve etkileyen unsurlar ile mesleki kimlik sürecine yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Aykaç ve arkadaşları 2017; Beijgaard ve arkadaşları, 2000; Tavşanlı ve Saraç, 2016; Yaşar ve arkadaşları 2013). Kimlik kavramını inceleyen araştırmalar, kimlik kavramının erken çocukluk döneminden itibaren oluşmaya başladığını, ergenlik sürecinde çok değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Aslan, 2016; Ekizer, 2016; Olsen, 2008). Öğretmen mesleki kimliğini inceleyen araştırmalarda genel olarak; öğretmen adaylığı sürecindeki teorik bilgilerle, uygulama sürecinin öğretmen meslek kimliğinin oluşma sürecini önemli oranda etkilediği, bireylerin farklı özelliklerinden dolayı bu süreçte farklı kimlikler oluşturabildikleri, mesleğe başlayan öğretmenlerin öğretmen kimliklerinin çalıştıkları ortamdan ve ilişkilerden etkilendiği, kimlik kavramının hareketli bir süreç olarak sürekli devamlılık gösterdiği ortaya konmaktadır (Akkoyunlu, Dağhan ve Erdem, 2015; Cattley, 2007; Flores ve Day, 2006; Oruç, 2012).

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırmada kullanılan yöntem, evren ve örneklem ile veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırmada, Ankara'da bulunan devlet üniversitelerinde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının, meslek öncesi öğretmen kimlik algılarını belirlemek, öz yeterlilik inançlarını ölçmek ve çeşitli değişkenlere göre 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 (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Ankara ilindeki devlet üniversitelerinden; Hacettepe, Gazi ve Ankara Üniversitelerinin 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. Anketler araştırmacı tarafından uygulanmış ve iki haftalık süre içinde uygulama işlemi tamamlanmıştır. Veri toplama süreci sonunda, üç üniversiteden 810 öğretmen adayına ulaşıldığı görülmüştür. Fakat öğretmen adaylarının doldurduğu anketler incelendiğinde, 58 öğrencinin anketi geçersiz sayılmıştır. Geçersiz sayılan anketlerin okullara göre dağılımı; Hacettepe Üniversitesinden 20 anket, Gazi Üniversitesinden 23 anket ve Ankara Üniversitesinden 15 ankettir. Bazı öğretmen adaylarının anketin arka yüzünü doldurmamış olmaları, bazılarının ise cevaplamada hep aynı sütunu işaretlemeleri anketlerin geçersiz sayılmalarının nedenleri arasındadır. Araştırmada, anketi eksiksiz doldurduğu tespit edilen 752 öğretmen adayının anketi kullanılmıştır. Tablo 1'de veri toplama aracının uygulandığı sınıf öğretmeni adaylarının demografik özellikleri verilmiştir:

Tablo 1

Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken		(f)	(%)
Üniversite	Ankara Üniversitesi	229	30,5
	Gazi Üniversitesi	240	31,9
	Hacettepe Üniversitesi	283	37,6
Sınıf	1. sınıf	196	26,1
	2. sınıf	204	27,1
	3. sınıf	190	25,3
	4. sınıf	162	21,5
Cinsiyet	Kadın	640	85,1
	Erkek	112	14,9
Akademik not ortalaması	1-2 arası	9	1,2
	2-3 arası	338	44,9
	3-4 arası	366	48,7
	Boş	39	5,2
	Okuryazar değil	6	0,8
Baba eğitim düzeyi	Okuryazar	10	1,3
	İlkokul	209	27,8
	Ortaokul	139	18,5
	Lise	204	27,1
	Üniversite	172	22,9
	Lisansüstü	12	1,6
	Okuryazar değil	34	4,5
	Okuryazar	20	2,7
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	374	49,7
	Ortaokul	133	17,7
	Lise	144	19,1
	Üniversite	46	6,1
	Lisansüstü	1	0,1

Not: f: frekans, %: yüzde

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinden üniversite değişkenine göre dağılımı, dengeli bir dağılım oluşturmaktadır. Hacettepe Üniversitesinden 283, Gazi Üniversitesinden 240 ve Ankara Üniversitesinden 229 öğretmen adayı ile araştırmaya katılan adayların sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeylerine bakıldığında ise oranlar arasında çok büyük farklılıklar olmamasına rağmen araştırmaya katılan 4. sınıftaki öğretmen adaylarının sayısındaki düşüklük göze çarpmaktadır. Bu durum, son sınıftaki öğretmen

adaylarının mezuniyet çalışmaları içinde olduklarından devamsızlık oranlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Katılımcıların kişilik özelliklerine göre dağılımlarını cinsiyet değişkenine göre incelediğimizde ise dengeli bir dağılımın olmadığı göze çarpmaktadır. Dağılım incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının oranının %85,1 (N=640) ve erkek öğretmen adaylarının oranının ise %14,9 (N=112) olduğu görülmüştür. Bu durum bize, toplumda öğretmenlik mesleğinin kadınlara uygun bir meslek olduğu yargısının baskınlığını düşündürmektedir.

Katılımcı öğretmen adaylarından yarıya yakınında akademik not ortalamalarının 4'lük not sistemine göre 3 ve 4 arasında olması, katılımcı öğretmen adaylarının akademik olarak başarılı olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının anne ve baba eğitim düzeylerinin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde, ilkokul mezunu olanların ilk sırada olduğu hatta anne eğitim düzeyinde okuryazar olmayan oranın okuryazar olan oranın önüne geçtiği gözlemlenmiştir. Üniversite ve yüksekokul mezunu anneye sahip sınıf öğretmeni oldukça az olup, bu durum bize anne eğitim seviyesinin düşük olduğunu göstermektedir. Baba eğitim düzeyine ilişkin veriler, annenin eğitim düzeyine göre yüksektir. Baba eğitim düzeyinde birinci sırada ilkokul mezunu olanların yer aldığı, ikinci sırada lise ve üçüncü sırada üniversite mezunlarının olduğu görülmektedir; sonrasındaki sıralama ise “ortaokul, lisansüstü, okuryazar ve okuryazar değil” şeklindedir. Anne eğitim durumunda ise yine birinci sırada ilkokul mezunu olanlar varken ikinci ve üçüncü sırada durum babadan farklı olarak lise ve ortaokul mezunu olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, baba eğitim seviyesinin anne eğitim seviyesinden yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın kişisel bilgi formunda sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği seçiminde etkili olan kişiye ilişkin bilgileri Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2

Öğretmenlik Mesleği Seçiminde En Etkili Olan Kişi

Değişken	(f)	(%)	
Etkili olan kişi	Ailem	192	25,5
	Öğretmenlerim	40	5,3
	Kendim	446	59,3
	Arkadaş, komşu	5	0,7
	Akrabalar	15	2,0
	Diğer	54	7,2

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlik mesleğini seçmede 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.

Araştırmanın kişisel bilgi formunda sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmenlik mesleğini seçmedeki en etkili durum”a ilişkin bilgilerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlik Mesleği Seçmedeki En Etkili Olan Durum

Değişken	(f)	(%)	
Etkili olan durum	Puan	279	37,1
	İlgi	234	31,1
	Aile	68	9,0
	İş imkânı	20	2,7
	Popülerlik	3	0,4
	Statü	11	1,5
	Maddi getiri	1	0,1
	Cinsiyet	40	5,3
	Diğer	96	12,8

Tablo 3’ten de anlaşıldığı üzere öğretmen adaylarının yarıya yakını, *puan* (puanım bu bölüme uygun olduğu için) seçeneği ile birinci sıradadır. Daha sonra *ilgi* (bilinçli olarak mesleğe duyduğum ilgiden ötürü) seçeneği ikinci sırada yer alarak bize mesleği seçmede etkili olan durum hakkında bilgi vermektedir. *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 geçerliliği ya da popülerliğinden etkilenecek) 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.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan (Ek Ç) gerekli izinler alındıktan sonra anketi uygulamak için Hacettepe, Ankara ve Gazi Üniversitelerine bilgilendirme yazıları yazılmıştır. Bu üniversitelerden çalışmanın yapılmasının uygunluğu yönünde gerekli izinler alınmıştır (Ek D ve E). Daha sonra, araştırmacı sınıflara bizzat girerek adı geçen üniversitelerde, görev yapan akademisyenlerden uygun oldukları ders saatleri için izin istemiştir. Uygulamalar, ders saatleri içinde gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarına lisansüstü tez çalışması yapıldığı, ölçeği isimsiz olarak doldurmaları, elde edilen bilgilerin yalnızca bu araştırma için kullanılacağı ve ölçeği samimi bir şekilde doldurmaları ifade edilip gerekli açıklamalar sunulmuştur. Ankete katılımlar, tamamen gönüllülük esası ile sağlanmıştır. Sınıflarda anketlerin uygulanması için kullanılan zaman dilimi 10-15 dakika arasında olmuştur. Anketin uygulanması toplamda iki haftalık bir süreyi kapsamıştır. Çalışma sonunda üç üniversiteden 810 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının doldurduğu anketler incelendiğinde, 58 adayın anketi eksik veya yanlış doldurdukları tespit edilmiş bu nedenle bu 58 adayın anketleri geçersiz sayılmıştır. Veri analizinde, eksiksiz doldurduğu tespit edilen 752 öğretmen adayının anketleri dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kişisel Bilgi Formu, Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel bilgi formu. Kişisel Bilgi Formu, öğretmen adaylarının kişisel (demografik) özelliklerini öğrenmeye yönelik 7 soru içermektedir. Bu sorular, üniversite, cinsiyet, sınıf, akademik ortalama, babanın eğitim düzeyi, annenin

eğitim düzeyi, öğretmenlik mesleğinin seçiminde en etkili olan kişi ve öğretmenlik mesleği seçiminde en etkili olan durumu öğrenmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin seçiminde en etkili olan kişi maddesinin altı alt seçeneği ve öğretmenlik mesleği seçiminde en etkili olan durum maddesinin ise dokuz seçeneği yer almaktadır. Kullanılan Form Ek A'da sunulmuştur.

Meslek öncesi öğretmen kimlik ölçeği. Araştırmada, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliğini belirlemek için, Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ve daha sonra Arpacı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan form Ek B'de sunulmuştur.

Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği 17 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar "Öğretmen olarak kendini sınıflandırma", "Öğretmen olma konusunda kendine güven" ve "Öğretmen olarak katılım"dır. Öğretmen olarak kendini sınıflandırma alt boyutunda, katılımcıların kendilerini öğretmen olarak algılamalarını sorgulayan beş madde (5, 8, 9, 10 ve 17. maddeler) vardır. Örnek olarak "Kendimi öğretmen olarak görüyorum." ve "Kendimi bir grup çocuğa öğretmenlik yaparken düşünmekte zorlanıyorum." gibi maddeler yer almaktadır.

Öğretmen olma konusunda kendine güven alt boyutunda, öğretmen adaylarının başarılı bir öğretmen olabilmek için gerekli becerilere ve kaynakları geliştirme becerilerine sahip olma güvenini yansıtan 6 madde (1, 3, 7, 11, 12 ve 16. maddeler) bulunmaktadır. Örnek olarak "Öğretmen eğitimimde gösterdiğim ilerlemeden memnunum." ve "İyi öğretmen olma konusundaki yeterliliklerimle ilgili şüphe duyarım." gibi maddeler vardır. Öğretmen olarak katılım alt boyutunda ise 6 madde (2, 4, 6, 13, 14 ve 15. maddeler) vardır. Örneğin, "Çocukların etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum." ve "Çocuklarla çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana sıklıkla danışırlar." gibi maddeler vardır. Ölçekte 1, 3, 7 ve 9. maddeler tersten kodlanmıştır. Ölçekteki maddeler; olumsuzdan olumluya doğru, 1. Hiç Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Tamamen Katılıyorum biçiminde beşli Likert tipi bir ölçektir. Öğretmen adaylarının her bir madde için kendilerini 1 ile 5 arasındaki ölçekte puanlaması beklenmektedir.

Ölçeğin güvenirliği ve geçerliği, Türkiye'nin güneydoğusunda bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi öğrencilerinin oluşturduğu bir grup üzerinde test edilerek Türk kültürüne uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin tek boyutla uyumlu olduğuna karar verilmiştir. Bu nedenle de bu çalışmada da kullanılan ölçek tek boyutlu olarak kullanılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeğinde 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 geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri ve ölçütler, Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Meslek Öncesi Öğretmenlik Kimlik Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	Ölçüt	Arpacı(2015)	Mevcut Çalışma
<i>Ki-kare/sd</i>	$\leq 3 \rightarrow$ mükemmel uyum	3,95	4,71
<i>CFI</i>	$\geq 0,90 \rightarrow$ iyi uyum	0,97	0,99
<i>GFI</i>	$\geq 0,90 \rightarrow$ iyi uyum	-	0,93
<i>AGFI</i>	$\geq 0,950 \rightarrow$ iyi uyum	-	0,89
<i>RMSEA</i>	$\leq 0,08 \rightarrow$ iyi uyum	0,08	0,072
<i>SRMR</i>	$\leq 0,08 \rightarrow$ iyi uyum	0,05	0,038

Tabloda yer alan uyum indeksleri incelendiğinde doğrulamak için kurulan faktör modelinin orta düzeyde bir uyum gösterdiği ifade edilebilir.

Ölçeğin uygulanabilmesi için güvenilir de olması gerekmektedir. Bu ölçek Arpacı (2015) tarafından Türkçeye uyarlandığında Cronbach alfa katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada Meslek Öncesi Öğretmenlik Kimlik Ölçeğinin güvenirlik analizi yapılmış ve ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısı için ortaya çıkan değer, ölçeğin test puanlarına ait iç tutarlılığının göstergesidir. Araştırmadaki ölçeğe ait değer 0,70 ve üzerinde olması test güvenirliği için yeterlidir (Kurnaz ve Yiğit, 2010).

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ile Cronbach alfa katsayıları, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarını belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir.

Öğretmen öz yeterlilik algısı ölçeği. Bu araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını belirlemek üzere Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır (Ek C). Ölçek, 24 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir ve öğretmenler ile öğretmen adaylarına uygulanabilmektedir. Ölçek “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Örneğin, öğrenci katılımı yeterlilik alt boyutunda “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?” maddesi yer alırken, öğretim stratejileri alt boyutunda “Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?” maddesi yer almaktadır. Sınıf yönetimi alt boyutunda ise “Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?” maddesine benzeyen maddeler yer almaktadır.

Çapa ve arkadaşlarının (2005) ölçeğin alt boyutlarına ilişkin hesapladıkları Cronbach alfa katsayıları öğrenci katılımına yönelik özyeterlilik için 0,82 iken öğretim stratejisine yönelik öz yeterlilik için 0,86 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik 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 yeterlilik için 0,83; öğretim stratejisine yönelik öz yeterlilik için 0,86 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik için 0,84'tür. Ölçeğin tamamının Cronbach alfa katsayısı ise 0,94 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri ve ölçütler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	Ölçüt	Çapa ve arkadaşları (2005)	Mevcut Çalışma
<i>KI- kare/sd</i>	$\leq 3 \rightarrow$ mükemmel uyum	-	4,58
<i>CFI</i>	$\geq 0,90 \rightarrow$ iyi uyum	0,99	0,98
<i>GFI</i>	$\geq 0,90 \rightarrow$ iyi uyum	-	0,88
<i>AGFI</i>	$\geq 0,950 \rightarrow$ iyi uyum	-	0,85
<i>RMSEA</i>	$\leq 0,08 \rightarrow$ iyi uyum	0,065	0,074
<i>SRMR</i>	$\leq 0,08 \rightarrow$ iyi uyum	-	0,045

Tabloda yer alan uyum indeksi incelendiğinde doğrulamak için kurulan faktör modelinin orta düzeyde bir uyum gösterdiği ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde, sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan Kişisel Bilgi Formu, Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği ile Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği'nden elde edilen veriler bütün aday öğretmenler için numara verilerek öncelikle Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Daha sonra veriler SPSS paket programına aktararak çözümlmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve sayıtları sağlanan bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Aralık ölçeğindeki nicel iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde normallik sayıtlısı sağlanan basit doğrusal korelasyon (Pearson moment çarpım korelasyon) analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,70-1,00 arasında olması, yüksek; 0,70-0,30 arasında olması, orta; 0,30-0,00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Normallik sayıtlısı, 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 sayıtlısı Levenetesti ile kontrol edilmiştir. Levene testi sonucunda elde edilen p değeri 0,05'ten büyük ise grupların varyansları eşit sayılır (Can, 2014).

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algı düzeyi betimsel olarak analiz edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ortalama puanlarının üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için

normallik (Tablo 6) ve grupların varyanslarının eşitliği ($p=0,124$) sayıltıları sağlanan ANOVA yapılmıştır.

Tablo 6

Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Üniversite Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Üniversite adı	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Ankara Üniversitesi	229	68,77	9,260	-0,539	0,372
Gazi Üniversitesi	240	66,16	8,839	-0,399	-0,067
Hacettepe Üniversitesi	283	68,72	10,196	-0,664	0,074

Not: N: Kişi Sayısı, $\bar{X}$: Ortalama, SS: Standart Sapma

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ortalama puanlarının sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği normallik (Tablo 7) ve grupların varyanslarının eşitliği ($p=0,859$) sayıltıları sağlanan ANOVA ile test edilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
1	196	67,28	9,757	-0,588	0,031
2	204	68,08	9,641	-0,679	0,358
3	190	68,18	9,298	-0,285	-0,462
4	162	69,66	9,211	-0,556	0,515

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ortalama puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği normallik (Tablo 8) ve grupların varyanslarının eşitliği ($p=0,619$) sayıltıları sağlanan bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Kadın	640	68,54	9,385	-0,581	0,185
Erkek	112	66,50	10,072	-0,290	-0,159

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ile akademik ortalamaları ve öğretmen özyeterlilik algıları alt boyutları arasındaki

ilişkiler değişkenler sürekli olduğu ve normal dağılım gösterdiği (Tablo 9) için basit doğrusal korelasyon analizi ile test edilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Kimlik Algıları, Akademik Ortalamaları ve Öğretmen Öz Yeterlilik Algıları Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Toplam kimlik	752	68,24	9,512	-0,537	0,098
Akademik ortama	713	2,99	0,352	-0,486	0,269
Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik	752	52,77	8,768	-0,420	0,447
Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik	752	53,05	8,314	-0,426	0,452
Öğretim stratejisine yönelik öz yeterlilik	752	53,44	9,120	-0,554	0,612

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının baba eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyine göre betimsel analizi yapılmıştır. Eğitim düzeylerinde her bir gruba düşen sayılar birbiriyle orantılı olmadığı için gruplar arası karşılaştırma yapılmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının öğretmenlik mesleğini seçmede etkili olan kişi ve durum değişkenine göre betimsel analizi yapılmıştır. Mesleği seçmede en etkili kişi değişkenine göre evrendeki dağılımın orantılı olmamasından dolayı gruplar arası karşılaştırma yapılmamıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen toplam kimlik puanlarının 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 meslek öncesi öğretmen kimlik algıları normallik (Tablo 10) sayıltısı sağlanan bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 10

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Toplam Kimlik Puanlarının Mesleği Seçmelerinde Etkili Olan İlgi ve Puan Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Mesleği seçmede etkili olan durum	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Puan	279	65,27	9,553	-0,333	-0,223
İlgi	234	73,01	7,361	-0,569	-0,082

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak yapılan çözümlemeler ve tartışmalara bu bölümde yer verilmiştir. Dört alt başlık olarak belirlenen bu bölümde, elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algı Düzeyi

Araştırmada kullanılan *Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği* toplam 17 madde içermektedir. Bu ölçek 5'li Likert yapıda olup, 1'den 5'e kadar puanlardan oluşmaktadır. Tablo 11'de araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarını ölçen maddelere yönelik hesaplanan ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri verilmiştir

Tablo 11'deki 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 yeterliliklere genellikle sahip olduklarını düşündükleri, büyük bir oranda bu yeterliliklerini 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 nitelendirebilir.

Tablo 11

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarını Ölçen Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler			Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
	$\bar{X}$	SS	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğretmen olmak için doğru kişi olup olmadığımın sıklıkla şüphe duvarım.	2,26	1,084	196	26,1	310	41,2	125	16,6	95	12,6	26	3,5
2. Gönüllü çalışmak için daha çok zamanım olsa, çocuklarla çalışmayı tercih ederim.	3,95	0,870	8	1,1	40	5,3	136	18,1	365	48,5	203	27,0
3. "İyi bir öğretmen" olmanın ne olduğu hakkında hiçbir fikrim yok.	1,65	0,746	357	47,5	325	43,2	49	6,5	17	2,3	4	0,5
4. Çocuklarla çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana	3,57	0,924	16	2,1	95	12,6	168	22,3	387	51,5	86	11,4
5. Kendimi öğretmen olarak görüyorum.	3,96	0,839	9	1,2	25	3,3	148	19,7	369	49,1	201	26,7
6. Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duvarım.	4,39	0,688	2	0,3	11	1,5	43	5,7	328	43,6	368	48,9
7. İyi öğretmen olma konusundaki yeterliliklerimle ilgili	2,55	1,016	111	14,8	281	37,2	213	28,3	130	17,3	18	2,4
8. Kendimi çocuklarla çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken kolaylıkla hayal edebiliyorum.	4,12	0,827	6	0,8	29	3,9	92	12,2	360	47,9	265	35,2
9. Kendimi rahatlıkla öğretmen olarak nitelendiririm.	3,79	0,891	11	1,5	42	5,6	197	26,2	339	45,1	163	21,7
10. Kendimi bir grup çocuğa öğretmenlik yaparken düşünmekte	2,06	0,979	226	30,1	345	45,9	97	12,9	71	9,4	13	1,7
11. İyi bir öğretmen olmak için gerekli beceri ve yöntemleri geliştirebileceğimden eminim	4,20	0,710	1	0,1	13	1,7	84	11,2	390	51,9	264	35,1
12. Bir gün iyi bir öğretmen olacağımın	4,34	0,724	3	0,4	7	0,9	73	9,7	314	41,8	355	47,2
13. Boş zamanlarımda çocuklarla çalışmak için elimden geleni yaparım.	3,89	0,891	7	0,9	44	5,9	167	22,2	335	44,5	199	26,5
14. Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.	4,48	0,646	2	0,3	9	1,2	24	3,2	306	40,7	411	54,7
15. Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.	4,38	0,694	1	0,1	13	1,7	47	6,3	327	43,5	364	48,4

16. Öğretmenlik eğitimimde gösterdiğim ilerlemeden memnunum.	4,00	0,814	4	0,5	28	3,7	141	18,8	370	49,2	209	27,8
17. Öğretmenlik doğamda var.	3,64	1,031	30	4,0	59	7,8	222	29,5	276	36,7	165	21,9

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Demografik Özellikleri ile İlişkisi

Araştırmanın ikinci alt probleminde, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri; üniversite, sınıf düzeyi, cinsiyet, akademik ortalama, baba ve anne eğitim düzeyi olmak üzere beş değişken açısından incelenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının üniversite değişkenine göre istatistik bulguları. Araştırmanın ikinci alt probleminde ilk olarak, öğretmen adaylarının kimlik algılarını *üniversite* değişkeni açısından belirlemek amaçlanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonucu Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonucu

Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Üniversite	Gruplar arası	407,086	2	203,543	2,257	0,105
	Gruplar içi	67536,781	749	90,169		
	TOPLAM	67943,867	751			

Not: KT: Kareler Toplamı, SD: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması

ANOVA sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının üniversite değişkenine göre $p > 0,05$ olduğu için sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının üniversite değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının sınıf düzeyine göre istatistik bulguları. Araştırmada öğretmen adaylarının kimlik algıları *sınıf düzeyi* değişkeni açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının sınıf düzeylerine göre

anlamli olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonucu Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Sonucu

Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Sınıf düzeyi	Gruplar arası	513,313	3	171,104	1,898	0,128
	Gruplar içi	67430,554	748	90,148		
	TOPLAM	67943,867	751			

ANOVA sonuçları incelendiğinde $p>0,05$ olduğu için sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının cinsiyete değişkenine göre istatistik bulguları. Üçüncü olarak, öğretmen adaylarının kimlik algıları *cinsiyet* değişkeni açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algı puanlarının cinsiyet değişkeni çerçevesinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğu bulunmuştur [$t(752)=2,099$, $p=0,036<0,05$]. Buna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algı düzeylerinin cinsiyete göre değiştiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ile akademik not ortalamaları arasındaki ilişkiye dair bulgular. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ile akademik ortalamaları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için değerler, basit doğrusal korelasyon analizi ile incelenmiştir. Çözümleme sonucunda sınıf öğretmeni adaylarından toplam kimlik puanları yüksek olan öğrencilerin akademik ortalamalarının da yüksek olduğu görülmektedir ($r=0,132$, $p=0,00<0,01$). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen toplam kimlik puanları ve akademik ortalama arasında hesaplanan determinasyon katsayısı ($r^2=0,02$)

dikkate alındığında sınıf öğretmeni adaylarının akademik ortalamaları toplam kimlik üzerindeki değişimin %2'sini açıklayabilmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının baba eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyine göre betimsel istatistik bulgular.

Bu alt problemde öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları, baba eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyine göre incelenmiştir. Tablo 14'te sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının baba eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 14

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının Baba ve Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Değişken		N	$\bar{X}$	SS
Baba eğitim düzeyi	Okuryazar değil	6	61,33	13,352
	Okuryazar	10	68,40	12,616
	İlkokul	209	68,11	9,047
	Ortaokul	139	68,51	8,818
	Lise	204	68,02	9,428
	Lisans	172	68,75	10,300
	Lisansüstü	12	66,75	10,872
	Okuryazar değil	34	69,21	10,444
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar	20	68,40	6,847
	İlkokul	374	67,96	9,234
	Ortaokul	133	68,86	8,439
	Lise	144	68,65	10,474
	Lisans	46	66,43	11,766
	Lisansüstü	1	75,00	-

Tablo 14'te baba ve anne eğitim düzeyine göre sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi kimlik algı puan ortalamaları karşılaştırıldığında birbirine yakın olduğu görülmektedir. Baba ve anne eğitim düzeylerine ilişkin en düşük ortalama puanbaba eğitim düzeyinde *okuryazar değil* iken, anne eğitim düzeyinde ise *ilkokuldur*. Bu durum öğretmen adaylarının annelerinin ve babalarının eğitimleri hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca en yüksek ortalamalara bakıldığında ise baba eğitim düzeyinde *lisans*, anne eğitim düzeyinde *okuryazar değildir* seçenekleri dikkat çekmektedir. Yukarıdaki tablo incelediğinde baba ve anne eğitim düzeyinde ağırlık, ilkokul düzeyindedir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Toplam Kimlik Puanlarının Mesleği Seçmelerinde En Etkili Olan Kişi Ve Durum Değişkenine Dair Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen toplam kimlik puanlarının mesleği seçmelerinde en etkili olan kişi değişkenine göre istatistik bulguları. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen toplam kimlik puanları, mesleği seçmede en etkili olan kişi değişkeni açısından incelenmiş ve Tablo 15'te betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 15

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Toplam Kimlik Puanlarının Mesleği Seçmelerinde En Etkili Olan Kişi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Mesleği seçmede etkili olan kişi	N	$\bar{X}$	SS
Ailem	192	65,57	10,435
Öğretmenlerim	40	67,45	8,872
Kendim	446	69,89	8,423
Arkadaş, komşu	5	64,40	6,465
Akrabalar	15	64,13	11,837
Diğer	74	65,62	11,346

Tablo 16 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının mesleği seçmede en etkili olan kişi olarak *kendim* ve *ailem* seçeneğini işaretleyenlerinin puanlarının, diğer seçenekleri işaretleyenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamaya bakıldığında, adayların mesleği seçmelerinde en etkili olan kişi değişkenlerindeki *kendim* seçeneğinin, diğer değişkenlere göre daha yüksek çıktığı gözlemlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen toplam kimlik puanlarının mesleği seçmelerinde en etkili olan durum değişkenine göre istatistik bulguları. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen toplam kimlik puanları, mesleği seçmede en etkili olan durum değişkeni açısından incelenmiş ve Tablo 16'da betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 16

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Toplam Kimlik Puanlarının Mesleği Seçmelerinde En Etkili Olan Durum Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Mesleği seçmede etkili olan durum	N	$\bar{X}$	SS
Puan	279	65,27	9,553
İlgi	234	73,01	7,361
Aile	68	64,44	11,163
İş imkânı	20	68,50	5,375
Popülerlik	3	67,33	11,930
Statü	11	70,09	6,090
Maddi getiri	1	61,00	-
Cinsiyet	40	68,42	7,808
Diğer	96	67,67	9,803

Tablo 16’da araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen 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 meslek öncesi öğretmen kimlik algıları arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(752)=-10,350$, $p=0,00<0,05$]. Bu durumda, mesleği seçmede etkili durum olarak *ilgi* seçeneğini işaretleyen sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algı puanlarının *puan* seçeneğini işaretleyenlerinkinden daha yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algıları İle Öğretmen Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ile öğretmen öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki, basit doğrusal korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tablo 17’de sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 17

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algıları ile Öz Yeterlilik Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Değişkenler	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlilik	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik	Öğretim Stratejisine Yönelik Öz Yeterlilik
Meslek öncesi öğretmen kimlik algısı	0,488**	0,615**	0,537**

Not: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Tablo 17 incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ile sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik algıları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik ve meslek öncesi öğretmen kimlik algıları arasındaki determinasyon katsayısı ($r^2=0,22$) dikkate alındığında, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik puanları, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algı puanları üzerindeki değişimin %22'sini açıklayabilmektedir.

Yukarıda verilen tablo, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ile öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik algıları açısından incelendiğinde, aradaki ilişkinin orta seviyede ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik ve meslek öncesi öğretmen kimlik algıları arasındaki determinasyon katsayısı ($r^2=0,39$) dikkate alındığında, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik puanlarındaki değişim, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları puanlarındaki değişimin %39'unu açıklayabilmektedir.

Tabloya göre sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ile öğretim stratejisine yönelik öz yeterlilik algıları arasında orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim stratejisine yönelik öz yeterlilik algıları ve meslek öncesi toplam kimlik puanları arasındaki determinasyon katsayısı ($r^2=0,29$) dikkate alındığında ise sınıf öğretmeni adaylarının öğretim stratejisine yönelik öz yeterlilik puanları, öğretmen adaylarının meslek öncesi toplam kimlik puanları üzerindeki değişimin %29'unu açıklayabilmektedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma neticesinde varılan sonuçlar ve yapılan tartışma yer almaktadır. Ayrıca bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen birtakım öneriler de sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının çocuklara öğrenmelerinde yardımcı olmalarından zevk alma ve mutluluk duymada ortalamaları çok yüksek düzeyde çıkmıştır. Aslan (2016) araştırmasında benzer bir bulgu elde etmiştir. Bu çalışmada başka mesleklerden gelen katılımcılar, daha iyi ücrete ve kariyere sahip olmalarına rağmen, kişisel olarak tatmin olmadıkları için önceki mesleklerini bıraktıklarını bildirmişlerdir. Bu sonuç da bize araştırmanın bulgularına göre öğretmenlik mesleğinin manevi doyumla icra edildiğini göstermektedir. Araştırmada, katılımcıların öğretme sevgisi ve aidiyet duygusu ile ilgili algıları da ortaya konmuştur. Buna göre katılımcıların çoğunluğu, önceki mesleklerinin nitelikleri ile karşılaştırıldığında öğretim sürecinin kendilerinde olumlu algı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında katılımcılar, öğretimin kendilerini güdüleyen bir durum olduğunu da belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının demografik özelliklerden üniversite değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İkinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarında öğrenim gördükleri üniversitelere göre değişiklik olmadığı ortaya çıkmıştır; bunun da araştırmanın yapıldığı üç üniversitenin Ankara'da olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada ortaya konan bu sonuç, alan yazında bazı çalışmaların aksine sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin Tavşanlı ile Saraç'ın (2016) gerçekleştirdikleri ve üniversite adaylarının kimlik algılarının öğrenim gördükleri üniversitenin içinde bulunduğu coğrafi bölgeye göre ilişkisine baktıkları çalışmada, kimliğin içinde bulunan coğrafi bölgeden yani çevreden etkilendiği ifade edilmiştir. Sonuçlara göre İç Anadolu Bölgesi'ndeki adayların; Marmara Bölgesi, Akdeniz Bölgesi, Güney Doğu Anadolu Bölgesi ve Karadeniz Bölgesi'ndeki adaylara göre beklenen kimlik algılarının anlamlı şekilde düşük çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte Marmara Bölgesi'ndeki adayların

Karadeniz Bölgesi'ndeki; Akdeniz Bölgesi'ndeki adayların ise Marmara Bölgesi'nde öğrenim gören adaylara göre kimlik algılarının anlamlı şekilde yüksek çıktığı ifade edilmiştir. Yaşar ve arkadaşlarının (2013) öğretmen adaylarının kimliğini etkileyen unsurları tespit ettikleri çalışmada buldukları sonuç da araştırmanın aksine bir sonuç ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının kimlik algıları, yetiştikleri çevre ve üniversitede aldıkları eğitimden etkilenmektedir. Bu sonuca paralel olarak Franzak (2002) da öğretmenlik eğitimi süresince çeşitli çevresel faktörlerin kimlik oluşumunda etken olduğunu ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının sınıf düzeylerine göre değişmediği görülmüştür. Bu bulgu çalışmaya katılan değişik sınıf düzeyindeki öğrencilerin farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Farklılığın çıkmamasının bir diğer nedeni de 1'den 4'e kadar aynı öğrenci grubuyla çalışılmamasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmada ortaya konan bu sonuç, alan yazında Yaşar ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmaya göre farklılık göstermektedir. Araştırmacılar öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak hissetmeye üçüncü sınıftan itibaren başladıklarını; bunun nedeninde de öğretmenlik uygulamasının üçüncü sınıftan itibaren başlamasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca Krzywacki-Vainio (2009), öğretmenlik eğitiminde yapılan uygulamaların kimliği etkileyen unsurlardan biri olduğunu ifade etmektedirler. Bu uygulamaların aday için uyum süreci olduğunu, bu süreçte sınıf önüne çıkmak ve öğretmenlik rolüne girmek başlarda zor olsa da uygulamalarla mesleki kimliğin oluşumuna önemli katkı sağlanacağını belirtmektedirler. Ayrıca araştırmacılar, kimliği etkileyen başka bir etkenin de öğretmenlik eğitimi boyunca yapılan danışmanlık ve akademik öğrenme etkinliklerinin olduğunu, adayların sadece kuramsal bilgilerle donatılmaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Söz konusu araştırmada, kuramsal bilgilerin ve uygulamaların aday tarafından nasıl anlamlandırıldığı ve değer kazandığının önemi üzerinde durulmuştur. Bunun yanında Kagan (1992), çalışmasında öğretmen adaylarının üniversiteye başladıklarında bir inanç sistemi ile geldiklerini ifade etmektedir. Yazar bu inancın, adayın eğitim döneminde öğrenme, sınıf ortamı, dersler ve içeriklerine göre bireyi etkileyen ve yönlendiren bir yapı olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi kimlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; kadın öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Tavşanlı ve Saraç'ın (2016) çalışmasında da araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuca göre kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri arasında, kadın öğretmen adaylarının kimlik algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında Cattley (2007) tarafından öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki mesleki kimliklerini ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çalışmada, mesleki kimliğin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmen adaylarının sınıf disiplinine daha çok önem verdikleri, kadın öğretmen adaylarının ise öğrenci katılımına daha fazla odaklandıkları ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ile akademik not ortalamaları arasındaki ilişki incelendiğinde; meslek öncesi öğretmen kimlik algı puanları yüksek olan öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da kendini öğretmen olarak hisseden öğretmen adaylarının akademik hayatlarında daha başarılı oldukları sonucuna ulaştırabilir. Ulaşılan bu sonuçla bu konuda yapılan çalışmalar içinde benzer veya tezat oluşturacak başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları, baba ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelenmiş, sınıf öğretmeni adaylarının anne baba eğitim düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimlik algı puanlarında etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Aslan (2016) çalışmasında, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının, baba ve anne eğitim düzeyinin bireysel ve çevresel faktörlerinden etkilendiğini ifade etmiştir. Bu durum da bizim çalışmamızdaki sonucun aksi olan bir sonucu yansıtmaktadır.

Araştırmamızın üçüncü alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları, mesleği seçmelerindeki en etkili olan kişi değişkenine göre incelenmiştir. Belirlenen altı grup (ailem, öğretmenlerim, arkadaş-komşu, akrabalar, kendim ve diğer) içinden sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarında, mesleği seçmede en etkili olan kişi

olarak *kendim* ve *ailem* seçeneğinin etkili olduğu görülmüştür. Benzer bir sonuç Aslan'ın (2016) çalışmasında da ortaya konulmuştur. Araştırmada, mesleği seçme aşamasında yaşamı değiştiren olayların ve kişisel etkilerin karar verme sürecinde önemli birer faktör olabileceği ifade edilmiştir.

Araştırmamızda, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ile mesleği seçmedeki en etkili olan durum değişkenine bakılmıştır. Bu bölümde dokuz değer (aile, puan, iş imkânı, popülerlik, statü, maddi getiri, ilgi, cinsiyet ve diğer) arasından sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının mesleği seçmede etkili olan durum olarak *puan* ve *ilgi* seçeneklerinin etkili olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna paralel olarak Knowles (1992) da çalışmasında benzer ifade kullanmaktadır. Knowles öğretmenlerin kimliklerinin oluşumunu etkileyen dört unsurdan bahsetmektedir: olumlu rol modelleri, öğretmenlikle ilgili önceki deneyimler, öğretmenlik eğitiminde alınan eğitim dersleri, çocuklukta kazanılan deneyimler ve ailedeki etkinlikler. Ayrıca Lamote ve Engels (2010) da Knowles'ın çalışmasına benzer şekilde öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin oluşumunda, erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin ve hayatlarında önemli bir yere sahip bireylerin etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadırlar.

Araştırmamızın dördüncü alt problemde sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki düzeyine bakılmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine, öğrenci katılımına ve öğretim stratejisine yönelik öz yeterlilik algıları arttıkça meslek öncesi öğretmen kimlik algıları da artmaktadır. Benzer şekilde Canrinus ve arkadaşları (2012) da öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile iş doyumunu arasında önemli bir ilişki olduğunu, bu göstergelerin de öğretmenlerin mesleki kimliklerini önemli oranda etkilediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca alan yazında eğitim ve öğretime yönelik özyeterlilik konusunda yapılan çalışmalar, öğretmen öz yeterliliğinin araştırmacılar tarafından farklı boyutlarda ele alındığını göstermektedir. Bu boyutlar arasında öğretmen öz yeterliliğini öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkilendiren (Allinder, 1994; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) çalışmalar olduğu gibi öz yeterlilik ile etkili öğretmenlik becerilerini ilişkilendiren (Stein ve Wang, 1988) çalışmalar da bulunmaktadır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin öğretime ilişkin kaynaklardan ve

kişilerarası destek gibi etkenlerden önemli oranda etkilendiğini belirtmektedirler. Öğretmenlik deneyimi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterliliklerinde bu etkenler daha az etkili olmaktadır. Öğretmen öz yeterliliği konusunda yapılan çalışmalar, öğrenci başarısı ile öğretmen öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000).

Öneriler

Tezin bu bölümünde, araştırmanın tartışma ve sonuçlarından yararlanarak araştırmaya ve uygulamaya dönük önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmaya dönük öneriler. Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelendiği bu çalışmada, araştırmacılar için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenliği eğitiminde 1. sınıftan 4. sınıfa kadar sınıf farkının, öğretmen adaylarının kimlik oluşumunda etkili olmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuca dayalı olarak üniversitelerde şu anda verilen öğretmen eğitimi uygulamaya dönük bir eğitimle geliştirildiğinde, öğretmenlerin meslek öncesi kimlik algılarının artıp artmadığı gözden geçirilebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları, nicel araştırma yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Aynı konu nitel araştırma yöntemleri veya nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden her ikisinin de bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılarak daha ayrıntılı çalışılabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları bu araştırmayla belirlenmeye çalışılmıştır. Mevcut çalışmaların genellikle İngilizce öğretmenleri ile yapıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri, diğer alan öğretmenleri ve öğretim elemanlarıyla da benzer bir çalışma yapılabilir.

Bu çalışma Ankara'daki devlet üniversitelerinde yapılmıştır. Benzer bir çalışma diğer illerde sınıf öğretmenliği bölümü bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde gerçekleştirilerek Türkiye genelinde uygulamalara kaynaklık etmesi açısından sonuçları değerlendirilebilir. Böylece Türkiye'deki mevcut sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algıları ortaya konarak öğretmen yetiştirme sistemi bu çerçevede geliştirilebilir.

Araştırmalarımız sırasında meslekteki mevcut öğretmenlere yönelik olarak geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu alanda ölçek geliştirilerek mevcut öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle ölçek geliştirme çalışması önerilmektedir.

Yansıtıcı yazma yöntemi; öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının tespit edilmesinde veya geliştirilmesinde, öğretmen eğitiminde mesleğe başlamadan önce sorun yaşanan durumları çözüme ulaştırmada kullanılabilir. Böylece öğretmen eğitim programlarının bu çerçevede düzenlenmesi sağlanarak sorunlar giderilip daha kaliteli eğitime ulaşılabilir.

Yükseköğretim Kurumu tarafından öğretmen adaylarının ilgileri ve yetenekleri doğrultusundaki yönlendirmelerle öğretmenliği gerçekten yapabilecek, bu konuda yetkin öğretmenlere görev verilebilmesi adına öğretmen eğitimi ve seçimi için çalışmalar yapılabilir.

Uygulamaya dönük öneriler. Araştırmaya dönük önerilerin yanında uygulamaya dönük öneriler de aşağıda ifade edilmiştir:

Öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarında, sınıf düzeylerine göre artış gözlenmemiştir. Eğitim fakültelerindeki öğretim programlarında, meslek öncesi öğretmen kimliğini arttırmaya yönelik uygulamalı derslere ağırlık verilerek mesleki kimliklerin arttırılması önerilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çalışmalarda ve projelerde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenler bir araya getirilerek eğitimde iyi örneklerin artırılması sağlanabilir; öğretmenliğe yeni başlayanların öz yeterlilik inançlarının ve kimlik algılarının oluşmasında deneyimli öğretmenlerin rol model olmaları önerilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen aday öğretmen eğitimlerinde, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin gelişmesi adına verilecek eğitim programı saatlerinin artırılarak “nitelikli öğretmen”lere ulaşılması sağlanabilir. Danışman öğretmenlerle aday öğretmenlerin bir arada yürüttükleri eğitimlerin içeriği zenginleştirilerek öğretmen adaylarının gelişimi sağlanabilir.

Kaynaklar

- Akkoyunlu, B., Dağhan, G., & Erdem, M. (2015). Facebook'ta öğretmen-öğrenci arkadaşlığının açıklayıcısı olarak öğretmenin mesleki algısı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 242-259.
- Allinder, R. M. (1994). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 27, 141-152.
- Altunoğlu, M. (2009). *Kimlik'in modern inşası, kimlik politikaları ve Türkiye'de kimlik tartışmaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arpacı, D. (2015). *An investigation on the relationship between prospective teachers' early teacher identity and their need for cognition*. (Unpublished Master's Thesis). University of Gaziantep, Gaziantep.
- 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.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aslan, R. (2016). *A narrative inquiry into the Professional identity formation of second career EFL teachers*. (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aşkın, M. (2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 213-220.
- 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.

- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Aykaç, N., Yıldırım, 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. *Üniversite Park Bülten*, 6(1), 67-78.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: AnıYayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, (pp. 71-81). New York: 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. (2004). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of Personality*, 30, 573-602.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.

- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bergh, S., & Erling, A. (2005). Adolescent identity formation: A Swedish study of identity status using the EOM-EIS-II. *Journal of Adolescence*, 40, 377-396.
- 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.
- Brewer, M. B., & Pierce, K. P. (2005). Social identity complexity and out group tolerance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(3), 428-437.
- Brown, M. E., Trevino, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Bullough, R.V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). London, England: Falmer Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırmalar sürecinde nicel veri analizi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cannon, J. R., & Scharmann, L. C. (1996). Influence of a cooperative early field experience on preservice elementary teachers' science self-efficacy. *Science Education*, 80(4), 419-436.
- 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.
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service. *Teacher International Education Journal*, 8(2), 337-347.
- Cevizci, A. (2002). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their

- professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. London, ON: The Althouse Press.
- Cooper, K., & M. R. Olson. (1996) The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78-89). London: Falmer Press.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Demir, İ. (2011). Kimlik işlevleri ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 571-586.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Ekizer, F. N. (2016). *The relationship between professional identity and practice of English teachers*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Emiroğlu, K., & Aydın, S. (2009). *Antropoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, W.W. Norton Company.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 110-119.

- 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
- Gee, J.P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51.
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe sözlüğü*(5. Cilt). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), 255-269.
- Howard, J. A. (2000). Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 367-393.

- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). New York: Teachers College Press.
- Koçak, C., Ulusoy, F. M., & Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 77-97.
- Krettenauer, T. (2005). The role of epistemic cognition in adolescent identity formation: Further evidence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 185-198.
- Krzywacki-Vainio, H. (2009). *Becoming a teacher: Emerging teacher identity in mathematics teacher education*. Academic Dissertation. Faculty of Behavioural Sciences, Department of Applied Sciences of Education, Research Report 308, University of Helsinki, Finland.
- Kurnaz, M. A., & Yiğit, N. (2010). Fizik tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 4(1), sayfa 29-49
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlilik ve kolektif yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.

- Lasky, S. (2005). A socio cultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75-89.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levent, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- MEB. (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu*. Kasım 2017 tarihinde http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden erişildi.
- Nakip, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795.
- 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.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.
- 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.

- Özdemir, C. (2001). Kimlikve söylem. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 107-122.
- Özdemir, Y.Y. (2010). *Öğretmen kimliği: Sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (Malatya örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Öztürk, Y. (2007). Tarih ve kimlik. *Akademik İncelemeler*, 2(1), 1-25.
- Özyurt, C. (2007). Durkheim sosyolojisinde ahlaki kontrol sorunu. *Değerler Eğitim Dergisi*, 5(13), 95-121.
- Parkison, P. (2008). Space for performing teacher identity: Through the lens of Kafka and Hegel. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 51-60.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 1-19.
- Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-287.
- Sabancioğulları, S., & Doğan, S. (2012). Profesyonel kimlik gelişimi ve hemşirelik. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 15(4), 275-282.
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143-156.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66–81.

- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171–187.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213–225.
- Taşdemir, H. (2016). *The perceptions of pre-service EFL teachers on their professional identity formation throughout practice teaching*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tatlı Dalioğlu, S., & Adıgüzel, O.M. (2015). “Öğretmen adayları olası benlikler ölçeği”ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 173-185.
- 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.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of noviced and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

- Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361- 370.
- UNESCO (2012). *UNESCO strategy on teachers (2012-2015)*. Retrieved March 10, 2018, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf>.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz yeterlilik inançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Watson, C. (2007). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509-526.
- White, K. R. (2009). Connecting religion and teacher identity: The unexplored relationship between teachers and religion in public schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 857-866.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B., & Hoy, W.K. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Yağcı, U., & Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlilikleriyle öğretmenlik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 84-104.
- 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.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 1-10.
- Yılmaz, Y. (2011). *Siyasal sistem ve medya kuramları bağlamında Türkiye’de gazeteciliğin mesleki kimlik sorunu ve bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating “teacher identity”: Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127.



EK-A: Kişisel Bilgi Formu

BÖLÜM A: DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

2. Sınıfınız: ☐ 1. Sınıf ☐ 2. Sınıf ☐ 3. Sınıf ☐ 4. sınıf

3. Genel akademik not ortalamanız (Lütfen yazınız):

4. Babanızın eğitim düzeyi:

☐ Okuryazar değil ☐ Okuryazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul
☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora

5. Annenizin eğitim düzeyi:

☐ Okuryazar değil ☐ Okuryazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul
☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora

6. Öğretmenlik mesleğinizi seçmenizde en etkili olan kişiyi işaretleyiniz.

☐ Ailem ☐ Öğretmenlerim ☐ Arkadaş, komşu
☐ Akrabalar ☐ Kendim ☐ Diğer (Lütfen yazınız.):

7. Öğretmenlik mesleğini seçmeniz en etkili olan durumu işaretleyiniz.

☐ Aile isteği
☐ Puanım bu bölüme uygun olduğu için
☐ İş imkânlarının diğer bölümlere nazaran daha fazla olduğunu düşündüğüm için
☐ Kitle iletişim araçlarının etkisi ve mesleğin geçerliliği ya da popülerliğinden etkilenecek
☐ Mesleğin sağladığı yüksek sosyal statü ve saygınlık için
☐ Diğer mesleklere nazaran maddi getirisinin yüksek olacağını düşündüğüm için
☐ Bilinçli olarak mesleğe duyduğum ilgiden ötürü
☐ Erkeğe ya da kadına daha uygun olarak gördüğüm için (Cinsiyetinize göre yuvarlak içine alarak cevaplayınız.)
☐ Diğer (Lütfen yazınız.):

EK-B: Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği

Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı size verilen kâğıt üzerinde aşağıdaki örneğe uygun olarak işaretleyiniz.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Her zaman bir öğretmen olmak istemişimdir.				X	

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Öğretmen olmak için doğru kişi olup olmadığımıdan sıklıkla şüphe duyarım.					
2. Gönüllü çalışmak için daha çok zamanım olsa, çocuklarla çalışmayı tercih ederim.					
3. “İyi bir öğretmen” olmanın ne olduğu hakkında hiçbir fikrim yok.					
4. Çocuklarla çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana sıklıkla danışır.					
5. Kendimi öğretmen olarak görüyorum.					
6. Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duyarım.					
7. İyi öğretmen olma konusundaki yeterliliklerimle ilgili sıklıkla şüphe duyarım.					
8. Kendimi çocuklarla çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken kolaylıkla hayal edebiliyorum.					
9. Kendimi rahatlıkla öğretmen olarak nitelendiririm.					
10. Kendimi bir grup çocuğa öğretmenlik yaparken düşünmekte zorlanıyorum.					
11. İyi bir öğretmen olmak için gerekli beceri ve yöntemleri geliştirebileceğimden eminim.					
12. Bir gün iyi bir öğretmen olacağımdan eminim.					
13. Boş zamanlarımda çocuklarla çalışmak için elimden geleni yaparım.					
14. Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.					
15. Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.					
16. Öğretmenlik eğitimimde gösterdiğim ilerlemeden					
17. Öğretmenlik doğamda var.					

EK-C: Öğretmen Özyeterlilik Algısı Ölçeği

Bu ölçekte öğretmeye ilişkin özyeterlilik inançlarınızı belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu sorulara cevap verirken eğer kendinizi çok yeterli görüyorsanız çok yeterli, yetersiz görüyorsanız yetersiz sütununu işaretleyiniz. Bu iki durum dışında ise çok yeterli ve yetersiz arasında en iyi tanımladığınızı düşündüğünüz sütunu işaretleyiniz.

	Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?									
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?									
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?									
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?									
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?									
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?									
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?									
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?									
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?									
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi									
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları									
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?									
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?									

15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?									
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?									
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?									
19. Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?									
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?									
21. Sizi hiçe sayan davranışları gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?									
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?									
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?									
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?									

EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-883

28 Mart 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 17.03.2016 tarih ve 705 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Müjgan ALPTEKİN YOLCU**'nun **Doç. Dr. Sevgi KINGİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Smif Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimliklerinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **22 Mart 2016** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-D: Ankara Üniversitesi Uygulama İzni Yazısı



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 32698431-044/E.2860
Konu : Müjgan ALPTEKİN YOLCU'nun
Araştırma İzni Hk.

İVEDİ VE
GÜNLÜ
19.04.2016

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Beytepe Kampüsü/ANKARA)

İlgi : 14.04.2016 tarihli ve 35853172/1110 sayılı yazınız.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Müjgan ALPTEKİN YOLCU tarafından Doç. Dr. Sevgi KINGİR danışmanlığında yürütülen "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimliklerinin İncelenmesi" isimli çalışmaya veri toplamak amacıyla Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerine ölçme aracı uygulama isteği, ilgili Bölüm Başkanlığımızı önceden uygulama takvimine ilişkin bilgilendirilip, bizzat araştırmacının kendisi tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması koşuluyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Fatma BIKMAZ
Dekan

Ek : İlköğretim Bölüm Başkanlığı'nın 19/04/2016 tarih ve 42065846-044/E.2853 sayılı yazısı.

**BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR.**

19.04.2016

Ramazan YASAN
Memur

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BZFKFEBLLTOCZPQREQLQ Belge Takip Adresi: <http://belgedogrulama.ankara.edu.tr/>
Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Cebeci-Çankaya/Ankara /ANKARA
Telefon No: 0312 363 33 50 Belge Geçer No: 0312 363 61 45
e-posta: - internet adresi: -

Bilgi için: Emre GÜLER
Memur
Telefon No: (312) 363 33 50-1007

EK-E: Gazi Üniversitesi Uygulama İzni Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/04/2016-E.14506

* BEN F41 YCS *



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 89377925-044-
Konu : Anketler (Müjgan ALPTEKİN
YOLCU)

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 12/04/2016 tarihli ve 240-1111 sayılı yazı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Müjgan ALPTEKİN YOLCU'nun Doç. Dr. Sevgi KINGİR danışmanlığında yürüttüğü "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimliklerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması Fakültemizce uygun görülmüştür.
Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Cengiz Bekir DEMİREL
Dekan V.

EK :
1

Evrakı Doğrulamak için: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr>
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 8090-91-92 Faks:223 8693
e-Posta: gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi: <http://gef.gazi.edu.tr/>

Pn: 87912
Bilgi için: Erdal UMÜTLÜ
Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Telefon No:202 80 90

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

05/07/2018


Müjgan ALPTEKİN YOLCU

EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

05/07/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitinadlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
02/07/2018	106	173882	27/04/2018	%9	980015508

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Müjgan ALPTEKİN YOLCU
Öğrenci No.: N12216304
Ana Bilim Dalı: İlköğretim
Programı: İlköğretim
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.


İmza

DANIŞMAN ONAYI


UYGUNDUR.
Doç. Dr. Sevgi KINGİR

EK-Ğ: Thesis Originality Report

05/07/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Elementary Education

Thesis Title: Investigation of Preservice Primary School Teachers' Early Teacher Identity Perceptions

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography* section is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
02/07/2018	106	173882	27/04/2018	%9	980015508

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: MÜJGAN ALPTEKİN YOLCU

Student No.: N12226304

Department: Elementary Education

Program: Elementary Education

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.


Signature

ADVISOR APPROVAL


APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Sevgi KINGIR

EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki bütün fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının veya bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının ön belleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

☐ Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

☒ Tezimin/Raporumun 01/01/2025 tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

☐ Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:

.....
.....
.....
...

05/07/2018

Müjgan ALPTEKİN YOLCU

