

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Öğretmen Kimliği İnançları Ölçeğinin
Geliştirilmesi

Development of Teacher Identity Beliefs
Scale

Seher ÇETİNKAYA*
Gülşah ULUAY**
Emel BAYRAK ÖZMUTLU***



Geliş/Submitted: 16.11.2023
Kabul/Accepted: 21.12.2023
Yayın/Published: 26.12.2023

 10.29228/INESJOURNAL.73711

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**


Citation / Atıf


Çetinkaya, S., Uluay, G. ve Bayrak Özmütlu, E. (2023). Öğretmen kimliği inançları ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (37), 484-517.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

*Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, sbayat_cetinkaya@hotmail.com 

**Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, gulsahuluay@gmail.com 

***Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, emelbayrakozmutlu@gmail.com 

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Öğretmen Kimliği İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi

Development of Teacher Identity Beliefs Scale

Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA

Doç. Dr. Gülşah ULUAY

Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU

Öz: Karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desenle yürütülen bu çalışmada "Öğretmen Kimliği İnançları" ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Nitel boyutta ölçek boyutları ve bu boyutlarda yer alabilecek maddelerin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Nitel verilerin analizi ve uzman görüşleri sonucunda 73 maddeden oluşan taslak form elde edilmiştir. Nicel boyutta taslak formula 529 öğretmenden veriler toplanarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmış ve 25 maddeden oluşan 5 boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Beş boyut öğretmen kimliği ben-konumlarına göre sırasıyla "pedagojik ilişki", "didaktik ilişki", "bağlam", "değerler" ve "öğretmen" şeklinde isimlendirilmiştir. Elde edilen yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile doğrulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir ölçütlerde olduğu tespit edilmiştir. Sonuçta öğretmenlerin öğretmen kimliği inançlarını belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki kimlik, öğretmen kimliği, inanç, öğretmen kimliği ben-konumları, ölçek geliştirme.

Abstract: This study aimed to develop the "Teacher Identity Beliefs" scale with an exploratory sequential design, one of the mixed methods designs. As a result of the analysis of qualitative data and expert opinions, a draft form consisting of 73 items was obtained. In the quantitative dimension, data were collected from 529 teachers with a draft form, exploratory factor analysis (EFA) was applied and a 5-dimensional structure consisting of 25 items was obtained. The five dimensions of teacher identity are named as "pedagogical relationship", "didactic relationship", "context", "values" and "teacher" in accordance with the self-positions. The resulting structure was confirmed by confirmatory factor analysis (CFA). It was determined that the fit indices obtained as a result of CFA were within acceptable criteria. As a result, a valid and reliable scale was obtained to determine teachers' teacher identity beliefs.

Keywords: Professional identity, teacher identity, belief, teacher identity I-positions, scale development.

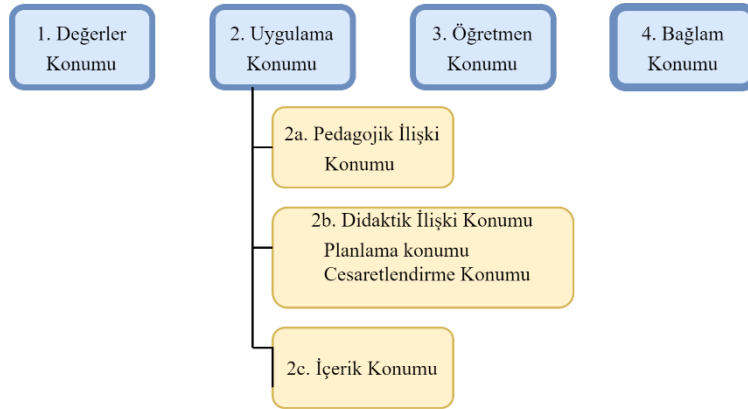
Giriş

Günümüzde okuldan beklenen değişimlerle öğretmen rollerinde de ciddi bir dönüşümün yaşandığını söylemek mümkündür. Yirmi birinci yüzyılda öğretmenden öğretim-öğrenme sürecinin çok yönlü taleplerini üst nitelikte yerine getirebilme konusunda uzmanlaşmış olması beklenmektedir (Darling-Hammond, 2008). Öğretmenlerin geniş çeşitlilikte dağılım gösteren alanlarda uzmanlaşmaları ve sürekli değişim gösteren bilgi alanına ayak uydurabilmeleri için mesleki gelişim ile meşgul olmaları bir gerekliliktir. Bir öğretmenin sözü edilen mesleki gereklilikleri yerine getirmesi, sahip olduğu zihin yapısından ve inançlarından bağımsız olarak düşünülemez (Stenberg ve Maaren, 2020). Bu noktada kimlik, inanç ve değerlerin genel bir görünümü oluşuyla öğretmenlerin kendilerini daha nitelikli bir duruma taşıyacak düşüncelere sahip olmaları ve davranışlarda bulunmalarından ayrı olarak düşünülemez.

Öğretmen eğitiminde güncel yaklaşımlar, öğretmenlerin mesleki uygulamalarının kaynağının yine kendileri olduğu ve mesleki uygulamalarını kendi deneyimleri yoluyla öğrendiği fikrini benimsemektedir (Carter ve Doyle, 1996). Bu durum öğretmenlerin mesleğini kuşatan birimlere yönelik inançlarının bütünsel bir görünümü olan kimliklerinin giderek daha fazla her düzeyde öğretmen eğitiminde dikkate değer olmasına neden olmaktadır. Nitekim Rodgers ve Scott (2008) öğretmen kimliğinin öğretmen gelişiminde önemli bir rol oynadığının yaygın olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Bu açıdan öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin gelişimini ve öğrenmesini anlamak için kapsamlı bir yapı sunduğunu söylemek mümkündür (Avraamidou, 2014). Yukarıda ifade edilenlerin doğal bir sonucu olarak öğretmen kimliği güncel eğitim araştırmalarında büyük ilgi görmektedir.

Öğretmen kimliğinin öğretmeni anlamada verimli bir yol olduğu söylenebilir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlerin kendi meslekleri ve toplumdaki yeri hakkındaki fikirlerini yapılandırmalarına ve dolayısıyla mesleki gelişimlerini artırmalarına temel oluşturması (Sachs, 2005) sayılabilir. Diğer bir neden olarak kimliğin öğretmen bilişinin kavramsallaştırılmış hali olan inançlara dayanan bilişsel yapılar olması (Calderhead, 1996) gösterilebilir. Burada inançların bireylerin amaç, tutum, karar, eylem ve tepkilerine kılavuzluk ettiğini (Bandura, 1997) hatırlamak faydalı olacaktır. Öte yandan kimlik kavramını, öğretmenliğin öğrenilmesi süreci temelinde ele almak da önemlidir. Çünkü öğretmen eğitimi sırasında yeni bilgilerin ele alınması nitelikli öğretime ilişkin öğretmen vizyonlarına dayanmaktadır (Horn vd., 2008). Öğretmenlerden çağın ihtiyaçları temelinde sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri zorunluluğu dikkate alındığında kimliğin, öğretmenin mesleki gereklilikleri yerine getirme konusunda sahip olduğu önem daha açık olarak görülebilmektedir.

Bu araştırmada benimsenen öğretmen kimliği kavramı Finlandiya öğretmen eğitiminde öne çıkan Stenberg ve diğerlerinin (2014) çalışmasına dayanmaktadır. Onlar öğretmen kimliğinin açıklanmasında diyalojik benlik teorisinden yararlanmışlardır. Diyalojik benlik teorisi Hermans, Kempen ve Van Loon'un (1992) çalışmalarına dayanmaktadır. Diyalojik benlik teorisi postmodernizmin doğurduğu kimlik kavramına dayanmaktadır. Bu teoride benlik, kişinin kendini ifade etmede kullandığı birden fazla, görece özerk ben-konumlarından oluşan bir kavram olarak anlaşılır. Konumlar, bireyin deneyimleri ve sosyal ilişkileri ile bağlantılıdır (Stenberg ve Maaranen, 2021). Her ben-konumunun kendine ait bir sesi vardır ve kendi niyetleri tarafından yönlendirilir (Akkerman ve Van Eijck, 2013). Örneğin, bir öğretmen öğrencileri ile ebeveyn gibi ilgilenmek isteyebilir aynı zamanda etkili öğrenmeyi sağlamak sınıf yönetiminde disiplin odaklı bir yaklaşımı benimsemiş olabilir. Dolayısıyla öğretmen kimliği farklı seslerden oluşur ve oldukça özerk bir ben-konumu bir bağlamdan diğerine kayar. Burada ben-konumlarının uyumlu olması gerekmediği, aksine çelişkili olabileceği unutulmamalıdır (Akkerman ve Van Eijck, 2013; Hong vd., 2017).



Şekil 1. Öğretmen Kimliği Konumları (Stenberg vd., 2014)

Öğretmen kimliğine, Şekil 1.'de görüldüğü üzere kimliğin çeşitli konumlar aracılığıyla inşa edildiği diyalojik bir bakış açısıyla yaklaşan ampirik araştırmada Stenberg ve diğerleri (2014) öğretmen kimliğini birbirinden farklı ben-konumları temelinde ele almıştır. Bunlar değerler, uygulama, öğretmen ve bağlam konumudur. Uygulama konumu ise pedagojik etkileşim konumu, didaktik konum ve içerik konumu olmak üzere üç alt boyutta ele alınmaktadır. İfade edilen konumlar Herbat'ın didaktik üçgeni ve onun ilişkilerine (Kansanen ve Meri, 1999; Stenberg, 2011) dayanmaktadır. Didaktik üçgen tipik olarak öğretmen, öğrenci ve içerikle üç nokta olarak gösterilmektedir. Kansanen ve Meri (1999), didaktik üçgenin bir bütün olarak görülmesi gerekmesine rağmen, ona çiftler halinde yaklaşmanın ve öğretmen-öğrenci, öğretmen-içerik ve öğrenci-içerik ilişkilerini keşfetmenin yaygın olduğunu belirtmektedir (Stenberg, 2011). Öte yandan araştırmalarında didaktik üçgenin bu haliyle eksik olduğunu vurgulayarak

değer ve bağlam boyutlarını da eklemiştir.

Kimlik konularına ilişkin kategorileri incelemek gerekirse: değerler konumunda yer alan inançlar öğretmenlerin iş yaşamlarında ve günlük yaşamlarında bir öğretmen olarak sahip olması gereken ahlaki değerler ve kişilik özellikleriyle ilgilidir. Pedagojik etkileşim konumundaki inançlar öğretmen ve öğrenci arasındaki pedagojik etkileşimle ilgili konuları içermektedir. Bu konumdaki konular değerler konumundaki konularla paralellik göstermekle birlikte inanç içerikleri öğretim uygulamaları ile ilgilidir. Didaktik konum, öğrencilerin çalışma ve öğrenme süreçlerini içeren didaktik konularla ilgili inançları içermektedir. Bunlar öğretimin nasıl düzenlenmesi gerektiği, bir öğretmenin öğrencilerin çalışma ve öğrenme süreçlerini teşvik etme konusundaki eylemlerine ilişkin inançlardır. Öğretmen konumu doğrudan öğretmenlerin kendisiyle ilişkili mesleğe yönelik inançları içermektedir. Son olarak bağlam kategorisinde ise öğretmenlerin çalıştığı çevreye ilişkin inançlar yer almaktadır. Görüldüğü gibi yukarıda ifade edilen konular bir öğretmenin profesyonel hayatını oluşturan tüm birimleri kapsamaktadır (Stenberg vd., 2014). Bu açıdan öğretmen kimliğini işaret edilen konularda yer alan inançlar temelinde incelemek mümkündür.

Öğretmen kimliğini mesleği kuşatan çeşitli birimlere yönelik olarak sahip olunan inançlardan oluşan bir anlayış çerçevesi olarak tanımlamak mümkündür. Bu açıdan kimlik araştırmaları öğretmenlerin sahip olduğu inançlara odaklanmaktadır. Sigel (1985) inancı, birey tarafından doğru olarak kabul edilen ve bireyin davranışlarına kılavuzluk eden deneyime dayalı olarak oluşmuş, zihinsel yapılar olarak tanımlamaktadır. Elbaz (1981) ise inancın öğretmenin uygulamalarında kullandığı kural, ilke ve imgeleri içeren zihinsel temsiller olduğunu ifade etmektedir. Her iki tanımda da inancın öğretmen davranışlarına kılavuzluk etme yönü vurgulanmaktadır. Bu açıdan inançların öğretmeni anlama konusunda değerli psikolojik yapılardan birini oluşturduğu söylenebilir (Nespor, 1987; Pajares, 1992). Bunun nedeni inancın, öğretmenin bilişsel süreçleri ile kurduğu ilişkide yatmaktadır. Bunun yanında takip eden düşünme ve bilgilenme sürecini yeniden tanımlama, bozma ya da yeniden şekillendirme konusunda etkili bilişsel filtreler olarak işlev görmektedir (Nespor, 1987). Bu açıdan kimlik öğretmeni tanıma konusunda değerli bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretimde yüksek kalite arayışı devam eden dinamik bir süreçtir ve bu süreçte nitelikli öğretmen kilit role sahiptir. Hedef nitelikli öğretmen olduğunda öğretmenlerin mesleki bilgi ve uygulamalarına odaklanılır. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve uygulamalarına dayalı davranışlarının ve mesleki yeterliklerinin temelinde ise öğretmen kimliği yer almaktadır (Korthagen, 2004). Öğretmen kimliği, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini nasıl yorumladıkları ve öğretmenliklerini nasıl anlamlandırdıkları konusunda önemli bir rol oynar (Arvaja, 2015; Maaranen ve Stenberg, 2020). Öğretmenlerin nasıl bir öğretmen olduklarına dair inançları mesleki gelişimleri, öğrenme ortamını düzen-

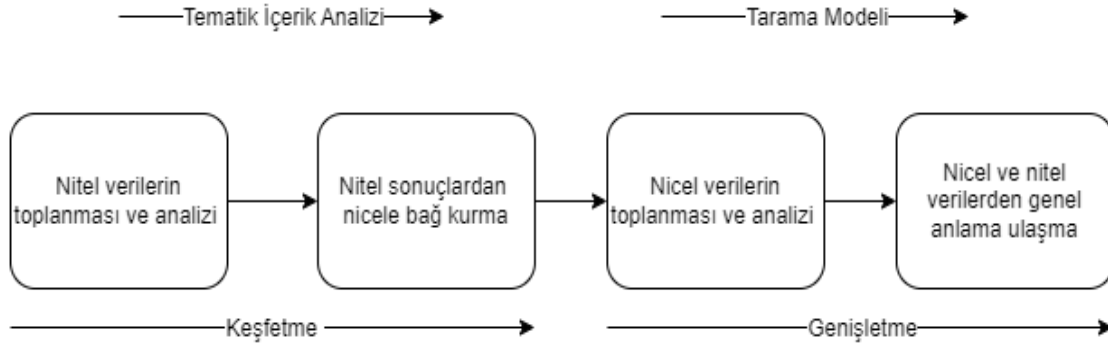
lerken nasıl bir yol izleyecekleri, çocuklara, ebeveynlere ve daha geniş bir bağlamda topluma karşı sorumlulukları hakkındaki kararlarını etkiler. Bu nedenle güçlü bir öğretmen kimliğinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi önemlidir (Sarch, 1995). Aynı zamanda öğretmene ilişkin farkındalık ne kadar yüksek olursa, öğretim yollarını etkili olarak tasarlamak için o kadar uygun kararlar alınabilir (Hamacheck, 1999). Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmen olarak kim olduğunun ve hangi inançlara sahip olduklarının bilinmesi hizmet öncesi eğitim programını düzenleyenlere, öğretmen eğitimcilerine, hizmet içi eğitim programlarını düzenleyen uzmanlara, eğitim politikalarını düzenleyenlere yol gösterici olabilir.

Bu çalışma, kimlik inşasının karmaşıklığını gösteren diyalojik benlik teorisinden esinlenmiştir (Akkerman ve Meijer, 2011). Çalışmada öğretmen kimliği, çeşitli bağlamlar ve ilişkiler içindeki diyaloglar yoluyla, farklı öğretmen kimliği konularının kendi seslerine ve amaçlarına sahip olduğu, devam eden bir süreç olarak ele alınmaktadır (Stenberg vd., 2014). Ayrıca öğretmen kimliği, öğretmenin çalışmasındaki temel bileşenlere yönelik ben-konularının bir bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmada öğretmen kimliğinin sözü geçen ben-konuları altında kişisel ve mesleki deneyimlerinden kaynaklanan inançları temelinde incelenebileceği varsayımı ile hareket edilmektedir. Alanyazında öğretmen kimliğini benzer varsayımlar temelinde ele alan araştırmaların tamamının nitel araştırma paradigması ile yürütüldüğü görülmüştür. Bu araştırmalar öğretmen kimliğine ilişkin kavrayışımızı derinleştirmekle birlikte öğretmen kimliğine nicel araştırma paradigmasının izin verdiği olanaklar temelinde incelemenin büyük bir gereklilik olduğu açıktır. Bu araştırma alanyazındaki bu ihtiyacı karşılamak üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen kimliklerine ilişkin nicel araştırma yapılmasını mümkün kılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, ölçek madde havuzunun oluşturulmasında Stenberg ve diğerlerinin (2014) öğretmen kimliği konuları baz alındığı için öncelikle Stenberg ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmalardan öğretmen kimliği konularında hangi bulgulara ulaşıldığının keşfedilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaçtan dolayı araştırmada tek bir paradigmanın cevaplamakta yetersiz kaldığı soruları cevaplamak için kullanılan (Bayrak Özmütlu, 2022) karma desen kullanılmıştır. Araştırmada karma araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desenden yararlanılmıştır. Bu desende nicel yöntemde araştırılacak konu nitel yöntem ile keşfedilir ve genişletilir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Nitel boyutu tematik içerik analizi ve nicel boyutu tarama modeline dayanan karma araştırmada yürütülen aşamalar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırmada Yürütülen Keşfedici Sıralı Desenin Aşamaları

Bu araştırmanın nitel boyutunda Stenberg ve diğerlerinin (2014) öğretmen kimliği konuları baz alınarak yapılan öğretmen kimliği araştırmalarının bulgularını analiz edip sentezlemek amaçlandığı için tematik içerik analizinden yararlanılmıştır. Tematik içerik analizi bir alanda yapılan birçok araştırmanın önceden belirlenen tema/temalar çerçevesinde çözümlenerek sentezlenmesini içermektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Tematik içerik analizinde bir dergide yayınlanan makaleler (Bkz. Selçuk vd., 2014) ya da belli bir alanda yapılan pek çok araştırma (bkz. Eskici ve Özsevgeç, 2019; Gül ve Sözbilir, 2015) incelenebilir. Bu araştırmalarda daha çok incelemeye konu olan çalışmalar; amaçları, çalışma grubu, yöntemleri, sonuçları, önerileri gibi temalar baz alınarak önce çözümlenir ve sonra bir senteze varılır. Bu araştırmada ise geliştirilecek ölçekte yer alacak maddelere odaklanıldığı için çalışmaların bulguları öğretmen kimliği ben-konumlarına (değerler, didaktik ilişki, pedagojik ilişki, öğretmen, bağlam) göre incelenmiştir. Geliştirilen ölçeğin tüm branşlardaki öğretmenleri kapsaması hedeflendiği için öğretmen kimliği ben-konumlarında yer alan içerik konumu dışarıda bırakılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu küçük bir grubun o durum ile ilgili eğilim, algı, tutum, davranış ya da görüşlerinin sayısal olarak betimlenmesi ile daha büyük bir grubun bu durum ile ilgili genel eğilimi hakkında çıkarımlar yapılmasına fırsat veren (Creswell, 2002) tarama modeline dayanmaktadır. Bu araştırmada da amaç, örneklem grubundaki öğretmenlerin inançlarını betimleyerek öğretmen kimliği inançlarını belirleyecek bir ölçme aracı geliştirmek olduğu için araştırma tarama modeline dayanmaktadır.

Çalışma Grubu

Nitel boyutta Stenberg ve diğerlerinin (2014) öğretmen kimliği konuları baz alınarak yapılan 6 makale çalışma materyalini oluşturmaktadır. Makalelere ilişkin verilen bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Makalelere İlişkin Kodlar ve Bilgiler

Kodlar	Yılı	Yazarları	Makalenin adı ve yayın bilgileri
A1	2021	Stenberg, K. & Maaranen, K.	A novice teachers teacher identity construction during the first year of teaching: A case study from a dialogical self perspective. <i>Learning, Culture and Social Interaction</i> , 28, 100479. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100479
A2	2014	Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K.	Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. <i>European journal of teacher education</i> , 37(2), 204-219. https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309
A3	2020	Maaranen, K. & Stenberg, K.	Making beliefs explicit–student teachers' identity development through personal practical theories. <i>Journal of Education for Teaching</i> , 46(3), 336-350. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1749994
A4	2020	Stenberg, K. & Maaranen, K.	The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. <i>Education Inquiry</i> , 11(3), 196-210. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541
A5	2022	Stenberg, K. & Maaranen, K.	Promoting practical wisdom in teacher education: a qualitative descriptive study. <i>European Journal of Teacher Education</i> , 45(5), 617-633. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860012
A6	2018	Lentillon-Kaestner, V., Guillet-Descas, E., Martinent, G. & Cece, V.	Validity and reliability of questionnaire on perceived professional identity among teachers (QIPPE) scores. <i>Studies in Educational Evaluation</i> , 59, 235-243. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.09.003

Nicel boyutta örnekleme oluşturan katılımcı sayısının belirlenmesi için Comrey ve Lee (2009) tarafından önerilen ve faktör analizi için en az 500 katılımcılık bir örnekleme çalışılması kriteri esas alınmıştır. Bu bağlamda, veri toplama süreci 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde 529 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 343'ü kadın (%64,5), 189'u erkektir (%35,5). Bununla birlikte, öğretmenlerin branşları incelendiğinde 209 sınıf öğretmeni (%39,3), 51 okul öncesi öğretmeni (%9,6), 36 matematik öğretmeni (%6,8), 31 İngilizce öğretmeni (%5,8), 22 fen bilimleri öğretmeni (%4,1), 20 Türkçe öğretmeni (%3,8), 16 sosyal bilgiler öğretmeni (%3) ve diğer branşlardan 144 öğretmen (%27,6) veri toplama sürecine dahil oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların mesleki kıdem düzeyleri ve görev yaptıkları kurumlara ilişkin demografik özellikleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Mesleki Kıdem	Görev Yapılan Kurum				Toplam
	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise	
1-5 yıl	4	69	36	11	120

6-10 yıl	9	49	42	16	116
11-15 yıl	5	43	28	22	98
16-20 yıl	3	41	17	6	67
21-25 yıl	-	26	13	16	55
26-30 yıl	1	14	2	24	41
30 yıl ve üstü	-	20	-	12	32
Toplam	22	262	138	107	529

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Nitel boyut için çalışma kapsamına alınan makaleler için Web Of Science, ERIC, Google Akademik veri tabanları “teacher identity positions/öğretmen kimliği konumları”, “didactic triangle/didaktik üçgen” “Stenberg” anahtar kelimeleriyle arama yapılmıştır. Bu arama sonucunda 6 makaleye ulaşılmış ve araştırma kapsamına alınmıştır.

Nicel verilerin toplanması için nitel verileri analizi ve ilgili literatür taraması sonucunda 75 maddeden oluşan bir taslak forma ulaşılmıştır. Hazırlanan taslak form kapsam geçerliğine yönelik inceleme yapılması için uzman görüşüne sunulmuştur. Bu noktada, beş alan uzmanından görüş alınmıştır. Her bir madde için iç geçerlik oranı (CVR) aşağıda sunulan formül ile hesaplanmıştır (Streiner vd., 2015, aktaran Kyriazos ve Stalikas, 2018):

$$CVR = \frac{ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

ne: 4 puan veren uzman sayısı (gerekli madde), N: uzman sayısı

CVR değerinin beş uzman değerlendirmesinin bulunduğu araştırmalarda 0.99 olması ve bu değer altında kalan maddelerin reddedilmesi önerilmektedir (Streiner vd., 2015, aktaran Kyriazos ve Stalikas, 2018). Bu bağlamda, 2 madde taslak formdan çıkarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından taslak form tekrar uzman görüşleri için gönderilmiş uzmanlar taslak formun bu halini herhangi bir revize önerisi olmadan onaylamışlardır. Yetmiş üç maddeden oluşan taslak formda uzman görüşlerine göre kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Taslak form, öğretmenlerin ölçek maddelerinde yer alan ifadeleri kendi öğretmen kimliklerine uygunluğu açısından 1-10 arasında puanlayacağı şekilde düzenlenerek Google Forma dönüştürülmüştür. Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğinin test edilmesi için 43 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda bir düzenlemeye ihtiyaç olmadığına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra oluşturulan forma ilişkin bağlantı adresi sosyal medya (Elektronik posta, kısa mesaj programları vb.) araçlarıyla gönüllü öğretmenlere ulaştırılmıştır. Dört hafta sonunda 532 veriye ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde çalışma kapsamına alınan makalelerin bulguları öğretmen kimliği konumlarına göre analiz edilmiştir. Analizde kullanılan şablon Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 3. Makalelerin Analizi İçin Kullanılan Şablon

Temalar	Kategoriler	Alıntılar	Makalelere verilen kodlar (A1, A2, vb.)
Değerler konumu			
Didaktik ilişki konumu			
Pedagojik ilişki konumu			
Öğretmen konumu			
Bağlam konumu			

Her bir makale yukarıdaki şablona göre analiz edildikten sonra analizler temalara (öğretmen kimliği konumları) göre sentezlenmiştir. Elde edilen veriler incelenen makalelerin bulgularından alıntılar yapılarak tablolarda sunulmuştur.

Verilerin analizinde makaleler defalarca geri dönülerek okunmuş, ulaşılan her kategoride tüm makaleler yeniden gözden geçirilmiş analiz süreci 3 hafta sürmüştür. Ayrıca iç geçerliliği sağlamak için birinci yazar çalışmanın analizini üstlenmiş, ikinci ve üçüncü yazar daha sonra bunları bağımsız olarak gözden geçirmiştir. Daha sonra üç yazar belirsiz konuları tartışmış ve fikir birliği sağlanmıştır.

Nicel veri analizinde SPSS ve AMOS paket programları kullanılarak sırasıyla, veri setinin değerlendirilmesi, AFA, DFA, madde analizi ve iç güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen 6 makale, öğretmen kimliği ben-konumlarına göre; değerler, öğretmen, didaktik ilişki, pedagojik ilişki, bağlam olmak üzere beş temaya göre analiz edilmiştir. Her bir temaya ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Değerler konumu

İncelenen makalelerde katılımcıların değerler konumuna ilişkin inançlarından elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Değerler Konumuna İlişkin Veriler

Kategoriler	Alıntılar	Makaleler
Çocuğun yararını gözeten	Öğretmen, çocuğun yüksek menfaatleri doğrultusunda hareket etmesi gereken bir yetişkindir. (A2)	A2, A4, A5,
Adaletli	Bir öğretmen öğrencilerine karşı adil olmalıdır. (A2)	A1, A2, A4

Kendi ile barışık	<i>Kendimi çok ciddiye almam... Hatalarıma gülebilirim. (A4)</i>	A1, A4, A5
Öz eleştiri yapabilen	<i>Olabildiğince iyi bir öğretmen olabilmeniz için özeleştiri yapmalısınız. (A5)</i>	A1, A5, A6
Nazik	<i>Görgü kurallarına sahip olarak ilerlediğimde kendimi mutlu hissediyorum. (A1)</i>	A1, A4, A5
Pozitif	<i>Şaşırtıcı derecede pozitif olmayı başardım. (A1)</i>	A1, A5
Eşitlikten yana	<i>Her çocuğun öğrenmeye hakkı vardır. (A2)</i>	A2, A5
Güvenilir	<i>Bir öğretmen her koşulda güvenilir bir yetişkin olmalıdır. (A2)</i>	A2, A4
İnsancıl	<i>Öğretmenin nihai amacı, dünyada iyiyi teşvik etmektir. (A4)</i>	A4, A5

Tablo 4'te görüldüğü gibi incelenen makalelerde değerler konumuna ilişkin ulaşılan kategoriler ele alındığında katılımcıların çocukların yararını gözeten, çocuklara karşı adaletli, eşitlikten yana, nazik ve ayrıca günlük yaşantılarında pozitif enerjiye sahip, kendisiyle barışık, öz eleştiri yapabilen, insancıl, güvenilir öğretmen kimliği inançlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Pedagojik ilişki konumu

İncelenen makalelerde katılımcıların pedagojik ilişki konumuna ilişkin inançlarından elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Pedagojik İlişki Konumuna İlişkin Veriler

Kategoriler	Alıntılar	Makaleler
Takım ruhuna sahip bir sınıf ortamı	<i>Amacım sınıfımın iyi bir takım ruhuna sahip yakın bir grup oluşturmasıdır. (A2)</i>	A1, A2, A4,
Güvenli sıcak bir sınıf iklimi	<i>İlk önceliğim, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir sınıf ortamı yaratmaktır. (A6)</i>	A1, A2, A4, A5, A6
Öğrencileri yakından tanıma	<i>Öğrencilerini tanımaya odaklanması gerektiğini biliyordu. (A1)</i>	A1, A2, A5, A6
Sınıf içi çatışmaları demokratik yollarla çözme	<i>Sınıftaki çelişkiler tartışma yoluyla çözülebilir. (A2)</i>	A1, A2, A4, A6
Öğrencileriyle etkili iletişim kurma	<i>Zorlayıcı durumlar, öğretmenin ulaşılabilir olması halinde daha kolay çözülebilir. (A2)</i>	A1, A2, A4, A5, A6
Öğrencilere değer verdiğini hissettirme	<i>Herkesle konuşmak ve küçük sohbetler yapmaya çalıştım. (A5)</i>	A2, A4, A5
Öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenme	<i>Dersin başından itibaren öğrencilerimin sağlığıyla ilgilenirim. (A6)</i>	A1, A6

Tablo 5'te görüldüğü gibi incelenen makalelerde pedagojik ilişki konumuna ilişkin ulaşılan kategoriler ele alındığında takım ruhuna sahip bir sınıf ortamı, güvenli sıcak bir sınıf iklimi, öğrencileri yakından tanıma, sınıf içi çatışmaları demokratik yollarla çözme, öğrencileriyle etkili iletişim kurma, öğrencilere değer verdiğini hissettirme, öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenme olmak üzere yedi kategoriye ulaşılmıştır.

Didaktik ilişki konumu

İncelenen makalelerde katılımcıların didaktik ilişki konumuna ilişkin inançlarından elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Didaktik İlişki Konumuna İlişkin Veriler

Kategoriler	Alıntılar	Makaleler
Öğretimde çeşitli/yenilikçi yöntemler kullanma	Öğretmenler öğrencilerin pahasına eski öğretim yöntemlerine bağlı kaldılar. (A2)	A1, A2, A4, A3, A5,
Bireysel farklılıklara dikkat etme	Bir sınıf öğretmeni olarak, bir çocuğun gerçekten çiçek açmasına, tam potansiyelini fark etmesine yardımcı olabilirim. (A4)	A1, A2 A3, A4, A5,
Motivasyonu sağlama	Sadece öğretmiyorum, öğrencilerin öğrenme arzusunu uyandırıyorum. (A5)	A1, A2, A3, A4, A5, A6
Öğrenmeyi eğlenceli hale getirme	Öğrenme, öğrenciler için hoş bir deneyim olmalıdır. (A2)	A1 A2, A4, A5
Öğrenci merkezli yaklaşım benimseme	Öğrencilerinin sıralarında sessizce oturmalarını ve aynı şekilde konsantre olmalarını bekleyen birçok öğretmen olduğunu biliyorum. (A1)	A1, A2 A4, A5, A6
Öğrencilerine başarı duygusunu tattırma	Öğrencinin kendini aptal veya yetersiz hissetmesinin çok moral bozucu olduğunu fark ettim. (A3)	A1, A2, A3, A5, A6
Dersi için hazırlık yapma	Yarın için bir şey planlamadığım zaman endişeleniyorum. (A1)	A1, A4, A5,
Ders tasarımına önem verme	Ders tasarımına öncelik vermeye dikkat etti. (A1)	A1, A5, A6
Düzenli değerlendirme	Öğrettiklerimi düzenli olarak değerlendiririm. (A6)	A1, A3, A4, A5, A6

Tablo 6’da görüldüğü gibi incelenen makalelerde katılımcıların, öğretim ortamını düzenlemek için öncesinde hazırlık yapma ve öğretim tasarımına öncelik verme, öğretim sırasında çeşitli/yenilikçi yöntemler kullanma, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etme, öğrenmeyi eğlenceli hale getirme, öğrenci merkezli yaklaşım benimseme, derse öğrenci katılımını sağlamak için öğrencileri öğrenmeye motive etme, öğrencilere başarı duygusunu tattırma ve öğretimin etkililiğini belirlemek için düzenli değerlendirme yapılması gerektiği inançlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen konumu

İncelenen makalelerde katılımcıların öğretmen konumuna ilişkin inançlarından elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Konumuna İlişkin Veriler

Kategoriler	Alıntılar	Makaleler
Yenilikçi	...Ya ben böyle geleneksel bir öğretmensem? (A1)	A1, A2, A5, A6
Araştırmacı	Alanımdaki becerilerimi kendi kendime öğrenerek	A1, A2, A4, A6

	<i>veya eğitimleri takip ederek güncelliyorum (A6)</i>	
Mesleğinin sorumluluklarını yerine getirme	<i>Yapılması gereken bir şey yapılmadığında işinizi doğru yapmadığınızı hissediyorsunuz. (A1)</i>	A1, A4, A5,
İş-özel hayat dengesini kuran	<i>İş ve özel hayatı elimden geldiğince dengeliyorum. (A1)</i>	A1, A2, A4
Mesleki gelişimini sürekli sorgulayan	<i>Amacım sürekli olarak çalışmalarım ve uygulamalarım üzerinde düşünmektir. (A4)</i>	A1, A4, A6
Konu hakimiyetine sahip	<i>Uygulamada öğrencilerinden içeriği iyi bildiğine ve profesyonel olduğuna dair geri bildirim aldı. (A3)</i>	A2, A3, A6
Mesleğinden keyif alan	<i>...Ayrıca işimden keyif almak istiyorum. (A2)</i>	A1, A2, A4
Pedagojik uygulama becerisine sahip	<i>Öğretim programını yorumlama ve uygulamada kendinden emindi. (A1)</i>	A1, A6,
Sosyal	<i>Boş zamanlarımda aktif ve daha sosyal olmayı kendime görev edindim. (A1)</i>	A1, A5

Araştırmaya konu olan makalelerde katılımcıların öğretmen konumuna ilişkin inançlarına dair veriler incelendiğinde yenilikçi, araştırmacı, mesleki sorumluluklarını yerine getiren, iş-özel hayat dengesini kuran, mesleki gelişimini sürekli sorgulayan, konu hakimiyetine sahip, mesleğinden keyif alan, pedagojik uygulama becerisine sahip ve sosyal olmak üzere dokuz kategori tespit edilmiştir.

Bağlam konumu

İncelenen makalelerde katılımcıların bağlam konumuna ilişkin inançlarından elde edilen veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Bağlam Konumuna İlişkin Veriler

Kategoriler	Alıntılar	Makaleler
Toplumun geleceğine yön veren	<i>Toplumun bir parçası olarak öğretmenin rolü önemlidir. (A4)</i>	A1, A2, A4, A5, A6
Meslektaşlarıyla iş birliği yapan	<i>Fikirlerimi paylaşmayı ve birlikte geliştirmeyi seviyorum. (A1)</i>	A1, A2, A4
Okul yöneticileriyle iş birliği yapan	<i>Müdürle fevkalade güzel bir sohbet ettim; böylece öğrencilerle çalışmanın yolunu çabucak buldum. (A5)</i>	A1, A5
Uyum-özerklik arasındaki dengeyi kuran	<i>Diğer öğretmenlerle her konuda anlaşmaya çalışmıyorum. En kötü ihtimalle yeni fikirlerin ortaya çıkmasını kısıtlayan yapay fikir birliklerinden kaçmırım. (A2)</i>	A1, A2
Çevresel koşulların öğretmen kimliğindeki rolünün farkında olan	<i>Bu (yetersizlik) duyguları üreten sosyal medya mı? Öğretmenler orada yalnızca başarılı olan şeyleri yayınlıyorlar. (A1)</i>	A1, A4
Velilerle iş birliği yapan	<i>Bir öğretmen öğrencilerin ebeveynleriyle iş birliği yapmalıdır. (A2)</i>	A1, A2
Çalışma hayatının içinde kaybolmuş/çaresiz	<i>Yaşam bağlamında işin rolü nedir? İnsanlar bu toplumda daha ne kadar böyle çalışacak? (A1)</i>	A1

Bağlam konumunda tablodaki veriler ele alındığında incelenen makalelerde katılımcıların toplumun geleceğine yön veren, meslektaşları okul yöneticileri ve velileri ile iş birliği yapan, uyum-özerklik arasındaki dengeyi kuran, çevresel koşulların öğ-

retmen kimliğindeki rolünün farkında olan ve çalışma hayatının içinde kaybolmuş/çaresiz öğretmen kimliği inançlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin test edildiği veri analiz aşamaları sırasıyla sunulmaktadır. Analiz sürecinin başlangıcında 532 katılımcıdan oluşan veri seti değerlendirilmiştir. Bu noktada, ölçek toplam puanları için Z puanı incelemesi yapılmış ve Z puanı ± 3 aralığının dışında kalan üç ölçek madde havuzundan çıkarılmıştır. 529 katılımcının oluşturduğu veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile Skewness ve Kurtosis basıklık ve çarpıklık katsayıları çerçevesinde incelenmiştir. Analiz sonucunda veri setinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p > .05$). Madde analizi için Cronbach Alpha analizi uygulanmış ve veri setinin homojenliği test edilmiştir.

Tablo 9. Madde Analizi Sonuçları

Madde	Madde Silinirse Ortalama	Madde Silinirse Varyans	Düzeltilmiş Toplam Korelasyonu	Madde-bachs' Alpha
1	1200.18	15975.66	.607	.744
2	1200.45	15921.14	.618	.743
3	1199.99	16018.31	.526	.744
4	1200.55	15935.83	.573	.743
5	1200.46	15969.18	.553	.744
6	1199.96	16028.23	.482	.745
7	1200.77	15907.83	.610	.743
8	1200.27	15982.00	.541	.744
9	1199.68	16045.89	.523	.745
10	1199.85	16026.48	.513	.744
11	1202.29	15980.12	.234	.744
12	1201.05	15950.32	.376	.743
13	1200.56	15986.81	.460	.744
14	1200.33	15995.83	.518	.744
15	1201.02	15907.34	.622	.743
16	1200.72	15864.66	.682	.742
17	1200.14	15976.47	.671	.744
18	1200.63	15933.37	.630	.743
19	1200.62	15916.37	.674	.743
20	1200.88	15920.53	.610	.743
21	1201.15	15893.58	.453	.742
22	1200.99	15982.20	.345	.744
23	1201.41	15850.78	.460	.742
24	1201.19	15927.43	.490	.743
25	1200.82	15903.40	.628	.742
26	1200.71	15919.67	.565	.743
27	1201.27	15823.25	.723	.741
28	1201.33	15894.99	.554	.742
29	1200.49	15905.59	.751	.742

30	1200.76	15864.22	.766	.742
31	1200.58	15892.12	.691	.742
32	1200.47	15932.80	.666	.743
33	1201.37	15949.42	.338	.743
34	1200.15	15946.75	.730	.743
35	1200.23	15931.30	.773	.743
36	1204.92	16141.32	.005	.747
37	1201.32	16082.62	.113	.746
38	1200.48	15912.64	.674	.743
39	1201.14	15996.39	.363	.744
40	1200.85	15897.32	.683	.742
41	1201.32	15929.12	.361	.743
42	1201.18	15860.01	.694	.742
43	1201.49	15825.70	.657	.741
44	1200.95	15916.59	.568	.743
45	1203.89	16003.10	.226	.744
46	1200.68	15924.52	.671	.743
47	1201.05	15892.65	.589	.742
48	1201.71	15830.27	.559	.741
49	1200.99	15869.10	.683	.742
50	1201.15	15885.92	.661	.742
51	1200.85	15876.34	.723	.742
52	1200.47	15906.77	.750	.743
53	1201.14	15862.99	.715	.742
54	1200.63	15899.09	.741	.742
55	1200.51	15912.08	.717	.743
56	1203.20	16097.51	.064	.746
57	1204.58	16131.58	.018	.747
58	1200.19	15980.02	.583	.744
59	1200.60	15897.69	.737	.742
60	1200.50	15909.13	.765	.743
61	1201.11	15834.07	.647	.741
62	1201.11	15826.44	.655	.741
63	1200.50	15914.12	.656	.743
64	1200.70	15900.90	.594	.742
65	1200.33	15937.43	.654	.743
66	1200.54	15979.39	.300	.744
67	1202.25	15874.74	.465	.742
68	1200.48	15927.83	.408	.743
69	1201.48	15851.77	.618	.742
70	1202.20	15893.57	.349	.743
71	1200.65	15919.08	.603	.743
72	1200.48	15953.83	.580	.743
73	1202.66	15900.31	.288	.742

Madde analizi sonuçlarının değerlendirilmesi aşamasında, madde-toplam korelasyonu değeri için .40 sınırı esas alınmış ve bu değerin altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. İnceleme sonucunda, 14 madde (11, 12, 22, 33, 36, 37, 39, 41, 45, 56, 57, 66, 70 ve 73) ölçekten çıkarılmış ve tekrar madde analizi yapılmıştır. Bu noktada, her

bir madde için madde-toplam korelasyonu değerinin .40'ın üzerinde olduğu tespit edilmiş ve analiz sürecine 59 madde ile devam edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi

Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. Veri setinin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçları kullanılmıştır. KMO testi örneklem yeterliliği değeri .964 (%96.1) olarak tespit edilmiştir. Bu değer, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, Barlett küresellik testi sonuçları doğrultusunda ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2_{(1711)} = 22480.560$; $p < .01$). Analiz sonuçları, veri setinin AFA için uygun olduğunu göstermiştir.

Tablo 10. AFA Sonuçları

Madde	Faktörler								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
59	.697								
49	.688								
54	.678								
40	.655								
60	.644								
55	.634								
52	.620								
42	.587								
43	.539								
48	.503								
51	.442								
46	.436								
47	.411								
20		.717							
24		.655							
18		.634							
25		.571							
15		.562							
50		.526							
17		.504							
44		.501							
53		.491							
19		.464							
8		.454							
27		.437							
31			.619						
34			.615						
35			.571						
38			.542						
29			.539						

30									
32									
2									
6									
3									
9									
1									
5									
58									
26									
72									
64									
63									
71									
65									
69									
14									
13									
10									
7									
4									
28									
67									
23									
68									
21									
16									
62									
61									
Açıklanan Varyans	13.269	23.565	31.209	38.499	45.642	50.971	55.557	60.118	64.402
Özdeğer	25.050	2.475	2.158	1.891	1.645	1.320	1.266	1.141	1.052

Tablo 10’da sunulan AFA sonuçları incelendiğinde, ölçeğin dokuz faktör içerdiği görülmektedir. Faktör yük değerlerinin .32 ve üstü olması kriteri (Tabachnick ve Fidell, 2015) esas alınarak inceleme yapılmıştır. Ayrıca, her bir maddenin tüm faktörlerdeki yük değerleri incelenirken söz konusu değerler arasındaki farkın .10 ve üstü olması ölçütü (Yavuz, 2005) dikkate alınmış ve maddelerin binişik olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu aşamada, tüm ölçek maddelerinin buldukları faktör için yeterli yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, binişik olduğu tespit edilen 11 madde (2, 8, 26, 27, 44, 46, 47, 50, 51, 53 ve 58) ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, bir faktörün güçlü ve kararlı olabilmesi için en az beş maddeyi barındırması önerilmektedir (Widaman, 1993). Bu bağlamda, beş maddeden daha az sayıda madde içeren 6, 7, 8 ve 9 numaralı faktörleri oluşturan 13 madde (4, 7, 10, 13, 14, 16, 21, 23, 28, 61, 62, 67 ve 68) ölçek dışına alınmıştır. Söz konusu işlemlerin ardından kalan 35 madde için ikinci kez AFA uygulanmıştır. Bu işlemin ardından, toplam varyansın %63.48’ini açıklayan beş

faktörlü ölçek yapısı elde edilmiştir. 10 madde (30, 32, 40, 51, 52, 54, 55, 59, 60 ve 69) binişik olduğu için ölçekten çıkarılmış ve tekrar AFA uygulanmıştır.

Tablo 11. Üçüncü AFA Sonuçları

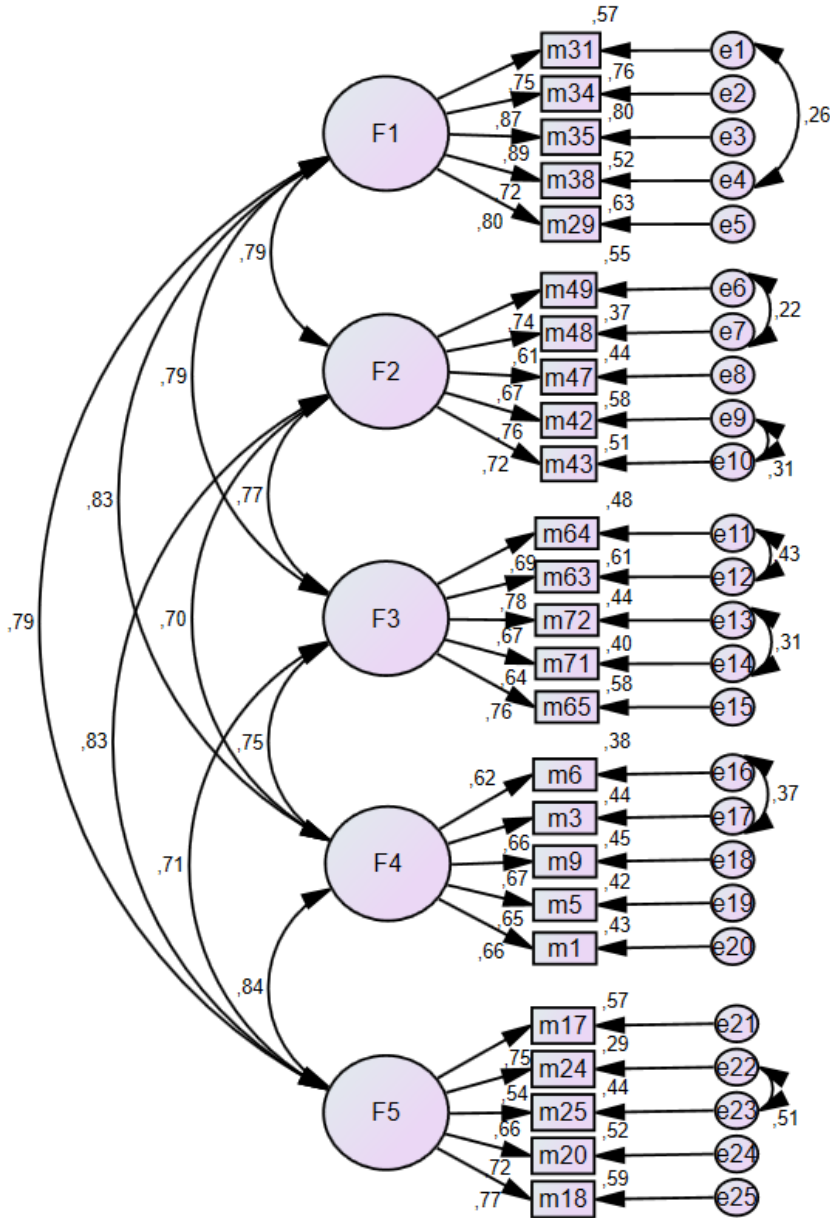
Madde	Faktörler				
	1	2	3	4	5
31	.723				
34	.719				
38	.695				
35	.692				
29	.628				
48		.700			
47		.694			
49		.683			
42		.644			
43		.633			
64			.767		
63			.755		
72			.721		
65			.605		
71			.603		
6				.815	
3				.752	
9				.576	
5				.549	
1				.484	
24					.844
25					.747
20					.554
18					.441
17					.343
Açıklanan Varyans	14.602	28.769	42.070	54.931	64.947
Özdeğer	11.162	1.531	1.457	1.119	.967

Tablo 11 incelendiğinde, toplam varyansın %64.947'sini açıklayan beş faktörlü ölçek yapısının elde edildiği görülmektedir. Bu aşamada binişik madde bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, maddelerin faktör yük değerlerinin .343 ile .844 arasında değiştiği görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi

AFA sonucunda elde edilen beş faktörlü ölçek yapısı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin yorumlanması aşamasında CMIN/df (χ^2/sd) değerinin yanı sıra rapor edilmesi önerilen çeşitli uyum indeksleri olduğu görülmektedir (Garver ve Mentzer, 1999; McDonald ve Ho, 2002). Bu çalışmada, AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index),

GFI (Goodness of Fit Index), NFI (Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Fit Index) ve RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) uyum indeksleri rapor edilmiştir. Bu bağlamda, χ^2/sd uyum indeksi $0 \leq \chi^2/sd \leq 5$ aralığı (Tabachnick ve Fidel, 2015) esas alınarak incelenmiştir.



CMIN/df:2,592;AGFI: ,882;GFI: ,906;NFI: ,916;CFI: ,946;IFI: ,946;TLI: ,937;RMSEA: ,055

Şekil 3. Ölçeğin DFA Ölçüm Modeli

Şekil 3'te sunulan model incelendiğinde, CMIN/df değerinin 2.592 olduğu ve referans alınan aralıkta yer aldığı görülmektedir. GFI, NFI, CFI, IFI ve TLI uyum in-

deksleri için .90 ve üzeri değerlerin kabul edilebilir uyumu gösterdiği; .95 ve üzeri değerlerin ise mükemmel uyuma işaret ettiği belirtilmektedir (Marsh vd., 2006). AGFI için .85 ve üzeri değerlerin kabul edilebilir uyumu; .95 ve üzeri değerlerin ise mükemmel uyumu gösterdiği ifade edilmektedir (Schermele-Engel ve Moosbrugger, 2003). Bu bağlamda, söz konusu değerler belirtilen aralıklar çerçevesinde incelendiğinde AGFI = .882; GFI = .906; NFI = .916; CFI = .946; IFI = .946 ve TLI = .937 olarak tespit edildiği ve modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. RMSEA uyum indeksi ise $0 \leq RMSEA \leq .07$ referans aralığı dikkate alınarak (Steiger, 2007) yorumlanmış ve .055 şeklindeki değeri ile uygun aralıkta yer aldığı görülmüştür. Elde edilen DFA sonuçları doğrultusunda, ölçüm modelinin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Madde analizi

Bu aşamada, ölçeği oluşturan maddelerin tutarlılıkları incelenmiş ve madde analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde alt-üst grup analizi ve madde-toplam korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçek toplam puanları en düşükten en yükseğe doğru sıralanmış ve %27'lik dilime göre alt ($n_1 = 142$) ve üst ($n_2 = 142$) gruplar oluşturulmuştur. Korelasyon analizi yorumlanırken r değeri için .30 kesme noktası olarak kabul edilmiştir (Field, 2013; Nunnally ve Bernstein, 1994).

Tablo 12. Alt-Üst Grup Ortalamaları ve Madde-Toplam Korelasyonları

Madde	X	Ss	t	p	r
31	8.49	1.71	19.41	.000*	.822*
34	8.95	1.29	20.46	.000*	.835*
38	8.62	1.66	17.82	.000*	.776*
35	8.87	1.33	22.16	.000*	.864*
29	8.68	1.50	22.48	.000*	.845*
48	7.52	2.45	15.33	.000*	.710*
47	8.24	1.92	18.09	.000*	.745*
49	8.26	1.81	21.12	.000*	.830*
42	8.11	1.92	22.15	.000*	.834*
43	7.80	2.22	21.37	.000*	.807*
64	8.41	1.84	14.19	.000*	.727*
63	8.63	1.66	16.41	.000*	.773*
72	8.69	1.49	15.04	.000*	.723*
65	8.82	1.44	18.07	.000*	.789*
71	8.54	1.77	14.31	.000*	.706*
6	9.23	1.04	11.48	.000*	.611*
3	9.24	1.09	11.29	.000*	.660*
9	9.50	.91	10.48	.000*	.626*
5	8.74	1.43	13.57	.000*	.697*
1	9.00	1.25	14.59	.000*	.717*
24	8.22	1.87	16.80	.000*	.740*
25	8.37	1.81	17.27	.000*	.776*
20	8.32	1.73	16.58	.000*	.737*

18	8.65	1.54	17.07	.000*	.780*
17	9.03	1.17	18.56	.000*	.795*

*p < .01

Tablo 12 incelendiğinde, madde- toplam korelasyon değerlerinin .611 ile .864 arasında değiştiği görülmektedir. Buradan hareketle, her bir ölçek maddesinin ölçeğin tamamı ile yeteri düzeyde ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İç güvenilirlik

Ölçeğin iç güvenilirliği Cronbach Alpha yöntemi ve iki yarı güvenilirlik yöntemi ile test edilmiştir. İki yarı güvenilirliği analiz sonuçlarına göre, Spearman-Brown korelasyon değerinin .884 ve Guttman Split-Half değerinin .877 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, ölçeğe ilişkin iki yarı güvenilirlik düzeyinin .877 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, Cronbach Alpha yöntemi ile gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13. İç Güvenirlik

	α	X	Ss	Korelasyon					
				Ölçek	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Ölçek	.942	217.33	23.18	1					
Faktör 1	.899	44.52	5.38	.877*	1				
Faktör 2	.835	40.03	7.15	.860*	.681*	1			
Faktör 3	.849	43.79	5.68	.822*	.675*	.615*	1		
Faktör 4	.792	46.18	3.86	.773*	.673*	.525*	.568*	1	
Faktör 5	.828	42.79	5.58	.832*	.652*	.644*	.561*	.620*	1

*p < .01

Tablo 13 incelendiğinde, ölçeğin Cronbach Alpha değerinin mükemmel güvenilirliği ifade eden .942 şeklinde olduğu görülmektedir. Ölçek faktörlerinin Cronbach Alpha değerlerinin ise iyi düzeyde güvenilirliğe işaret eden .792 ve .899 aralığında değiştiği tespit edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, toplam varyansın %64.947'sini açıklayan beş faktörlü yapıya sahip ve 25 maddeden oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Faktör 1 pedagojik ilişki, Faktör 2 didaktik ilişki, Faktör 3 bağlam, Faktör 4 değerler ve Faktör 5 öğretmen şeklinde adlandırılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Levin ve He (2008) inançların öğretimi güçlü bir şekilde etkilediğine dikkat çekerek öğretmenlerin inançlarını planlama, etkileşime geçme ve yansıtma süreçlerinde temel olarak kullandıklarını ifade etmektedir. Benzer şekilde Ferguson (2002) öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimlerini sağlamak için seçtiği öğretim uygulamalarında mesleki inançların belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Nitekim öğretmenlerin inanç-

ları ile öğretim uygulamaları arasındaki uyumlu ilişkiyi gösteren araştırmalar bu açıklamayı desteklemektedir (Ertmer, 2005). İnancın biliş üzerinde sahip olduğu güç, davranışın en büyük yordayıcısı olarak kabul edilmesine neden olmaktadır (Brown ve Cooney,1982). İnançların bir diğer önemli özelliği ise öğretmen kimliğinin yapı taşlarını oluşturmasıdır. Bu açıdan Stenberg ve diğerleri (2014) inançların öğretmen kimliğinin gelişimiyle ilgili olduğunu vurgulamakta, Levin ve He de (2008) öğretmen kimliğinin inançlar temelinde araştırılabileceğini ifade etmektedir. Bu temele dayanarak bu araştırmada öğretmen kimliği inançlarını belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen kimliğinin Stenberg ve diğerlerinin (2014) öğretmen kimliği ben-konumlarına göre incelendiği araştırmalardan yola çıkarak araştırmaya konu olan ölçeğin boyutları ve bu boyutlarda yer alabilecek maddelerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu ölçüte göre araştırmaya dahil edilen altı makale tematik içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve makalelerin bulguları değerler, pedagojik ilişki, didaktik ilişki, öğretmen ve bağlam olmak üzere beş tema altında incelenmiştir.

Değerler temasında çocukların yararını gözetme, onlara adaletli, nazik davranma gibi çocuğa odaklanan değerlere ve ayrıca güvenilir, öz eleştiri yapabilen, insancıl olma gibi kişilik özelliklerine sahip olma gibi inançlar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini ahlaki değerlere sahip ve çocukla etkileşimde olumlu bir atmosfer yaratmaya önem veren öğretmen olarak belirtmeleri çocukların yararı açısından düşünüldüğünde değerlidir (Stenberg ve Maaranen, 2020). Ayrıca milli eğitimin genel amaçları incelendiğinde (Milli Eğitim Temel Kanunu, 2009) ikinci maddede “...*dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere*” sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflendiği için öğretmen kimliği inançlarında ahlaki değerler ve kişilik özellikleri önemlidir.

Pedagojik ilişki temasında elde edilen bulgular öğretmen kimliği inançlarının, çocukların sorunlarıyla yakından ilgilenen ve onlara değer verdiğini hissettiren pozitif bir sınıf ortamına odaklandığını göstermektedir. Öğretmen kimliği, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilere yaklaşımında ve sınıf içinde öğrenci davranışlarını yönetme biçimlerinde etkilidir (Dugas, 2016). Marzano (2003), öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kalitesinin, sınıf yönetiminin diğer tüm yönleri için temel oluşturduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda incelenen makalelerde katılımcıların güvene dayalı sıcak bir sınıf iklimi yaratmaya odaklanan öğretmen kimliği inançlarına sahip olmaları otoriter yerine demokratik bir sınıf iklimi benimsenmesi açısından değerlidir.

Didaktik temasında elde edilen bulgular öğretmen kimliği inançlarında öğrenci merkezli, öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem veren, öğrenciyi derse motive eden bir öğretim anlayışının benimsendiğine işaret etmektedir. Türkiye’de öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım, probleme dayalı öğretim, işbirlikli öğrenme, çok-

lu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme kuramı gibi öğrenci merkezli yaklaşımlara dayalı hazırlanmış olduğu göz önüne alındığında bu temada elde edilen bulguların Türkiye’de öğretim programlarında benimsenen öğrenme-öğretme yaklaşımlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca günümüzün eğitim anlayışı öğrencilerin aktivitelerini, öz düzenlemelerini ve işbirlikçi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretim pedagojilerini gerektirmektedir ve bu nedenle, öğretmenler artık konu uzmanları olarak değil, öğrenme süreci uzmanları olarak görülmektedir (Vermunt vd., 2017).

Öğretmen temasında yenilikçi, araştırmacı, mesleki gelişimini sorgulayan, mesleki kuramsal bilgi ve uygulama becerisine sahip öğretmen kimliği inançlarının öne çıktığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular değişim ve gelişimin kaçınılmaz olduğu 21. yüzyılda vurgulanan sürekli öğrenen öğretmen özelliğiyle (Bredeson, 2002) örtüşmektedir. Yeni öğrenme yolları (örneğin, probleme dayalı öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğrenme), öğretmenlerin sürekli olarak mesleki gelişimle meşgul olmalarını gerektirir (Stenberg ve Maaranen 2020). Bunun yanı sıra elde edilen bulguların Türkiye öğretmen yeterlikleri çerçevesindeki özelliklerle de (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2017) örtüştüğü söylenebilir.

Bağlam temasında, okuldaki paydaşlarla işbirliği içinde olan, kendini okulun etkin bir üyesi olarak gören ve daha geniş bir bağlamda topluma karşı sorumlu olarak gören öğretmen kimliği inançları dikkat çekmektedir. Okul üyeleriyle ekip çalışması ve öğrencilerin aileleriyle işbirliği, günümüz öğretmenlerinin çalışma anlayışlarının temel unsurlarıdır. Ayrıca öğretmenler, okullardaki günlük hayatı etkileyen toplumdaki olaylardan kopuk olmamalıdır. Okul, izole bir ada değil, toplumun bir parçasıdır (Stenberg vd., 2014). Bu nedenle öğretmenlerin öğretmen kimlikleri onları çevreleyen bağlamdan etkilendiği gibi öğretmen kimliği de bu bağlamı etkiler.

Yukarıda sunulduğu gibi araştırmaya konu olan makalelerden elde edilen bulgular, öğretmen eğitimi ve öğretmen kimliği alanyazını bunun yanı sıra Türkiye’deki öğretmenlere uygulanabilirliği açısından da incelenmek istendiği için Türkiye öğretmen eğitimi kuram ve uygulamaları açısından irdelenerek ölçekte yer alabilecek maddeler belirlenmiştir. Bu inceleme ve uzman görüşlerinin sonucunda 73 madden oluşan taslak formula elde edilen veriler analiz sürecine alınmıştır. Elde edilen verilerin analiz aşamaları sırasıyla veri setinin değerlendirilmesi, AFA, DFA, madde analizi ve iç güvenirlik analizi şeklindedir. Veri setinin değerlendirilmesi için öncelikle ölçek toplam puanları Z puanına göre incelenmiş ve üç ölçek uç değer olarak tespit edildiği için veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından veri analizlerine 529 katılımcıdan oluşan veri seti ile devam edilmiştir. Elde edilen veri setinin homojenliği Cronbach Alpha analizi ile sınanmıştır. Bu aşamada, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu için .40 kesme noktası olarak alınmış ve 14 maddeye (11, 12, 22, 33, 36, 37, 39, 41, 45, 56, 57, 66, 70 ve 73) ilişkin korelasyon katsayısı belirlenen değerlerin altında kaldığı için söz konusu mad-

deler ölçekten çıkarılmıştır. 59 maddeden oluşan taslak formun yapı geçerliğini test etmek için AFA uygulanmıştır. AFA sonuçlarına göre, ölçeğin dokuz faktörlü yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu aşamada, 11 madde (2, 8, 26, 27, 44, 46, 47, 50, 51, 53 ve 58) binişik olduğu için ölçek formundan çıkarılmıştır. Ayrıca, dört faktör (Faktör 6, Faktör 7, Faktör 8 ve Faktör 9) beş maddeden az sayıda madde içerdiği için form dışına alınmıştır. Bu işlemlerin ardından, 35 maddeden oluşan ölçek formu için tekrar AFA uygulanmış ve beş faktörlü ölçek yapısı elde edilmiştir. İkinci AFA sonucunda, faktörlerin yeterli sayıda madde içerdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, 10 madde (30, 32, 40, 51, 52, 54, 55, 59, 60 ve 69) binişik özellik gösterdiği için formdan çıkarılmıştır. Analiz sonucunda, 25 maddeden oluşan ölçek formu elde edilmiş ve tekrar AFA gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, beş faktörlü ölçek yapısı elde edilmiştir. Elde edilen yapı DFA ile test edilmiştir. DFA sonuçları ile ulaşılan uyum indeksleri çerçevesinde modelin kabul edilebilir düzeyde uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

AFA işlemlerinin tamamlanmasının ardından, tutarlılığın incelenmesi için madde analizi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, alt-üst grup analizi ve madde-toplam korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, ölçek kapsamında yer alan tüm maddelerin yeterli düzeyde korelasyona sahip olduğunu göstermiştir. Bu sürecin tamamlanması ile iç güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçek ve faktörlerinin Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde, ölçeğin mükemmel düzeyde güvenilir olduğu ($\alpha = .942$) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ölçek bünyesinde yer alan her bir faktörün iyi düzeyde güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, toplam varyansın %64.947'sini açıklayan beş faktörlü beşli Likert tipindeki ölçek yapısı elde edilmiştir. Bununla birlikte, faktörler içerdikleri maddelerin kuramsal yapıdaki boyutlarına göre adlandırılmıştır. Bu bağlamda, Faktör 1 pedagojik ilişki, Faktör 2 didaktik ilişki, Faktör 3 bağlam, Faktör 4 değerler ve Faktör 5 öğretmen isimlerini almıştır.

Sonuç olarak öğretmen kimliği inançlarını belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Öğretmenler, öğretimi planlamak, öğretimlerini şekillendirmek ve yönlendirmek için öğretime dair inançlarından yararlanırlar (Stenberg vd., 2014). Ayrıca öğretmenlerin iyi öğretim hakkındaki inançları mesleki gelişime yaklaşma biçimlerini etkiler (Stenberg ve Maaranen, 2020). Bunların yanı sıra öğretmen kimliği, öğretmenlerin motivasyon, memnuniyet ve işlerine bağlılık düzeylerinde güçlü etkilere sahiptir (Day vd., 2006). Bu nedenle öğretmenlerin öğretmen kimliği inançlarının araştırılması önemlidir ve bu bağlamda öğretmen kimliği inançları ölçeğinin alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ölçeğin tüm branşlardaki öğretmenlere uygulanabilir olması araştırmanın güçlü yanlarından biridir. Ancak bu durum aynı zamanda araştırmaya bir sınırlılık da getirmiştir. Tüm branşlardaki öğretmenlere uygulanabilir bir ölçek elde edilmek istendiği için Stenberg ve diğerlerinin (2014) öğretmen kimliği ben-konumlarında yer alan içerik boyutu ölçeğe dahil edilmemiştir. İleriki araştırmalarda

öğretmenlerin branşlarının özelinde içerik boyutu eklenerek ölçekler geliştirilebilir. Bu araştırmada elde edilen ölçekte ortalama puan hesaplaması yapılmamaktadır. Bunun yerine ölçek, öğretmen kimliği inançlarının hangi konum/konumlarda yoğunlaştığının hesaplanması için uygundur. Bu durum ileriki araştırmalarda öğretmen kimliği inançlarına göre öğretmen tiplerinin belirlenmesine fırsat verecek güçlü bir yapı sunmaktadır. Ek olarak öğretmen kimliği inançları ölçeği ile ileriki araştırmalarda öğretmenlerin öğretmen kimlik inançları demografik özelliklerine göre incelenebilir. Ayrıca ölçek, öğretmen kimliği ile öğretmenlerin uygulamaları, mesleki doyumları, mesleki bağlılığı vb. konular arasındaki ilişkileri inceleyecek araştırmalarda kullanılabilir.

“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları:

Etik Kurul Belgesi:	Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu-Tarih: 06/07/2023 Sayı: 2023-140
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazar/ların potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu çalışmanın araştırma ve yazım aşamasında herhangi kişi/kurum veya kuruluşlar tarafından finansal destek alınmadığı bildirilmiştir.
Katkı Oranı Beyanı:	%40-%30-%30
Destek ve Teşekkür Beyanı:	
Sorumlu Yazar:	Seher ÇETİNKAYA
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
<i>The following statements are made in the framework of “COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors”:</i>	
Ethics Committee Approval:	Ordu University Social and Humanities Research Ethics Committee-Date: 06/07/2023 No: 2023-140
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	It has been reported that this study did not receive financial support from any person/institution or organization during the research and writing phase.
Author Contributions:	%40-%30-%30
Statement of Support and Acknowledgment:	
Corresponding Author:	Seher ÇETİNKAYA
Double-Blind Peer Review:	External-independent

KAYNAKÇA

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Akkerman, S. F. & Van Eijck, M. (2013). Re-theorising the student dialogically across andbetween boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal*, 39(1), 60-72. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.613454>
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces.mahwah*. Lawrence Erlbaum.
- Arvaja, M. (2015). Experiences in sense making: Health science students' I-positioning in an online philosophy of science course. *The Journal of the Learning Sciences*, 24, 137-175. <https://doi.org/10.1080/10508406.2014.941465>
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. *Studies in Science Education*,50(2), 145-179. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.937171>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall
- Bayrak Özmutlu E. (2022). Eğitimin bilimsel temelleri. İçinde Yeşilyurt, E. (Ed.) *Eğitime Giriş* (ss. 261-291), Vizetek.
- Beauchamp, D. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D. & Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making teacher identity. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 177-193). Sage Publications.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00064-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00064-8)
- Brown, C. A. & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Bullough, R. V. & Knowles, J. G. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher. *Qualitative Studies in Education*, 4(2), 121-140. <https://doi.org/10.1080/0951839910040203>

- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner ve R. C. Calfee (Eds.) *Handbook of educational psychology* (pp. 709-72)5. Macmillan
- Carter, K. & W. Doyle. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.) *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators*. 2nd ed. (pp. 120-142). Macmillan.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Taylor ve Francis.
- Cohen, J. L. 2008. That's not treating you as a professional': Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching*, 14(2): 79-93. <https://doi.org/10.1080/13540600801965861>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2009). *A first course in factor analysis*. Routledge.
- Cornett, J. W., Yeotis, C., & Terwilliger, L. (1990). Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. *Science Education*, 74(5), 517-529.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for Intelligence*, 2(1), 91-100.
- 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. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Day, C., & A. Kington. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Dugas, D. (2016). The ineffectiveness of "effective" management strategies: First-year teachers, behavior management, and identity. *Action in Teacher Education*, 38(1), 18-33. <https://doi.org/10.1080/01626620.2015.1078754>
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71. <https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075237>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for

- technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Eskici, G. Y. ve Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1-15. <https://doi.org/10.31458/iejes.421255>
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 37-49). Macmillan.
- Ferguson, C. (2002). Using the revised taxonomy to plan and deliver team-taught, integrated, thematic units. *Theory into Practice*, 41(4), 238-243. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_6
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.
- Garver, M. S., & Mentzer, J. T. (1999). Logistics research methods: Employing structural equation modeling to test for construct validity. *Journal of Business Logistics*, 20(1), 33-57.
- Gül, Ş., ve Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 85-102. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4070>
- Hamacheck, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. Lipka, R. P., ve Brinthaupt, T. M. (Eds.). *The role of self in teacher development* (pp. 189-225). State University of New York Press.
- Horn, I. S., S. B. Nolen, C. Ward, & S. S. Campbel. (2008). Developing practices in multiple worlds: the role of identity in learning to teach. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 61-72.
- Hong, J. I., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. In B.Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, and H. Seel (Eds.) *Didaktik/fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession* (pp. 107-116). TNTEE Publications 2(1).
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kyriazos, T. A. & Stalikas, A. (2018). Applied psychometrics: The steps of scale deve-

- lopment and standardization process. *Psychology*, 9(11), 2531-2560. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.911145>
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1): 3-18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Levin, B. & He, Y. 2008. Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68. <https://doi.org/10.1177/0022487107310749>
- Luft, J. A. & Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38- 63.
- Maaranen, K. & Stenberg, K. (2020). Making beliefs explicit—student teachers' identity development through personal practical theories. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 336-350. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1749994>
- Marland, P. & Osborne, B. (1990). Classroom theory, thinking, and action. *Teaching and Teacher Education*, 6, 93–109. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90010-3)
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1
- Marzano, R. J. (2003). What works in schools: translating research into action. Alexandria: ASCD.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (2009). https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf. Erişim tarihi: 10.11.2023.
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.64>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017). https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf. Erişim tarihi: 10.11.2023.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Freiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). Routledge.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Compf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge.
- Sanders, D. P. & McCutcheon, G. (1986). The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 50-67.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In Sigel, I. E. (Ed.). *Parental belief system: The psychological consequences for children*. (pp. 345-371). Erlbaum.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2008). Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. *Qualitative Research*, 8(1), 5-35. <https://doi.org/10.1177/1468794107085221>
- Stenberg, K. & Maaranen, K. (2021). A novice teachers teacher identity construction during the first year of teaching: A case study from a dialogical self perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100479. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100479>
- Stenberg, K. & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196-210. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>
- Stenberg, K., H. Pitkaniemi, L. Karlsson, & K. Maaranen. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education* 37(2), 204-219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities. promoting student teachers' professional development*. (Doctoral Dissertation). University of Helsinki, Faculty of Behavioural

Sciences, Department of Teacher Education.

- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.). Nobel.
- Vermunt, J. D., Vrikki, M., Warwick, P., & Mercer, N. (2017). Connecting teacher identity formation to patterns in teacher learning. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 143-160). Sage Publications.
- Varghese, M., B. Morgan, B. Johnston, & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity & Education* 4(1), 21-44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2
- Widaman, K. F. (1993). Common factor analysis versus principal component analysis: Differential bias in representing model parameters?. *Multivariate Behavioral Research*, 28(3), 263-311. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2803_1
- Yavuz, S. (2005). Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 17-25.

EXTENDED ABSTRACT

The search for high quality in teaching is an ongoing dynamic process and qualified teachers have a key role in this process. When the target is a qualified teacher, the focus is on teachers' professional knowledge and practices. Teacher identity lies at the basis of teachers' behaviors and professional competencies based on their professional knowledge and practices (Korthagen, 2004). Teacher identity plays an important role in how teachers interpret their professional experiences and make sense of their teaching (Arvaja, 2015; Maaranen & Stenberg, 2020). Teachers' beliefs about what kind of teacher they are influence their decisions about their professional development, how they will organize the learning environment, and their responsibilities to children, parents, and the wider society. Therefore, it is important to develop and maintain a strong teacher identity (Sarch, 1995). At the same time, the higher the awareness of the teacher, the more appropriate decisions can be made to design teaching methods effectively (Hamacheck, 1999). In this context, knowing who teachers are as teachers and what beliefs they have can be a guide for those who organize pre-service training programs, teacher educators, experts who organize in-service training programs, and those who organize education policies. The research aims to develop a valid and reliable measurement tool that will enable quantitative research on teacher identities.

Method

In the research, exploratory sequential design, one of the mixed research designs, was used. In this design, the subject to be investigated in the quantitative method is discovered and expanded with the qualitative method (Creswell & Plano Clark, 2018). The qualitative dimension is based on thematic content analysis and the quantitative dimension is based on the screening model.

In the qualitative dimension, 6 articles based on Stenberg et al.'s (2014) teacher identity positions constitute the study material. In the quantitative dimension, 529 volunteer teachers constitute the study group.

In the analysis of qualitative data, the findings of the articles included in the study were analyzed according to teacher identity positions. In quantitative data analysis, SPSS and AMOS package programs were used to evaluate the data set, EFA, CFA, item analysis and internal reliability analyses, respectively.

Findings

The six articles included in the research were analyzed with the thematic content analysis method, and the findings of the articles were examined under five themes: values, pedagogical relationship, didactic relationship, teacher and context. The findings obtained from the articles subject to the research were interpreted in terms of teacher education and teacher identity literature. In addition, since it was wanted to be examined in terms of its applicability to teachers in Turkey, items that could be included in the scale were determined by examining it in terms of Turkish teacher education theories and practices. As a result of this review and expert opinions, the data obtained with the draft form consisting of 73 items was taken into the analysis process.

After the prepared scale was applied to 532 teachers, to evaluate the data set, firstly the total scores of the scale were examined according to the Z score and three scales were removed from the data set because they were detected as extreme values. In the data set consisting of 529 participants, 14 items with item-total correlations less than .40 were eliminated. After this stage, EFA was conducted to determine the dimensions of the scale. As a result of the first EFA, 11 overlapping items were eliminated and the second EFA was conducted. As a result of the second EFA, 10 overlapping items were eliminated and the third EFA was conducted. As a result of the third analysis, the final scale consisting of a total of 25 items and five dimensions was obtained. After this stage, CFA was performed. The fit indices obtained as a result of CFA showed that the structure obtained by EFA was confirmed. The reliability coefficient (α) for the overall scale was calculated as .942. The five dimensions obtained in the scale are named according to the themes in the qualitative dimension. In this context,

the factors are named as respectively “pedagogical relationship”, “didactic relationship”, “context”, “values” and “teacher”.

Conclusion and Recommendations

As a result, a valid and reliable scale was obtained to determine teacher identity beliefs. One of the strengths of the research is that the scale can be applied to teachers in all branches. However, this also brought a limitation to the research. Since it was desired to obtain a scale applicable to teachers in all branches, the content dimension in Stenberg et al.'s (2014) teacher identity self-positions was not included in the scale. In future research, scales can be developed by adding a content dimension specific to teachers' branches. The average score is not calculated on the scale obtained in this research. Instead, the scale is suitable for calculating in which positions teacher identity beliefs are concentrated. This situation provides a strong structure that will enable future research to determine teacher types according to teacher identity beliefs. In addition, teachers' teacher identity beliefs can be examined according to their demographic characteristics in future studies with the teacher identity beliefs scale. In addition, the scale examines teacher identity and teachers' practices, professional satisfaction, professional commitment, etc. It can be used in research that examines the relationships between subjects.

Ek 1. Ölçek Formu

Faktörler	Madde no	Açıklamalar/yönergeler ve ölçek maddeleri										
Pedagojik ilişki		Bu bölümde öğrencilerinizle ilişkilerinizde kendinizi nasıl tanımladığınız ile ilgili ifadeler bulunmaktadır.										
		<i>“Öğrencilerimle ilişkilerimde ben ... bir öğretmenim.”</i>										
	29	güvenli-sıcak bir sınıf ilkimi yaratan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	31	öğrencilerini yakından tanıyan										
	34	öğrencilerine değer verdiğini hissettiren										
Didaktik	35	öğrencileriyle etkili iletişim kuran										
	38	öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenen										
		Bu bölümde öğretim sırasında öğretmen olarak kendinizi nasıl tanımladığınız ile ilgili ifadeler yer almaktadır.										
		<i>“Öğretim ortamını düzenlerken ben ... bir öğretmenim.”</i>										
	42	öğretimde çeşitli yöntem ve teknikler kullanan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

	43	öğrencilerinin bireysel farklılıklarına göre öğretimi tasarlayan																		
	47	öğretimi için önceden hazırlık yapan																		
	48	öğretimde çeşitli ders-araç gereçleri, materyaller, ortamlar (müze, kütüphane, okul bahçesi vb.) kullanan																		
	49	dersleri öğrenci merkezli bir yaklaşımla sürdüren																		
Bağlam		Bu bölümde öğretmen olarak kendinizi iş/toplum hayatında nasıl tanımladığınız ile ilgili ifadeler yer almaktadır.																		
		<i>"İş/toplum hayatında ben ... bir öğretmenim."</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								
	63	diğer öğretmenlerle işbirliği içinde olan																		
	65	okulda karşılaştığı sorunlarına çözüm üretmeye çalışsan																		
	69	toplumun geleceğine yön veren																		
	71	mesleki kimlikte çevresel koşulların (sosyal medya, sosyokültürel çevre, okul kültürü vb.) farkında olan																		
	72	çalışma arkadaşları ile uyum-özerklik arasındaki dengeyi kuran																		
Değerler		Bu bölümde öğretmen olarak nasıl bir kişiliğe sahip olduğunuz ile ilgili ifadeler bulunmaktadır.																		
		<i>"Kişilik özelliklerim ve sahip olduğum değerler açısından ben ... bir öğretmenim."</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								
	1	her zaman çocuğun yararını gözeten																		
	3	adaletli																		
	5	öz eleştiri yapabilen																		
	6	eşitlikten yana																		
	9	güvenilir																		
Öğretmen		Bu bölümde öğretmen olarak kendinizi mesleki açıdan nasıl bir öğretmen olarak tanımladığınız ile ilgili ifadeler bulunmaktadır.																		
		<i>"Mesleki açıdan ben ... bir öğretmenim."</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								
	17	mesleğinin sorumluluklarını yerine getiren																		
	18	mesleki gelişimini sürekli sorgulayan/ öz değerlendirme yapan																		
	20	araştırmacı																		
	24	kuramsal mesleki bilgiye sahip uzman																		
	25	pedagojik uygulama becerisine sahip deneyimli																		