



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİN OLUŞMASINDA HİZMET
ÖNCESİ EĞİTİM VE OKUL İKLİMİNİN ROLÜ

Fadile AYDIN

Doktora Tezi

VAN - 2010

Van, 2022

ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİN OLUŞMASINDA HİZMET ÖNCESİ EĞİTİM VE OKUL
İKLİMİNİN ROLÜ

Fadile AYDIN

2022



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİN OLUŞMASINDA HİZMET ÖNCESİ EĞİTİM VE
OKUL İKLİMİNİN ROLÜ
THE ROLE OF PRE-SERVICE EDUCATION AND SCHOOL CLIMATE IN
FORMATION OF TEACHER IDENTITY

Fadile AYDIN

Doç. Dr. Mecit ASLAN

Doktora Tezi

Van, 2022

ONAY SAYFASI

Fadile AYDIN tarafından, Doç. Dr. Mecit ASLAN danışmanlığında hazırlanan “Öğretmen Kimliğinin Oluşmasında Hizmet Öncesi Eğitim ve Okul İkliminin Rolü” başlıklı bu çalışma, 07/11/2022 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 21/10/2022 tarihli ve 2022/46-2 sayılı kararı ile Prof. Dr. Behçet ORAL Başkanlığında, Prof. Dr. Murat KAYRI, Doç. Dr. Mecit ASLAN, Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU ve Doç. Dr. Taha YAZAR Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında **Doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

Öz

Bu araştırma öğretmen kimliğinin oluşmasında hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini küme örnekleme yöntemi ile belirlenen ve Batman ilinde görev yapan 875 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Öğretmen Kimliği Ölçeği”, “Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma), fark analizleri (ilişkisiz örneklemler için t-testi, ANOVA); Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve yapısal eşitlik modellemesi (YEM) yol analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretmen kimliklerine, hizmet öncesi eğitim yeterliğine ve görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen kimliğine ilişkin fark analizleri sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin görev algısı puanlarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu ve mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin öz-yeterlik ve iş tatmini puanlarının mesleki deneyimi az olan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algılarının demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okul iklimine ilişkin fark analizler sonuçları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin liderlik ve iletişim puanlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu; okul öncesi veya ilkököl kademesinde görev yapan öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma puanlarının lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu; il merkezinde veya köyde görev yapan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim puanlarının ilçede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, öğretmen kimliğinin hizmet öncesi eğitim ve okul iklimi ile ilişkili olduğu; hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin öğretmen kimliğinin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen kimliği, hizmet öncesi eğitim, okul iklimi.

Abstract

This research was carried out to determine the effect of pre-service education and school climate on the formation of teacher identity. Correlational survey model was used in the research. The sample of the research consists of 875 teachers working in the province of Batman, determined by the cluster sampling method. In the research, “Teacher Identity Scale”, “Teachers’ Perceptions Scale Concerning the Competency of Pre-Service Teacher Education” and “School Climate Scale” were used as data collection tools. Descriptive statistics (mean, standard deviation), difference analysis (independent samples t-test, ANOVA); Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and structural equation modeling (SEM) path analysis were used. As a result of the research, it was concluded that teachers’ perceptions regarding teachers’ identities, pre-service education competency and the the school climate of they work in were found at a high level. When the results of difference analysis regarding teacher identity were examined, it was determined that female teachers’ task perception scores were higher than male teachers. Besides, teachers with more professional experience had higher self-efficacy and job satisfaction scores than teachers with less professional experience. In the study, it was determined that the perceptions of teachers regarding the competency of pre-service education were not various significantly according to demographic variables. When the results of the difference analyzes regarding the school climate are examined, it was found that; the leadership and communication scores of male teachers were higher than female teachers; the scores of democracy and school devotion of teachers working at pre-school or primary schools were higher than teachers working at high school level; the leadership and communication scores of the teachers working in the city center or the villages were higher than the teachers working in the counties. Finally, it has been determined that teacher identity is associated with pre-service education and school climate; pre-service education and school climate are significant predictors of teacher identity.

Keywords: Teacher identity, pre-service education, school climate.

Teşekkür

Doktora tez sürecimin başından itibaren tezimi bitirene dek görüşlerini ve önerilerini esirgemeyen ve doktora eğitimim boyunca, akademik çalışmalarımda bilgi ve deneyimlerini paylaşan, çok değerli danışmanım Doç. Dr. Mecit ASLAN'A kıymetli emeklerinden, yardımlarından ve gösterdiği anlayıştan ötürü minnettarım. Kendisine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tez süreci boyunca kıymetli bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, desteklerini gördüğüm çok değerli Prof. Dr. Murat KAYRI, Doç. Dr. Ahmet YAYLA, Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU hocalarıma değerli desteklerinden ve emeklerinden ötürü minnettarım. Kendilerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora bilimsel hazırlık yılı sürecimde kendilerinden ders aldığım, kıymetli bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, desteklerini gördüğüm çok değerli Prof. Dr. Behçet ORAL, Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU, Doç. Dr. Taha YAZAR ve Doç. Dr. İsmail KİNAY hocalarıma değerli desteklerinden ve emeklerinden ötürü minnettarım. Kendilerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora ölçek geliştirme çalışmasına ve doktora tez çalışmasına katılım gösteren çok değerli öğretmen meslektaşlarıma ve katılım desteği sağlayan okul müdürlerine kıymetli desteklerinden ötürü minnettarım. Kendilerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim hususunda beni teşvik eden, destekleyen eşime ve doktora eğitim sürecimde varlıkları ile bana güç veren, dünyayı daha güzel bir yere çeviren, gözümü, gönlümü aydınlatan canımdan çok sevdiğim kızlarıma sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.



***“Tüm övgü, övülme, şükür ve sevgiler âlemlerin
yaratıcısıdır...”***

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	ii
Teşekkür.....	iii
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Araştırma Problemi.....	8
Sayıtlılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Kimlik.....	10
Öğretmen Kimliği.....	15
İlgili Araştırmalar.....	47
Bölüm 3 Yöntem.....	65
Araştırmanın Modeli.....	65
Araştırmanın Evreni ve Örnekleme.....	65
Veri Toplama Araçları.....	67
Veri Toplama Süreci.....	77
Verilerin Analizi.....	77
Bölüm 4 Bulgular.....	79
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	112
Sonuç ve Tartışma.....	112

Öneriler	132
Kaynaklar	134
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	167
EK-B: Etik Beyanı	168
EK-C: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	169
EK-D: Araştırma İzni.....	170
Ek-E: Öğretmen Kimliği Ölçeği	171
Ek-F: Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği.....	173
Ek-G: Okul İklimi Ölçeği Maddeleri.....	174

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmaya ve Ölçek Geliştirme Süreçlerine Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	66
Tablo 2 Öğretmen Kimliği Ölçeği Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri.....	70
Tablo 3 Öğretmen Kimliği Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri.....	72
Tablo 4 Açımlayıcı Faktör Analizi Verisi İçin Cronbach Alfa Değerleri.....	73
Tablo 5 Öğretmen Kimliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	73
Tablo 6 Doğrulayıcı Faktör Analizi Verisi İçin Cronbach Alfa Değerleri.....	76
Tablo 7 Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimsel İstatistikler.....	79
Tablo 8 Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	80
Tablo 9 Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	81
Tablo 10 Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	82
Tablo 11 Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması	83
Tablo 12 Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Karşılaştırılması	84
Tablo 13 Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	85
Tablo 14 Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	86
Tablo 15 Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	87
Tablo 16 Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	87

Tablo 17 Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	88
Tablo 18 Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması	89
Tablo 19 Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	90
Tablo 20 Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	90
Tablo 21 Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	91
Tablo 22 Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	92
Tablo 23 Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	93
Tablo 24 Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	94
Tablo 25 Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	95
Tablo 26 Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	96
Tablo 27 Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	97
Tablo 28 Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği İle Öğretmen Kimliği Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Uygulanan Korelasyon Analizi Sonuçları.....	98

Tablo 29 Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği İle Okul İklimi Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Uygulanan Korelasyon Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 30 Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği İçin Kestirilen Değerler Ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri.....	102
Tablo 31 Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinin İkinci Düzey DFA İçin Kestirilen Değerler Ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri	104
Tablo 32 Öğretmen Kimliği Ölçeğinin Birinci Düzey DFA Testi İçin Kestirilen Değerler Ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri.....	104
Tablo 33 Öğretmen Kimliği Ölçeğinin İkinci Düzey DFA İçin Kestirilen Değerler Ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri.....	105
Tablo 34 Okul İklimi Ölçeğinin Birinci Düzey DFA Testi İçin Kestirilen Değerler Ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri.....	107
Tablo 35 Okul İklimi Ölçeğinin İkinci Düzey DFA İçin Kestirilen Değerler Ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri	108
Tablo 36 Öğretmen Kimliğine Yönelik Algı Düzeyleri Üzerinde Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Algı Düzeyleri İle Okul İklimine Yönelik Algı Düzeylerinin Etkisinin İlişkin Model Veri Uyum Değerleri	110

Şekiller Dizini

Şekil 1. Öğretmen kimliğinin oluşumu	18
Şekil 2. Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda etkili üç boyut.....	20
Şekil 3. Öğretmen kimliğinin oluşumunda temel etkiler.	23
Şekil 4. Çoklu parçalar arasında dinamik, bütünsel etkileşim olarak öğretmen kimliği.....	24
Şekil 5. Öğretmen mesleki kimliğinin oluşumu	25
Şekil 6. Öğretmen Kimliğinin İnşası.....	27
Şekil 7. Soğan modeli.....	28
Şekil 8. Profesyonel kimliğin gelişimi	29
Şekil 9. Öğretmenlerin Mesleki Kimliği	30
Şekil 10. Öğretmenlerin mesleki kimlik boyutları	34
Şekil 11. Öğretmen Kimliği Boyutları.	37
Şekil 12. Öğretmen Kimliği Ölçeği yamaç-birikinti grafiği	71
Şekil 13. Öğretmen Kimliği Ölçeği Ölçme Modeli	75
Şekil 14. Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin faktör yapısına ilişkin tanımlanan ölçme modeli (standartlaştırılmış çözümler)	103
Şekil 15. Öğretmen kimliği ölçeğinin faktör yapısına ilişkin tanımlanan ölçme modeli (standartlaştırılmış çözümler).....	106
Şekil 16. Okul iklimi ölçeğinin faktör yapısına ilişkin tanımlanan ölçme modeli (standartlaştırılmış çözümler)	109
Şekil 17. Yol analizi.	110

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TALIS: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, soruları, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Öğretmenler, en büyük küresel iş gücünden birini temsil etmektedir. Bazı tahminler, şu anda okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar olan eğitim kademelerinde 80 milyondan fazla öğretmenin aktif görev yaptığını (Roser, 2017), 2030 yılına kadar da 68 milyondan fazla öğretmenin mesleğe başlayacağını ve yaklaşık 150 milyon öğretmene ulaşılacağını göstermektedir (Kim, Jorg ve Klassen, 2019; UNESCO, 2016). Bu denli büyük bir kesimi oluşturan öğretmenler, eğitim sisteminin kalitesinin de en temel belirleyicileridirler (Tsui ve Cheng, 1999). Öğretmenler, yüksek kalitede eğitim ve öğretim sağlamada, desteklemede ve teşvik etmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Birçok çalışma, öğretim kalitesinin öğrenci başarısı üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermiştir (Darling-Hammond, 2000). Öğretmenlik mesleğinin toplumun ve kültürün devamı için oynadığı rol, onu diğer meslekler içinde alternatifsiz kılmaktadır. Öğretmenliğin önemi ve fonksiyonu öğretmene ihmal edilemeyecek derecede kilit bir misyon yüklemektedir (Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013).

Öğretmenlik mesleğinin eğitim sistemi içerisindeki kilit rolü, öğrenciyi her yönüyle geliştirebilme ve başarılı kılma konusundaki etkisi ve eğitim-öğretimin kalitesi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, Türkiye'deki öğretmenlik mesleğine olan yaklaşım "yeterli derecede olumlu ve hayati derecede önemli" şeklinde görülmekten uzaktır. Bu nedenle öğretmelik mesleğinin gelişimi ve profesyonelleşmesi üzerinde durulması ve araştırılması gereken bir konudur. Çünkü, öğretmenlerin; ülkemize gerek ekonomik, teknolojik, gerekse sosyo-kültürel açılardan hak ettiği saygınlığı kazandırabilmesi için mesleki niteliğinin yükseltilmesi ve daha profesyonel hale getirilmesi gerekmektedir (Özoğlu vd., 2013).

Öğretmenlik azim gerektiren mesleki bir yolculuktur. Öğretmen olma kararı, öğretmen olarak yeni bir benlik yolculuğuna çıkmaktır. Çünkü, öğretmen olmak, benliğin öğretmenlik mesleğine entelektüel, duygusal ve sosyal olarak bağlılığını gerektirir. Bu süreç, öğretmen olarak “öğretmen kimliğini” yaşamak anlamına gelir. Ancak alanyazında öğretmen olmak, genellikle öğretmen kimliği gelişimi olarak değil, öğretmen gelişimi olarak sınırlı şekilde anlaşılmıştır (Lipka ve Brinthaupt, 1999). Öğretmen olmak ve öğretmenlik mesleğini icra etmek, öğretmen kimliğini inşa etme ve temsil etme sürecidir. Dolayısıyla öğretmen olma süreci sadece öğretmen gelişimi değil, aynı zamanda öğretmen kimliği gelişimidir (Hyun Jung, 2009).

Kimlik, kim olduğumuza ve diğer insanların kim olduğumuzu düşündüğümüze ilişkin algımızı ifade eden (Danielewicz, 2001), yaşantı boyunca deneyimlenen ortamlar ve durumlardan etkilenecek şekilde değişen (Coward, Hommon, Johnson, Lamberti Indiatsi ve Zhou, 2015) sürekli yeniden oluşturulan dinamik bir kavramdır (Nichols, Schutz, Rodgers ve Bilica, 2017). Kimlikler, okullar gibi sosyal organizasyonları içeren sosyal bağlamlar ve koşullar içinde biçimlendirilir ve yeniden şekillendirilir (Trent ve Decoursey, 2011). Mesleki kimlik ise mesleki bağlama ait kişisel algılar ve sosyal atfedilmeler ile yapılandırılır (Lasky, 2005). Öğretmen kimliği bir öğretmenin konu öğretimi, pedagojik uygulamaları ve öğrenci ilişkileri gibi çeşitli görevlerine ait algılarından oluşur (Çetin, 2017). Bu algılar öğretmenin nasıl bir öğretim süreci yürüteceğine ve değişen öğretim koşullarında nasıl tepkiler vereceğine ilişkin bir çerçeve sunarken (Ceylan, 2019) öğretmenlerin öğretim ve çalışma ortamları içerisinde nasıl davranacaklarını, nasıl giyineceklerini ve nasıl konuşacaklarını da şekillendirir (Matheny, 2016).

Öğretmen kimliği, öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ve eğitimcilerin her zaman kendilerine sordukları “Ben nasıl bir öğretmenim?” ve “Nasıl bir öğretmen olmak istiyorum?” sorularına bir kavram olarak cevap olmuş ve öğretmenlerin iş yerinde, toplumda “nasıl davranacakları” ve “nasıl olacakları” konusunda görüşlerini oluşturmaları için bir çerçeve sağlamıştır (Sachs, 2005).

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, mesleki hakları, motivasyonları, bağlılıkları, adanmışlıkları hem ülkemizde hem de uluslararası düzeyde öğretmen niteliği bağlamında tartışılan en önemli konulardan birisi olmuştur. (Barber ve Mourshed, 2007; Darling-Hammond ve Rothman, 2011; Nusche, Earl, Maxwell ve Shewbridge, 2011). Çünkü, tüm ülkeler eğitim sistemindeki öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturmak ister ve bu yönde iyileştirici adımlar atarak yenilikler yapmaya çalışır (Rots, Aelterman, Devos ve Vlerick, 2010). Öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturmak için dikkate alınması gereken pek çok faktör olmakla birlikte, öncelikle öğretmenlerin mesleki kimliklerinin ne durumda olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin; öğretmen benlikleri, motivasyonları, öz-yeterlikleri, adanmışlıkları, görev algıları ve iş tatminleri ile ilgili mevcut durumun ortaya konulması, iyileştirici adımlar atabilmek için bir temel dayanak oluşturacaktır.

Mesleki kimlik çabaları, öğretmen olma süreciyle ayrılmaz bir şekilde ilişkilidir (Anspal, Leijen ve Lofstrom, 2018; Lerseth, 2013; Lim, 2011). Dolayısıyla, öğretmen kimlik oluşumunun ve öğretmen olma sürecinin en temel basamağı olan hizmet öncesi eğitimin önemi yadsınamaz. Çünkü, hizmet öncesi eğitim; öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen hissetmelerine ve öğretmenlik rolleriyle özdeşleşmelerine imkân sağlar (Zhao ve Zhang, 2017). Bir öğretmen adayının, öğretmen yetiştirme eğitim programına alınması, öğretmen kimliği geliştirmek için ideal bir başlangıç noktası olarak görülebilir. Hizmet öncesi eğitim dönemi öğretmen kimliği geliştirme süreci açısından sadece bir kimlik geliştirme ihtiyacının farkındalığını aşılama ile kalmaz, gelecekte mesleki kimliğin şekillenmesi, gelişmeye devam etmesi için gerekli alt yapıyı da sağlar (Beauchamp ve Thomas 2009).

Mesleki kimlik çabaları öğretmen adaylarını değişen rollerini yeniden incelemeye davet ederek "Ben kimim?" ve "Mesleki rolüm nedir?" gibi sorular üzerinde düşünmeye teşvik eder (Henry, 2016; Warner, 2016). Bu tür sorular ve düşünceler sonucu oluşan stresin üstesinden gelme yeteneği iyi öğretmenlerin temel özelliklerinden biridir (Nias, 2002). Bu nedenle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki kimlik inşası sürecinde öğretmen eğitiminden sorumlu kurumlar tarafından desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Desteklenmediği durumlarda mesleki kimlik oluşumundaki gerilimler düzgün bir

şekilde yönetilmez ve bunun sonucunda öğretmenlerin mesleğe yönelik gelişim isteği ve coşkusu sınırlanabilir (Akkerman ve Meijer, 2011; Smith, Anderson ve Blanch, 2016). Çünkü, öğretmenlerin niteliği için hizmet öncesi eğitim önemli etkilere sahiptir (İlğan, 2014). Nitekim öğretmen kalitesine vurgu yapan birçok çalışmada (Barber ve Mourshed, 2007; Darling-Hammond ve Rothman, 2011; Nusche, vd., 2011) hizmet öncesi eğitimin önemi belirtilmektedir.

Hizmet öncesi eğitim ve bu süreçte gerçekleştirilen öğretmelik uygulaması, öğretmen adaylarının edindikleri teoriyi uygulamaya koymalarına ve mesleğe başladıklarında her türlü eğitim-öğretim görevinin üstesinden gelmelerine, karşılaşılabilecekleri olası zorlukları önceden deneyimlemelerine imkân sağlar (Koçyiğit ve Eğmir, 2015). Dolayısıyla hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları ve okul uygulamaları öğretmen kimlik gelişimine büyük katkılar sağlar. Çünkü, öğretmen adayları bu sayede mesleği tanıma, öğrenilen bilgi ve becerileri hayata geçirme, ders anlatma becerilerini geliştirme imkânı bulmaktadırlar (Topkaya ve Yalın, 2004). Sonuç olarak ülke milli eğitiminin temel yapı taşı olan öğretmenlerin, mesleki niteliğini yükseltmek, güçlü mesleki kimlikler geliştirmelerini sağlamak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme çalışmalarına daha fazla önem vermekle mümkündür (Kavas ve Bugay, 2009). Bütün bunlar öğretmen kimliğinin oluşumunda hizmet öncesi eğitimin ne kadar önemli olduğuna ilişkin önemli ipuçları vermekle birlikte yapılacak çalışmalarla bu hipotezin doğrulanmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

İnsanların beklentileri, öğretmenler hakkında toplumda kabul gören görüşler, öğretmenlerin profesyonelleşme çabaları, iş yaşamları, deneyimleri, erken çocukluk deneyimleri, kişisel geçmişleri ile öğretmen eğitimi öncesi, sırası ve sonrasında geliştirilen inançlar ve tutumlar öğretmen kimliğinin yapılanmasını etkileyebilmektedir (Çetin, 2017; Tickle, 2000). Öğretmenliğin ilk yıllarında, eğitim kurumunun doğası ve iklimi, meslektaşlar, okul yöneticileri, öğrenciler ve daha geniş okul topluluğunun etkisi mesleki kimlik üzerinde güçlü şekilde hissedilir. Söz konusu topluluklar ve bağlamlar öğretmenlerin, güçlü öğretmen kimlikleri geliştirmeleri için önemli bir başlangıç noktası olarak görülebilir (Beauchamp ve Thomas 2009).

Olumlu bir iklime sahip okullarda öğretmenler daha motive ve verimli olurlar. Bu da öğretmenlerin başarılı bir öğretmen kimliği yapılandırmaları için uygun ortamı sağlayabilir. Olumlu bir iklime sahip okullarda öğrenci başarısı artar, disiplin problemleri azalır (Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010) ve öğretmenler öğretim çabalarının karşılığını daha kolay alırlar. Bunun sonucunda öğretmenlerin mesleki doyum ve bağlılıkları artabilmekte ve daha güçlü öğretmen kimlikleri yapılandırabilmektedirler. Olumsuz bir okul ikliminde ise öğretmenler arasında takım çalışması yerine bireyselliğin ön plana çıkması, okul çalışanları arasında iletişim yetersizliğinin yaşanması, yönetimde adalet duygusunun zedelenmiş olması, çalışanların sorumluluk almaktan kaçınması gibi durumların yaşanabilmesinden (Tofur ve Balıkçı, 2018) ötürü öğretmenlerin iş tatminleri, motivasyonları, adanmışlıkları dolayısıyla öğretmen kimlikleri olumsuz etkilenebilmektedir.

Yukarıda belirtilen hususlardan ve öğretmen kimliğini geliştirmenin bir eğitimci için çok önemli olduğunu belirten birçok çalışmadan (Abu-Alruz, 2013; Arpacı ve Bardakçı, 2015; Bukor, 2015 ; Ceylan, 2019; Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2019; Güngör, 2017) hareketle öğretmen kimliğinin yapısını çözümlenmenin başka bir deyişle öğretmen kimliğini oluşturan boyutları ve öğretmen kimliğini oluşturan boyutların arasındaki ilişkiyi belirlemenin ve öğretmen kimliğinin oluşumunda hizmet öncesi eğitim ve okul iklimi bağlamlarının etkilerini belirlemenin önemli bir problem durumu olduğu olduğu söylenebilir. Hedeflenen amaçlara ulaşılması halinde öğretmenlerin mesleki kimliklerini geliştirme düzeylerine, hizmet öncesi eğitimin ve okul ikliminin öğretmen kimliği üzerindeki etkilerine ulaşılacağı ve bu yolla öğretmen öğretmen kimliğini güçlendirmek amacıyla ilgili mevkilerde bulunan karar vericilerin kullanıma ulaşılan verilerin sunulması yoluyla ülke eğitiminin gelişimine katkı sunulabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada öğretmenlerin; Öğretmen kimliklerinin, hizmet öncesi eğitimlerinin ve görev yaptıkları kurumlardaki okul iklimine ilişkin algılarının incelenmesi ve öğretmen kimliğinin oluşumunda hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Alanyazında öğretmen kimliğinin gelişimini desteklemenin önemi üzerinde çok fazla çalışıldığı görülmektedir (Beijaard, 2009; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaranen, 2014; Pennington ve Richards; 2016; Olsen, 2008; Zivkovic, 2013). Çünkü, öğretmen kimliğini anlamak öğretmenlerin; mesleki kararları, motivasyonları, iş doyumları (Hong, 2010; Rots vd., 2010), mesleki benlik algıları, mesleki bağlılık ve mesleki gelişim çabaları gibi mesleki yönlerini anlamaya yardım edebilecek ve zorluklar karşısında öğretmenlerin mesleklerini verimli sürdürme ve sundukları eğitim kalitesini yüksek tutma konusunda onlara güç verebilecektir (Hanna vd., 2019). Bu çerçevede mevcut çalışmanın öğretmenlerin, öğretmen kimliklerinin yapısını başka bir deyişle öğretmen kimliğini oluşturan boyutları ve boyutlar arasındaki ilişkileri ortaya koyması açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Hizmet öncesi eğitim döneminde öğretmen adayları, eğitim faaliyetleri ve öğretmen eğitimcileri ile olan etkileşimleri aracılığıyla öğretmen kimliklerini şekillendirmeye başlarlar ve bu süreç hizmet öncesi eğitim boyunca devam eder (Ceylan, 2019; Izadinia, 2015). Öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitim programlarına katıldıklarında öğretmen olmanın ne olduğu hakkındaki inançları gelişmeye başlar (Friesen ve Besley, 2013), etkili öğretim için gerekli olan konu alanı bilgisi, mesleki tutum ve beceriler edinirler (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Ayrıca öğretmen adayları hizmet öncesi eğitim döneminde; alanları ile ilgili konuşmayı, deneyimlerinden öğrenmeyi ve öğretmeyi (Matheny, 2016), teori ile uygulama arasındaki bağlantıyı kurmayı öğrenirler (Darling-Hammond, 2006). Söz konusu hizmet öncesi eğitim dönemi yeterlikleri öğretmen kimliğinin oluşumunda hizmet öncesi eğitimin etkisini göstermekte ve hizmet öncesi eğitim yeterliklerinin öğretmen niteliği üzerinde sahip olduğu büyük önemi göz önüne sermektedir. Bu nedenle hizmet öncesi eğitimin öğretmen kimliği oluşumundaki etkisini incelenmenin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Okul iklimi, öğretmenler üzerinde önemli etkileri olan bir faktördür (Hoy ve Miskel, 2010; Şahin ve Atbaşı, 2020). Çünkü, olumlu bir okul ikliminde öğretmenler; birbirlerine karşı destekleyici, saygılı ve samimi olurlar (Şahin ve Atbaşı, 2020), moralleri ve iletişim düzeyleri yüksek olur ve böyle paylaşımcı bir ortamda kendilerini güvende hisseder ve yaptıkları işlerden keyif ve verim alırlar (Erdoğan, 2020). Oumsuz bir okul ikliminde ise öğretmenlerin bu tür olumlu

duyguları hissetmesi ve mesleğinde verimli olması mümkün olmayabilir. Öğretmen algıları ve performansı üzerinde bu denli önemli etkileri olan okul ikliminin öğretmen kimliği oluşumundaki etkisini incelemenin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Eğitim sistemi ve eğitim sisteminin çıktıları olan öğrencilerin başarısı üzerinde etkili temel faktörlerden olan öğretmenlerin; mesleki kimliği, performansları çok fazla ilgi uyandırmıştır. Öğretmenlik ve öğretmen eğitimi alanları kapsamında birçok çalışmada öğretmen kimliği üzerinde farklı şekillerde durulmuştur (Atal, 2019; Avraamidou, 2014; Carrillo ve Flores, 2018; Dassa ve Derose, 2017; Eğmir ve Erdem, 2021; Izadinia, 2013; Guenther, 2021; Hong, Greene ve Lowery, 2017; Karatepe ve Akay, 2020; Kavrayıcı, 2020; Küçükaydın ve Gökbulut, 2019; Martin ve Strom, 2016; Nichols vd., 2017; Ömür ve Bavli, 2020; Segal, 2022; Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset ve Beishuizen, 2017). Bununla birlikte teorik olarak ilişkili oldukları ifade edilen öğretmen kimliği, hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve okul iklimi arasındaki ilişkileri ele alan deneysel çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın söz konusu eksikliğin giderilmesine katkı sunacağı öngörülmektedir. Bu açıdan mevcut çalışmanın önem arz ettiği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen kimliğini ele alan nicel araştırma sayısının sınırlı olduğu ve araştırmaların çoğunlukla nitel araştırma yöntemleri kapsamında teorik çalışmalar; görüşmeler, gözlemler ve doküman analizi ile yapıldığı görülmektedir (Hanna vd., 2019; Li, 2016). Öğretmen kimliğinin çeşitli çalışmalarda nicel araştırma yöntemleri ile incelendiği ifade edilmekle birlikte öğretmen kimliğini ölçen kapsamlı nicel veri toplama araçları eksiktir (Cheung, 2008; Hanna vd., 2019). Bu durum nicel araştırma sayısındaki eksikliğin en temel nedenlerinden biri olarak ifade edilebilir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen öğretmen kimliği ölçeğinin bu eksikliğin giderilmesine katkı sunabileceği ve bu yolla öğretmenlerin, öğretmen kimliği algılarının incelenebileceği ve bu konuda ilgililere atılabilecek adımlar konusunda temel kaynak sağlanabileceği söylenebilir.

Özetle, bu araştırmanın ülkemiz için çok önemli değer ve güç olan öğretmenlerin, öğretmen kimliklerinin yapısını başka bir deyişle öğretmen

kimliğini oluşturan boyutlar ve boyutlar arasındaki ilişkileri belirleme imkanı sağlayabileceği ve öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ait algı düzeylerini belirleme imkanı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile öğretmen kimliklerinin oluşumunda hizmet öncesi eğitim ve okul iklimlerinin etkisinin belirlenebileceği ve belirtilen hususlarda ilgili mevkilere önemli veriler ve öneriler sunulabileceği, alan araştırmacılarına önemli veriler sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşmasında hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve okul ikliminin etkisi nedir?

Alt problemler. Araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, öğretmen kimlik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, öğretmen kimlik algıları çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan yerleşim yeri) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yeterliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerine ilişkin algıları çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan yerleşim yeri) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?
6. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan yerleşim yeri) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmen kimliği ile hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve okul iklimi öğretmen kimliğini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Sayıtlılar

Bu çalışma, öğretmenlerin, uygulanan ölçek maddelerine içtenlikle yanıt verdikleri varsayımına dayanmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2020-2021 eğitim-öğretim yılı,
- Batman ili merkezi, ilçeleri ve köyleri,
- Resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenler,
- Öğretmen Kimliği Ölçeği, Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği ve Okul İklimi ölçeği veri toplama araçları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretmen kimliği: Öğretmenlerin; kendilerini anlamlandırma, olayları açıklama biçimlerini, bağlamlarla ilişkilerini içeren (Coldron ve Smith, 1999), öğretmenlerin; kendilerine ve başkalarına öğretim alanında nasıl olduklarını, eğitim, öğretim ilişkilerini ve mesleki görevlerini açıklayan bir kavramdır (Lerseth, 2013; Lasky, 2005;).

Hizmet öncesi eğitim yeterliği: Öğretmen adaylarına öğretmen eğitimi programları aracılığıyla hizmet öncesi dönemde kazandırılan, öğretmen eğitimi politikalarının ve programlarının belirlenmesinde, öğretmenlerin seçiminde, hizmet içi eğitimde ve öğretmen performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan öğretmenlik mesleğine ait yeterlikleridir (MEB, 2008).

Okul iklimi: Okul iklimi “öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasındaki etkileşimleri şekillendiren ortak inançlar, değerler ve tutumlar” (Mitchell vd., 2010, s. 272) ve okul yaşamının kalitesi ve karakteri olarak tanımlanabilir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmaya konu olan öğretmen kimliği, hizmet öncesi eğitim ve okul iklimi kavramlarına ve hizmet öncesi eğitim ile okul iklimi bağlamalarının öğretmen kimliği üzerindeki etkisine ait açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir.

Kimlik

Literatürde kimlik ile ilgili birçok çalışma bulunmasına rağmen araştırmacılar tarafından kabul edilmiş tek bir kimlik tanımı yoktur (Sfard ve Prusak, 2015). Çünkü, kimlik, çoklu bağlamlarda ve çoklu topluluklarda yapılandırılan karmaşık (Ceylan, 2019), aynı zamanda dinamik bir yapıya sahiptir. Ayrıca kimlik; kişinin sahip olduğu bir şey değil, kişinin hayatı boyunca gelişen ve yaşanan deneyimler ile yeniden yorumlanan ve oluşturulan bir şeydir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Kerby, 1991). Yaşantıların yorumlanmasıyla sonsuz kez değişebilen ve üzerinde tartışılan bir kavramdır (Melucci, 1996). İnsanlar rutinlerini ve alışkanlıklarını devam ettirmeye çabalasa da sürekli olarak kimlikleri iç ve dış etkilere dolayısıyla değişikliğe açıktır (Sugrue, 2005; Olsen, 2008).

Kimlik terimi, daha önce herhangi bir kişinin sahip olduğu bireyselleştirilmiş benlik imajına atıfta bulunmak için kullanılıyordu. Daha sonra, bireyin kültür, cinsiyet, sınıf, ırk, din ve milliyet gibi çeşitli faktörlerle kendini tanımlama biçimlerine atıfta bulunmak için kullanılmıştır (Olsen, 2012). Kimlik kavramının tanımlanması yoğun olarak kim olduğumuza yönelik anlayış ve benzerlikler ve farklılıklar çerçevesinde olmuştur. Kimlik, kim olduğumuza ve diğer insanların kim olduğumuzu düşündüğümüze ilişkin anlayışımızdır (Danielewicz 2001). Kimlik İnsanların kim ya da ne olduğunun tanımlanması, insanların kendilerine ekleyebilecekleri anlamlar veya başkaları tarafından atfedilen anlamlar, bireysel deneyimler ve çeşitli gruplarla özdeşleşme biçimidir (Beijaard, 1995), "sizi kendinize benzeten ve diğerlerinden farklı kılan şeydir." (Deschamps ve Devos 1998, s. 3). "Kimlik, kim olduğunuzu, hayatınızın nereye gittiğini, neye inandığınızı ve hayatınızın çevrenizdeki dünyaya nasıl uyduğunu

düşünmektir” (Arnett, 2009, s. 16). Kimlik benzerlikler ve farklılıklarla ilgilidir. Bir kişinin kimliği bir aynılık ve farklılık üzerine kurularak başlar, kişi kimliğini, kim olduğunu kendini belirli gruplarla ilişkilendirdikçe daha iyi tanımlar. Kişiler bazı sosyal grupların içinde mi veya dışında mı olduğunu düşünürken o sosyal gruplara göre kendilerini benzer veya farklı olarak nasıl tanımlandıkları kimliklerini ifade eder (Bucholtz ve Hall, 2004; Riyanti, 2017).

Kimlik kavramı felsefe (Noonan, 2007), psikoloji (Gergen, 1991), antropoloji (Holland, Lachicotte, Skinner ve Cain,1998), gelişim psikolojisi (Bosma ve Kunnen, 2008) ve öğretmen eğitimi (Gee, 2000; Beijaard vd., 2000, 2004; Danielwicz 2001; Freese, 2006; Hoban, 2007; Moje ve Luke, 2009; Olsen, 2008; Sachs, 2005) alanlarında olmak üzere farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır.

Kimlik literatürde çeşitli başlıklar altında ele alınmıştır: 1) Bir yapı olarak kimlik çok boyutlu ve karmaşıktır. 2) Kimlik söylem ve uygulamadan doğar. 3) Kimlik hem bireyseldir hem toplumsaldır. 4) Kimlik katılım ve uygulamadan oluşur. 5) Kimlik benzerlikler ve farklılıklarla ilgilidir. 6) Kimlik değişebilir ve dönüşebilir. 7) kimlik ajans ve yapı ile ilgilidir (Riyanti, 2017). Kimliğin bu başlıklar altında ele alınışına bakıldığında kimlik, toplumsal ve bireysel, söylemin karmaşık bir meselesidir. Kimlik uygulama, kavramsallaştırma ve katılım, benzerlik ve farklılık, temsil ve yapı, sabitlik ve ihlal, teklik ve çoğulluk, durağanlık ve dinamiklik gibi çeşitli unsurları içerir (Riyanti, 2017).

Literatürdeki kimlik kavramı analiz ve tanımlamalarının genellikle tek bir şeye (örneğin; kişi, karakteristik özellikler, olaylar) odaklanma veya ahlak, politika vb. başka bir sosyal kategoriye (örneğin cinsellik, etnik ulus, meslek) odaklanma olmak üzere iki şekilde gerçekleşmiştir (Bilgrami, 2001). Buna göre psikologlar birinci kimlik kavram analiz yaklaşımını, sosyologlar ise ikinci kavram analiz yaklaşımını tercih etmiştir. Timostsuk ve Ugaste (2010) göre birçok araştırmacı kişilik ve sosyal çevre arasındaki ilişkiyi vurgulayan, tüm bilgi alanlarını kapsayan teorik olarak temellendirilmiş ve açıkça yapılandırılmış entegre kimlik kavramları sunmuştur (Castells, 2004; Cote ve Levine, 2002; Kroger, 2007).

Kimlik, ilk anlamda “benlik duygumuz veya kim olduğumuz” anlamına gelse de kimliğe yüklenen anlam zamanla tamamen bireye odaklı olmaktan çıkarak bireyin içinde yaşadığı toplumu da içerecek şekilde tanımı geliştirilmiştir (Farrell, 2017). Bu sosyokültürel bakış açısında kimlik dinamiktir ve başkalarıyla ilişki içinde oluşur (Reeves, 2009), kişinin kendini değerlendirmesi, bilgilenmesi, başkalarıyla etkileşime geçmesiyle zamanla gelişir ve şekillenir (Cooper ve Olson, 1996). Kişinin bilinçli ve bilinçsiz olarak sürekli kültürel bağlamlar, kurumlar ve insanlarla etkileşim içinde olmasıyla (Rodgers ve Scott, 2008) kimlik sosyal, kültürel ve politik olarak inşa edilir (Borg, 2017). Kimlik inşası insanların hayatındaki kültürel, sosyal, politik bağlamlara ait birçok faktörden etkilenir (Riyanti, 2017).

Kimliğin sosyal olarak inşa edilmesi ve zamana bağlı olarak değişmesi birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Kimlik, uygulama topluluklarına katılarak sosyal olarak inşa edilir (Wenger, 1998). Kimlikler okullar gibi sosyal organizasyonları içeren sosyal bağlamlar ve koşullar içinde biçimlenir (Trent ve Decoursey, 2011). Kimlik kültürel sistemlerin çeşitliliğine, yaşanan deneyimlere, bağlama göre değişkenlik gösterir. Bağlamın değişmesi ile kişiler farklı kimliklere bürünebilir. Böylece birey farklı zamanlarda farklı kimliklere sahip olabilir (Gee 2001; Hallman, 2007; Kerby, 1991;). Çünkü kimlik, sosyal ve kültürel olarak inşa edilmiş alanlarda bireyin kendisi ve başkaları tarafından görülme şeklidir (Gee, 2001)

Rodgers ve Scott (2008) çağdaş kimlik anlayışlarını dört temel varsayımla özetlemiştir:

- 1) Kimlik; sosyal, kültürel, politik ve tarihi güçleri ilişkilendiren çoklu bağlamlara bağımlı bir oluşumdur ve bu bağlamlar içinde oluşur.
- 2) Kimlik, başkalarıyla ilişki içinde sosyallik ile oluşur ve duyguları içerir.
- 3) Kimlik, değişken, istikrarsız ve çokludur.
- 4) Kimlik, inşa ve yeniden inşayı içerir (Timostsuk ve Ugaste, 2010).

Mead ve Erikson tarafından kimlik iki ana bakış açısıyla kavramsallaştırılmıştır. Mead gibi Erickson da yaşamı boyunca “kimlik”e büyük

önem vermiş ve benlik ve ego yerine “kimlik” terimini kullanmıştır (Straub, 2002).

Ericksoncu kimlik; kimlik gelişiminin daha çok psikolojik iyi olma durumunu vurgularken, Meadiyen kimlik; kimlik oluşumu için benliğin sosyolojik ilişkilerine, rollerine ve faaliyetlerine odaklanmıştır. Kimlik teorisyenleri, Ericksoncu kimliğin psikolojik ve psikanalitik yaklaşımlardan geldiğini, Meadiyen kimliğin ise sosyolojik-kültürel ve antropolojik yaklaşımlardan geldiğini kabul etme eğilimindedir. Ericksoncu kimlik, aslında; kimliğin psikolojik yönlerini vurgulayan kişisel kimlik, bireysel kimlik ve iç kimlik olarak etiketlenirken, Meadiyen kimlik, kimliğin sosyolojik yönlerini vurgulayan kolektif kimlik, kamusal kimlik ve dış kimlik olarak görülür. Sonuç olarak, Ericksoncu kimlik “kimliğin tutarlılığı ve sürekliliği” ve benliğin gelişimi ve sürdürülmesi ile ilgilenirken, Meadiyen kimlik, benliğin ve grupların bir sosyal yapıdaki “ortaklığını ve karşılaştırmasını” ele almıştır (Chi, 2010; Straub, 2002). Sonuç olarak bu iki ana bakış açısı, kimliği kavramsallaştırmak için tamamlayıcı iç görüşler sağlayabilir. Bu mantığa dayalı olarak kimlik; içsel süreçlerde ve dış etkileşimlerde yansıtılan, inşa edilen ve temsil edilen kişisel ve sosyal benlik kavramıdır (Chi, 2010).

Wenger (1998) kimliğin karmaşıklığından ve beş boyutundan söz eder. Ona göre kimlik kavramı "kim olduğumuz" fikri etrafında dönmektedir. Wenger kimliği beş boyutta ele almıştır:

- İlk boyut: Kimliğin somut olarak görülen boyutudur. Kim olduğumuz, deneyimlerimiz ve hem bizlerin hem de başkalarının bizim için yaptığı şu şekilde görülüyorsunuz somutlaştırmalarıdır.
- İkinci boyut: Kim olduğumuzu tanımlayan, ait olduğumuz topluluğun parçası olarak tanımlanmanın getirdiği kimlik boyutudur.
- Üçüncü boyut: Kimliği bir öğrenme yörüngesi olarak varsayar. Odak noktası, nerede olduğumuz ve nereye gitmek istediğimiz olan kişinin kendini sorguladığı kim olduğumuz, kimliğimizi tanımlanır.

- Dördüncü boyut: Kişinin edindiği ve üyesi olduğu farklı topluluklara ait çeşitli kimlikleri bir araya getirerek oluşturduğumuz kimlik oluşturma sürecidir.
- Beşinci boyut: Bir ilişki olarak kimlik yerel ve küresel bağlamda hissedilen aidiyetlerdir (Sachs, 2001).

Bu beş boyut göz önüne alındığında öğretmen kimliği; öğretmenlerin deneyimleri, kendilerini nasıl tanımladıkları, öğrenme boyutunda nerede oldukları nereye ulaşmak istedikleri, üyelikleri ve içinde barındırdıkları farklı kimlikler ve yerel, küresel bağlamda hissettikleri aidiyetleri aracılığıyla tanımlanmaya çalışılabilir. Bu nedenle öğretmen kimlikleri; öğretmenlerin kim oldukları, özellikleri, bağamları ve içinde buldukları koşulları, deneyimleri ve deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları yoluyla anlaşılabilir (Sachs, 2001).

Gee (2001) temel düzeyde, kimliğin "bir tür kişi" olduğunu kabul eder. Kişi "temel kimliğe" sahip olsa da bu kimliğin farklı bağlamlarda birden fazla biçimlerini işler. Bağlamın değişmesi ile kişiler farklı kimliklere bürünebilirler başka deyişle kişiler çoklu kimlik türlerine sahiptirler. Gee'nin temel kimliğin bağlama bağlı olarak barındırdığı dört kimlik biçimi aşağıda sıralanmıştır (Gee, 2001):

- Doğal kimlik: Kişinin doğal yapısından kaynaklanan durumları ve özellikleri içeren kimlik kategorisidir.
- Kurumsal kimlik: Otorite tarafından tanınan bir konumdan türetilmiş, mesleki pozisyonlar ve sorumlulukları içeren kimlik kategorisidir.
- Söylem kimlik: Başkalarının kişi ile ilgili söylemlerinden kaynaklanan, kişinin diğer insanlar tarafından nasıl algılandığını kapsayan kimlik kategorisidir.
- Sosyal-toplumsal kimlik: Kişinin dış gruplarla ilgili deneyimlerini içeren ait olunan gruplarla ilgili deneyimler tarafından belirlenen kimlik kategorisidir.

Öğretmen Kimliği

Bir kişinin mesleki kimliğinin ortaya çıkması ve gelişmesi uzun ve sürekli bağlamsal süreçlerle oluşur (Ivanova, 2016). Öğretmen kimliği; öğretmenlerin deneyim, inanç, değerler, motivasyonlar ve nitelikler gibi çeşitli faktörlere dayalı profesyonel benlik kavramı olarak tanımlanır. Aynı zamanda devam eden bir süreç olan ve diğer insanlarla etkileşim kurarak gelişen karmaşık, değişen ve kişisel bir varlıktır. Profesyonel olma sürecinde meslektaş etkileşimleri ve mesleki değerler ile kurulur (Brooke, 1994). Öğretmen kimliği ek bir şey değildir. Öğretmenlerde var olan kendilerini anlamlandırma, olayları açıklama biçimleri, bağlamlarla ilişkilerini ifade eden (Coldron ve Smith, 1999) ve öğretmenlerin kendilerine ve başkalarına öğretim alanında nasıl olduklarını ve eğitim, öğretim ilişkileri, mesleki görevleri hakkındaki tanımlamalarını içeren (Avalos, 2016; Lerseth, 2013; Lasky, 2005), öğretmen olmanın 'kişisel' ve 'profesyonel' yönlerinin dinamik bütünleşme sürecidir (Beijaard vd., 2004). Öğretmenlerin mesleki kimliği kavramı, en açık biçimde mesleki kimlik oluşumu konulu çalışmalarda tanımlanmıştır (Coldron ve Smith, 1999; Sugrue, 1997; Volkman ve Anderson, 1998).

Alanyazında araştırmacılar öğretmen kimliğini;

- Dinamik devam eden bir süreç olması,
- Tanımlanması karmaşık ve zor olması,
- İş hayatındaki sosyal, kültürel ve kuramsal olarak etkileşimle oluşması,
- Kişiye özel, benzersiz olması gibi özelliklerinden yola çıkarak çeşitli şekillerde tanımlamışlardır.

Öğretmen kimliği dinamiktir: Öğretmen kimliği, öğretmen deneyimlerinin yorumlanması ve yeniden yorumlanmasıyla gelişen (Kerby, 1991), meslek öncesinde başlayan, alınan eğitimlerle biçimlenen, mesleğe giriş ile değişen ve birey meslekle bütünleştikçe güçlenen dinamik bir gelişim süreci (Atal, 2019; Conway ve Clark, 2001) ve öğretmenin “kim olduğum” ve “kim olmak istediğim” algılarında ifade edilebilen, öğretmenin öğretim faaliyetleri ve gelişimi ile zaman içinde yapılandırılabilen hayat boyu süren sürekli bir öğrenme sürecidir (Day, 1999).

Öğretmen kimliği meslektaş etkileşimleri ve mesleki değerler ile oluşur: Mesleki kimlik, kişiye meslek grubuna ait bir dizi nitelik yükler. Öğretmen kimliği; okul ortamında sosyal, kültürel ve kurumsal ortam deneyimleri ile oluşan (Ceylan, 2019), öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının deneyimleri hakkında diyaloga girmesi, bunları anlamlandırmasıyla gelişen, mesleki kimlik gelişim sürecidir (Brooke, 1994). Öğretmen mesleki kimliği, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını anlama, mesleki niteliklerini inşa etme, mesleki bağlılıklarını ve kariyer kararlarını oluşturmada oldukça önemlidir (Atal, 2019). Çünkü, öğretmen kimliği, öğretmenin meslek değerlerini, inançlarını, felsefesini ve bağlılığını içerir. Dolayısıyla meslekle bütünleşme gibi bir anlam ifade eder (Çetin, 2017).

Öğretmen kimliğini tanımlamak karmaşık ve zordur. Öğretmen kimliği birçok araştırmada karmaşık ve zor olarak değerlendirilmiştir. Çünkü, öğretmen kimliği kavramını tanımlamak, çeşitli iç ve dış faktörlerin etkisi altında değişmesi ve dinamik olması (Beauchamp ve Thomas, 2009) ve zaman içinde eğitimciler tarafından birçok şekilde kullanılmasından ötürü yazarlar için zor olmuştur. Öğretmenlerin mesleki kimlikleri zengin ve karmaşıktır. Çünkü, zengin ve karmaşık uygulama ilişkileri içindedir (Wenger, 1998). Bu zenginlik ve karmaşıklığın saygı duyulan koşullarda beslenmesi ve geliştirilmesi gerekir. Zira öğretmen kimliği öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer almaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Öğretmenin kimliği tamamen benzersizdir. Öğretmenlerin mesleki kimliğini oluşturan mesleki davranışlar; öğretmenlerin öğretme kültürleri, mesleki özellikleri benimseme düzeyleri, öngörülen bilgi ve tutumlara uyup uymamaları veya bunlarla başa çıkma şekilleri (Beijaard vd., 2004) ve diğer insanların öğretmenlerden beklentileri; bir öğretmenin hakkında toplumda kabul gören görüşler, öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde önemli bulmaları, iş yaşamları, deneyimleri ve kişisel geçmişleri gibi kişisel değerler ve öğretmenlerin nasıl bir öğretmen olduklarına ve nasıl bir öğretmen olmak istediklerine dair algıları öğretmenden öğretmene farklılaşarak (Sachs, 2005) öğretmenlerin mesleki kimliklerini benzersiz kılar (Tickle, 2000).

Öğretmen kimliği kavramsallaştırmaları ve modelleri.

Beijaard (2000; 2004) öğretmen kimliği. Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000) Bromme'nin “öğretmenler mesleki kimliklerini gördükleri yollardan çoğunlukla kombinasyonlar şeklinde alır.” ifadesinden yola çıkarak öğretmenlerin mesleki kimliğini kapsayan ilgili kategorileri yeniden değerlendirmiş ve öğretmen kimliğini kombinasyon halinde; konu uzmanı, pedagojik uzman ve didaktik uzman olarak ele alarak bir öğretmenin neleri bilmesi, yapabilmesi gerektiğini belirtmek için bunları ortak kavramlar olarak saptamış ve söz konusu üç boyutu kapsayacak şekilde öğretmen kimliği kavramını tanımlamıştır.

Konu uzmanı olarak öğretmen. Konu hakkında bilgi bir öğretmenin mesleki bilgisinin temel bir kısmını oluşturmaktadır. Birkaç on yıl öncesine kadar çoğunlukla konu bilgisi ve iş başında eğitim iyi bir öğretmen olmak için yeterli görülmüştür (Hoyle ve John, 1996). Ama öğretmeni tek başına konu uzmanı olarak gören bir öğretim anlayışı, öğretimin karmaşıklığını yeterince hesaba katamamıştır. Öğretmen kavramının yeni karşılıkları; sınıf yöneticisi, öğrenmenin kolaylaştırıcısı vb. olduğu ve öğretmenin bilginin aktarımından çok daha fazlası olduğu vurgulanmıştır (Beijaard vd., 2000).

Pedagojik uzman olarak öğretmen. Mesleğin pedagojik yönüyle etik ve ahlaki özelliklerle ilgilidir. Örneğin, bir öğretmenin aktif katılımı veya öğrencilerle etkileşimi ya da öğrencilerin kişisel veya özel sorunları hakkında konuşması, öğrencilerle iletişim kurma ve konuşma yolları pedagojik uzmanlık alanını kapsar (Beijaard vd., 2000).

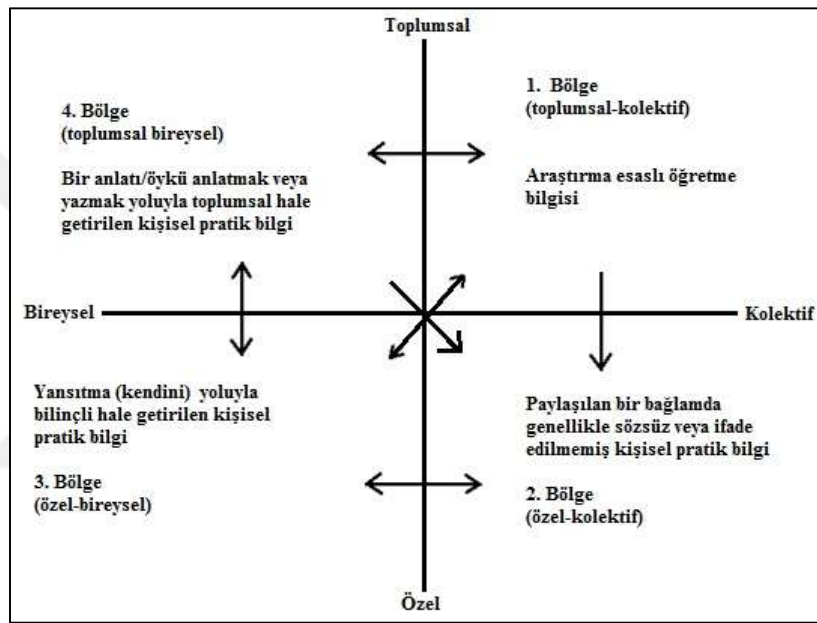
Bir didaktik uzman olarak öğretmen. Öğretmenin öğretim modellerine dair teorik ve uygulama bilgisi, dersleri planlama, yürütme ve değerlendirmeye dair bilgi becerilerini kapsar (Beijaard vd., 2000).

Öğretmen kimliği; öğretmenler tarafından meslek hayatları boyunca yapılandırılan ve öğretmenlikle alakalı bireysel, toplumsal unsurların sürekli bütünleştirilmesidir. Öğretmenlerin mesleki kimliğinin dört temel özelliği aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Beijaard vd., 2004):

- Öğretmen kimliği, sürekli bir yorumlama ve dinamik bir inşaa sürecidir.

- Öğretmen kimliği hem kişiyi hem bağlamı içerir.
- Öğretmen kimliği alt kimliklere sahiptir ve bu alt kimlikler üst kimlik ile uyum içinde olmalıdır.
- Ajans, bilgi edinmeye, gelişmeye devam eden mesleki kimliğin önemli bir unsurudur. Öğretmen kimliği sürekli bir gelişimi gerektirir.

Beijaard'ın öğretmen kimliği kavramsallaştırması aşağıda Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Öğretmen kimliğinin oluşumu (Beijaard vd., 2004)

Li (2016) öğretmen kimliği. Son yıllarda öğretmen kimliği konusu ayrı bir araştırma alanına dönüşmüştür. Araştırmacılar, ya alanyazında tanımlanan öğretmen kimliğinin çok çeşitli bileşenleri karşısında şaşkına dönmekte ya da öğretmen kimliğinin kapsamlı ve güvenilir bir ölçüsünün ne olduğuna karar verememektedir. Alanyazın gözden geçirildiğinde öğretmen kimliğinin büyük ölçüde üç mercekle aracılığıyla kavramsallaştırdığı görülmektedir (Li, 2016).

- Ontolojik mercekle,
- Profesyonellik merceği,
- Etkileşim merceği.

Ontolojik Mercek. Öğretmenlerin içsel özelliklerinin (saygı ve öz-imağ vb.), bilgi ve değerlerinin kendi kendine inşasının önemini vurgulayarak bireysel farklılıklara odaklanır (Wenger, 1998).

Profesyonellik Merceği. Öğretmenleri esas alır; onları konu, pedagoji ve didaktik alanlarda uzman olarak betimleyerek öğretmenlerin profesyonel özelliklerine odaklanır (Beijaard vd., 2000).

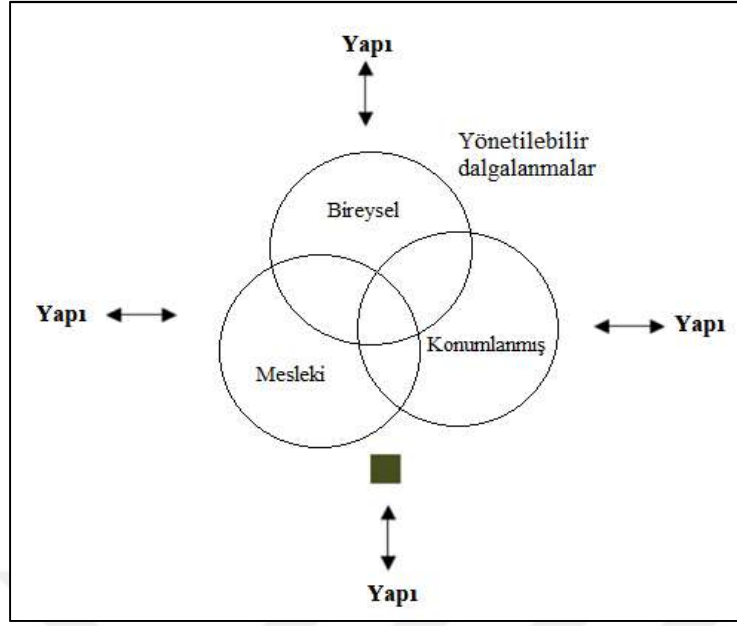
Etkileşim Merceği. Öğretmen kimliğini bağlamsal faktörlerin (okul, eğitim ve politika vb.) etkisi ile değişebilir olarak ifade eder. Öğretmen kimliğinin özelliklerini bu yolla tanımlar (Li, 2016). Bu üç merceğin gücünü tek çerçevede bir araya getiren bir öğretmen kimliği kavramsallaştırması kaçınılmaz olarak görülmektedir (Li, 2016).

Day ve Kington (2008) öğretmen kimliği. Kimlik; kişisel, profesyonel ve konumlanmış boyutlar arasındaki etkileşimlerden oluşan bir bileşiktir. Her bileşik kimlik alt veya rakip kimliklerden oluşur. Üç boyutun farklı kombinasyonlarından farklı öğretmen kimlikleri meydana gelir.

Profesyonel boyut. İyi bir öğretmenin ne olduğuna dair sosyal ve politik beklentileri ve öğretmenin eğitim ideallerini yansıtır. İyi bir öğretmeni, neyin oluşturduğuna ilişkin uzun vadeli politika ve sosyal eğilimlerden (iş yükü, roller ve sorumluluklar vb.) etkilenir.

Konumlanmış boyut. Belirli bir okul, bölüm veya sınıf içinde konumlanmış veya sosyal olarak belirli bir okulda ve bağlamda bulunur ve yerel koşullardan (öğrenci davranışı, dezavantaj düzeyi), liderlik, destek ve geribildirimden etkilenir.

Kişisel Boyut. Okul dışındaki yaşamda yer alır. Aile ve sosyal rollerle bağlantılıdır. Bu boyutta aileden ve arkadaşlardan geri bildirim gelir.



Şekil 2. Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda etkili üç boyut (Day ve Kington, 2008).

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda etkili üç boyut Şekil 2’de görülmektedir. Buna göre öğretmenler herhangi bir zamanda söz konusu üç boyut içinde ve arasında gerilimler yaşayabilmektedir. Öğretmen kimliklerinin her boyutu bir dizi olumlu ve olumsuz etkenlere maruz kalabilmektedir. Öğretmen; adanmışlığı, iş tatmini, öz-yeterlik, esenlik, kırılganlık, eylemlilik, dayanıklılık ve etkililik algılarının bu söz konusu etkenlerden etkilenmektedir. Ayrıca kimliğin bu üç boyutundan herhangi biri veya daha fazlası, belirli bir zamanda veya belirli senaryolarda baskın hale gelebilmekte ve mevcut kimliklerin göreceli istikrarına meydan okunabilmektedir. Bu tür yeni istikrarsızlıkları ve gerilimleri yönetmek öğretmenlerden ek zaman ve duygusal enerji alabilmektedir. Bu da öğretmenlerin adanmışlığını, iş tatminini, duygularını, esenliğini, eylemliliğini ve etkililiğini dolayısıyla öğretmen kimliğini etkileyebilmektedir (Day ve Kington, 2008). Day ve Kington (2008) öğretmen kimliğini beş temel madde ile kavramsallaştırmıştır:

- Öğretmen profesyonelliği olumlu bir mesleki kimlik duygusuna sahip olmakla mümkün olabilir.
- Öğretmenlerin mesleki kimliği, kişisel ve profesyonel benliklerinin bir karışımıdır. Öğretmen kimliği; etkinlik, eylemlilik, kişisel

biyografiler, işyeri yapıları ve kültürleri bağlamındaki duygular ve politika etkileri arasındaki dinamik etkileşim yoluyla gelişir.

- Öğretmenlerin mesleki kimliği doğası gereği değişkendir. Oluşumu ve yönetimi tamamen rasyonel süreçlerdir.
- Güçlü, pozitif öğretmen kimlik duygusunu korumak, entelektüel enerjinin yanı sıra sürekli bir duygusal enerji gerektirir.
- Mesleki dayanıklılık, öğretmen kimlik oluşum süreci için gerekli olmakla birlikte, öğretmenlerin kendilerini geliştirdikleri ve adadıkları olumlu bir öğretmen kimliği duygusu oluşturmaları ve sürdürmeleri için tek başına yeterli bir koşul değildir.

Öğretmen kimliği üzerinde etkili unsurlar ve ilgili kuramlar. Duygu ve bilginin karşılıklı etkileşimi sonucu yaşanan her yeni deneyim öğretmen kimliğinin gelişimi üzerinde etkilidir (Timostsuk ve ugaste 2010). Öğretmen kimliğini ele alan çalışmalar genellikle öğretmen kimliği üzerinde nelerin etkili olduğuna odaklanmıştır (Coldron ve Smith, 1999; Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan, 2010). Çetin (2016), öğretmen kimliği üzerinde etkili unsurları; kişisel, psikolojik ve sosyal boyutlar ile erken çocukluk yaşantıları, hizmet öncesi eğitim dönemi ve hizmet sırası yaşantılar olmak üzere çeşitli başlıklar altında toplandığını saptamıştır (Azim, 2017; Bukor, 2015; Rozati, 2017; Starr vd., 2006).

Kişisel boyut. Öğretmen kimliği; kişisel deneyimler, aile geçmişi, sosyo-kültürel bağlamlar, psikolojik, duygusal, entelektüel özellikler (Bukor, 2015), topluluk üyelikleri, başlangıç yerleri varmak istenen konumlar, barındırdıkları aidiyetler, yerel ve ulusal boyutta duyulan aidiyetler (Sachs, 2001) gibi kişisel faktörlerden etkilenebilir.

Psikolojik boyut. Öğretmen kimliği; başta öğretmenin işine karşı hissettiği duygulardan, adanmışlık, motivasyon, memnuniyet, bağlılık, tutkulardan ve kişilik, yaşam öyküsü, bilgiler, yaşantı, hayal ve umut, endişe, kaygı, tutum, güven gibi psikolojik faktörlerden etkilenebilir (Starr vd., 2006).

Sosyal boyut. Öğretmen kimliği; kültür, okullar, kurumlar, politika, reform hareketleri, öğrenciler, meslektaşlar ve personel ile ilişkiler gibi sosyal faktörlerden etkilenebilir (Starr vd., 2006).

Erken çocukluk. Öğretmen kimliği; erken çocukluk döneminde yaşanan deneyimler, çocukluk hatıraları, erken öğretmen rol modelleri, önceki öğretim deneyimleri veya önemli insanlar gibi erken çocukluk yaşantılarından etkilenebilir (Knowles,1992).

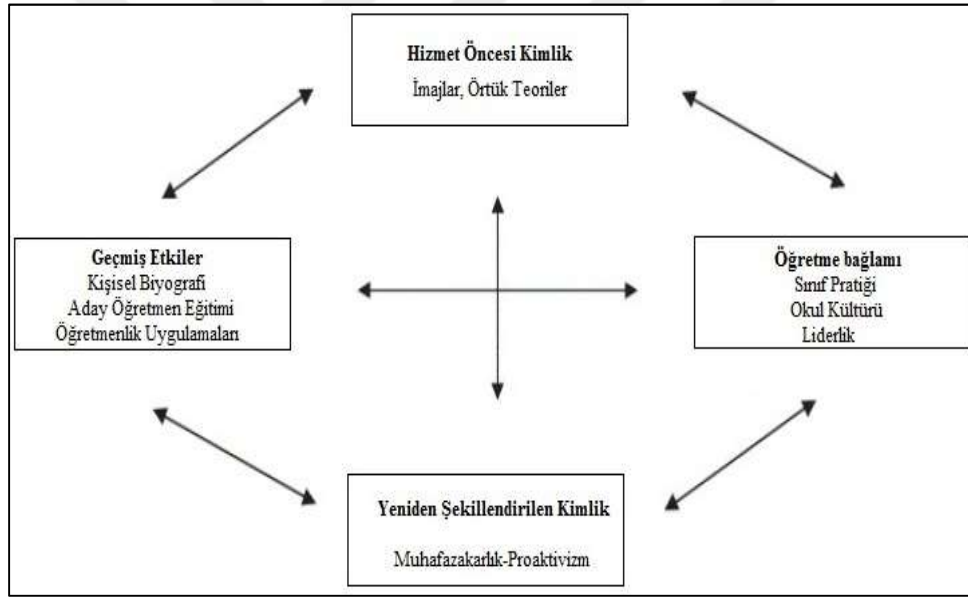
Hizmet öncesi eğitim. Öğretmen kimliği; öğretmenlik eğitim süreci deneyimleri, eğitimler ve danışmanlarla olan deneyimler ve bağlantılar, konu bilgisi, öğretim pedagojisi, öğretmen eğilimleri, sınıf yönetimi (Lerseth, 2013) lisans düzeyinde alınan eğitim dersleri (Knowles,1992) ve öğretmen eğitiminin desteklediği pedagojik inançlar gibi hizmet öncesi eğitim faktörlerinden etkilenebilir (Franzak, 2002).

Hizmet sırasında yaşanan deneyimler. Öğretmen kimliği; öğretmenlerin mesleklerini icra etmeye başladıktan sonra deneyimledikleri okul iklimi ve kültürü (Marz ve Kelchtermans, 2013), okul ortamı, öğrenci özellikleri (Marz ve Kelchtermans, 2013), sınıf ve okul imkanları gibi ortam kaynaklı faktörlerden etkilenebilmesinin yanısıra öğretmenlerin; mesleki bilgi yeterlikleri (Rozati, 2017), mesleki gelişimleri, eğitimde yaşanan değişimlere başa çıkma ve öğretim uygulamaları sırasında yenilikleri uygulama yetenekleri (Beijaard vd., 2000), profesyonelleşme çabaları gib kişisel faktörlerden etkilenebilmektedir.

Sonuç olarak öğretmen kimliklerinin olumlu mu yoksa olumsuz mu, istikrarlı mı yoksa kararsız olarak mı şekilleneceği belirli dönemlerde etkili olan faktörlere ve okul, sınıf, politika, ortamlarının entelektüel ve duygusal etkileriyle ne kadar iyi başa çıkabildiklerine ve bunları ne düzeyde yönetebildiklerine bağlıdır (Azim, 2017). Öğretmen kimlikleri üzerinde etkili faktörler ile ilgili kuramlara aşağıda yer verilmiştir.

Flores ve Day'e (2006) göre öğretmen kimliği üzerinde etkili faktörler. Öğretmen kimliği sadece öğretimin teknik ve duygusal faktörlerinden (sınıf yönetimi, konu bilgisi ve öğrenci test sonuçları) etkilenecek inşa edilmez aynı zamanda öğretmenlerin kişisel yaşamlarından, deneyimlerinden ve günlük olarak faaliyet gösterdikleri sosyal, kültürel ve kurumsal çevre arasındaki

etkileşimden etkilenerek gelişir (Flores ve Day, 2006). Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin gelişimine ilişkin boylamsal çalışmalarından yola çıkarak Flores ve Day, öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumu üzerinde etkili faktörleri gösteren bir model geliştirmişlerdir (bkz. Şekil 3). Modele göre öğretim bağlamları, öğretmen deneyimleri, sınıf uygulaması, okul kültürü ve okul liderliği hepsi bir dereceye kadar okul ortamında öğretmen kimliği üzerinde etkilidir. Öğretmen kimliğinin oluşumunda temel aracı etkiler; öğretmenlik öncesi kimlik (görüntüler, örtük teoriler), geçmiş etkiler (kişisel biyografi, öğretim uygulaması) öğretim bağlamları, sınıf uygulaması, okul kültürü, liderlik, yeniden şekillenen kimliktir. Flores ve Day (2006) öğretmen kimliğinin oluşumunda temel aracı etkilerin her birinin öğretmen kimliği üzerindeki etkisinin duruma bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ifade etmiş ve Şekil 3'te grafiklemiştir.

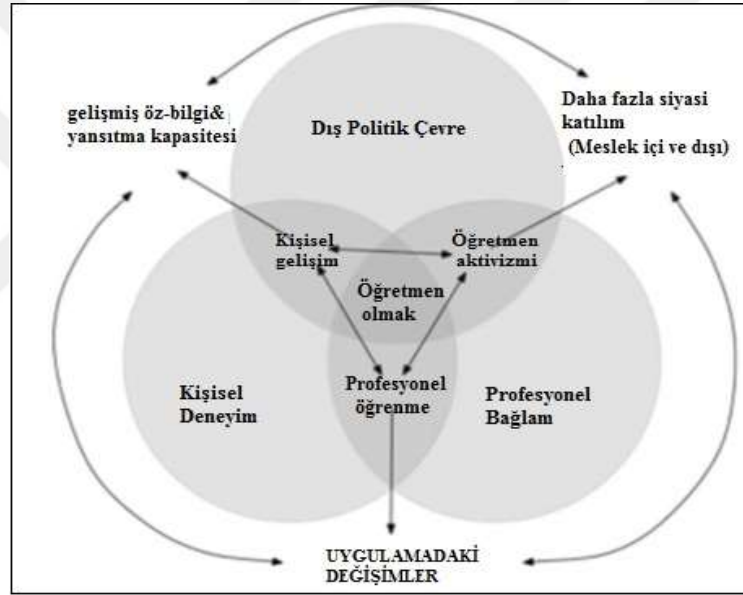


Şekil 3. Öğretmen kimliğinin oluşumunda temel aracı etkiler (Flores ve Day, 2006).

Olsen'e (2008; 2012) göre öğretmen kimliği üzerinde etkili faktörler: Olsen öğretmen kimliğini çoklu parçalar arasında dinamik, bütünsel etkileşim olarak görmüş ve öğretmen kimliğinin, mevcut öğretim bağlamlarının yanı sıra kişisel ve mesleki deneyimler dahil olmak üzere birçok faktörden etkilendiğini ifade etmiştir (Olsen, 2008). Olsen'e göre öğretmen kimliğinin inşasında birkaç giriş vardır. Bir çok girişi olan bir kutu gibi her bir giriş herhangi bir öğretmenin geçmişinin, bugününün ve geleceğinin nasıl bağlantılı olduğuna dair bütünsel, dinamik döngüsel bir kavram olan öğretmen kimliğine açılır (bkz. Şekil 4.).

2017). Öğretmen kimliğinin oluşumuna yönelik farklı perspektiflerden çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Mockler öğretmen kimliği modeli. Öğretmen kimliği, kişisel deneyimler, mesleki bağlamlar ve dış politik çevre bağlamlarının etkileşimi ile oluşur ve mesleki öğrenme, kişisel gelişim veya aktivist faaliyetlere kasıtlı katılımın bir sonucu olarak şekillenir. Öğretmen kimliğinin oluşumunda etkili olan bu temel alanlar birbiriyle sürekli, dönüşümlü ve değişken bir dinamik içinde çalışır. Her bir değişikliğin etkisi ve önemi durumsal ve bağlamsal katalizörlere bağlı olarak değişiklik gösterir (Mockler, 2011).



Şekil 5. Öğretmen mesleki kimliğinin oluşumu (Mockler, 2011).

Sunulan model öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunda üç temel alanın (kişisel deneyim, mesleki bağlam, dış politik çevre) örtüşen ve iç içe geçmiş doğasını göstermektedir (Mockler, 2011). “Öğretmen olmak” kavramının kişiye özel öğretmen kimliği yapısı bu üç temel alanın kesişmesiyle meydana gelir ve üç yan alan (mesleki öğrenme, kişisel gelişim veya aktivist faaliyetlere katılım) tarafından şekillendirilir. Üç boyut dinamik, değişken bir şekilde çalışır, öyle ki her birinin öğretmen kimlik duygusu ve karar verme süreçleri üzerindeki etkisi, duruma ve bağlama bağlı olarak yoğunluk ve önem bakımından değişiklik gösterir. Bu üç temel alanın önem ve yoğunluğuna bağlı olarak üç yan alanın farklılaşmasına bağlı olarak kişiye özel “öğretmen olmak”

kavramsallaşması oluşmakta ve öğretmen kimlikleri birbirinden farklılaşmaktadır.

Kişisel deneyim alanı. Öğretmen kimliği oluşumunda etkili faktörlerden biri olan kişisel deneyim alanı, öncelikle, profesyonel alanın dışında var olan sınıf, ırk ve cinsiyet tarafından çerçevelenen öğretmenlerin kişisel yaşamları ile ilgilidir. Öğretmenlerin kendi okul deneyimleri bu alanın özellikle göze çarpan bir parçasıdır. Bu alana ayrıca öğretmenlerin kendi program dışı faaliyetleri, ilgi alanları, hobileri, meslekte ve meslek dışındaki topluluk grupları ve meşgul oldukları faaliyetler ve özel aile bağamları (örneğin; ebeveynlik ve çocuk yetiştirme) dâhildir.

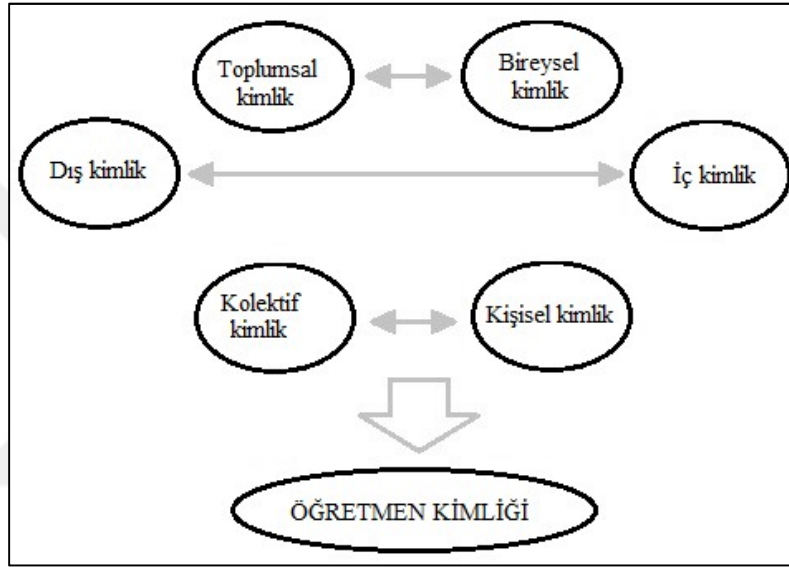
Mesleki bağlam alanı. Öğretmen kimliği oluşumunda etkili olan, öğretmenlik deneyimleri ve öğretmen kimliğinin eğitim bağlamında çerçevelenen yönleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin kariyer geçmişleri, mesleki öğrenme ve gelişim deneyimleri, hizmet içi öğretmen eğitimleri, akreditasyon süreçleri, mesleki yeterliliğin tescili, tanınması ve başarısı mesleki bağlam alanı içindeki önemli unsurlardır. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları okul ve sistem bağamları, mesleki birlikler, sendikalar ve ağlara katılım gibi öğretmenlerin mesleki dünyasının içinde yer alan deneyimler ve yönler de mesleki bağlam içinde bulunur.

Dış politik çevre alanı. Öğretmen kimliği oluşumunda etkili olan dış politik çevre, medya aracılığıyla veya deneyimler yoluyla eğitim çevresinin dışında var olan ama eğitimi çevreleyen söylemler, tutumlar, anlayışlardan ve eğitim politikalarından oluşur.

Öğretmen olmak. Öğretmen kimliğinin oluşumu; kişisel deneyim, mesleki bağlam, dış politik çevre olmak üzere üç temel alanın kesiştiği noktada “öğretmen olmak” kişiye özel öğretmen kimliği kavramsallaştırması ile oluşur. Burada her öğretmenin öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair kişiselleştirmesi yatar. Bu alanın oluşumunda öğretmenlerin kişisel gelişimi, profesyonel öğrenmeleri ve öğretmen aktivizmi etkilidir.

Danielwicz öğretmen kimliği modeli. Tüm bireyler bağımsız ve bağımlı olarak bir arada var olan çoklu kimliklere sahiptir. Her farklı bağlamda farklı kimliklerle farklı davranırız. Öğretmen kimliği, meslek aracılığıyla kişisel, sosyal

ve bağlamsal olarak inşa edilen mesleki bir kimliktir. Bu ırk, cinsiyet, etnik köken ve sosyo ekonomik sınıf tarafından oluşturulan konumsal bir kimlikten farklıdır. Böylece, öğretmen kimliği kavramı, kişisel ve kolektif kimlik, içsel ve dışsal kimlik, bireysel ve kamusal kimlik gibi ajans bağlamı ve ilişkiler açısından bir dizi karşıt kategoriyle açıklanabilir. Tüm bireyler pek çok kimlik türü taşıdığı gibi öğretmenler de mesleki kimliklerinde birbirlerine bağımlı ve birbirlerinden bağımsız olarak bir arada bulunan pek çok kimlik barındırırlar (Danielwicz, 2001).

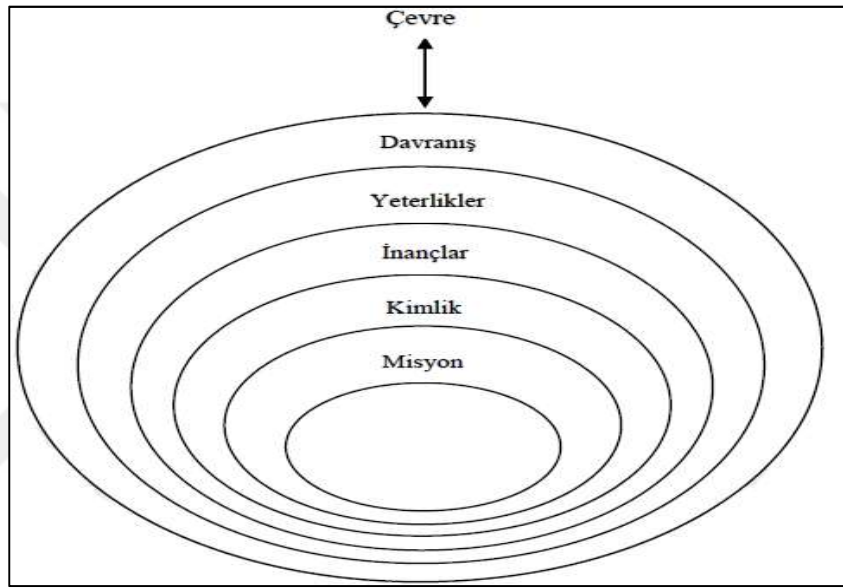


Şekil 6. Öğretmen Kimliğinin İnşası (Danielwicz, 2001).

Şekil 6 incelendiğinde öğretmen mesleki kimliğinin inşasında yer alan kişisel ve toplumsal kimlik arasındaki bağlantının birbirinden ayrı değil, birbiri için tamamlayıcı olduğu görülecektir (Danielwicz, 2001). Diğer kimlikler içinde aynı şey geçerlidir. Öğretmen kimliğini oluşturan alt kimlikler birbirinin zıttı değil tamamlayıcısı durumundadırlar (Girgin ve Şahin, 2019).

Korthagen öğretmen kimliği modeli. Bireyler sabit veya kalıcı olmayan, ancak kültürel sistemlerin çeşitliliğine göre değişen kimlikler geliştirir. Öğretmen kimlikleri, okullar gibi sosyal organizasyonları içeren sosyal bağlamlar ve çeşitli koşullar içinde biçimlendirilir ve yeniden şekillendirilir (Trent ve Decoursey, 2011). Korthagen (2004), öğretmenlik eğitimi sırasında öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin etkilenebileceği çeşitli değişim katmanlarının bulunduğunu ifade etmiştir. İlk katman olan “çevre” ve ikinci katman olan “davranış” yani en dıştaki iki katman öğretmen adaylarının, öğretmen kimliklerini

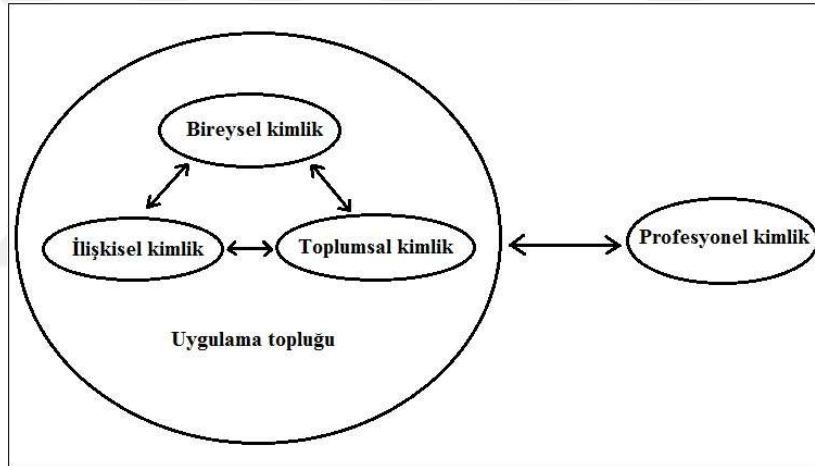
en çok etkileyen katmanlardır. Bu katmanlarda meydana gelen değişimlere öğretmen adayları daha fazla dikkat etme eğilimindedirler. Çevre ve davranış katmanları, öğretmen adaylarında meydana gelen değişikliklerin çevresel katmanlarıdır. Bunu daha derin değişim katmanları izler. Bunlar; yeterliliklerdeki değişiklikler, inançlar, profesyonel kimlik ve misyon katmanlarıdır. Değişim katmanlarının öğretmen kimliği üzerindeki etkisini Korthagen (2004), “soğan modeli (onion model)” üzerinde Şekil 7’deki gibi açıklamıştır.



Şekil 7. Soğan (onion) modeli (Korthagen, 2004).

Şekil 7’de görülen, “Bateson’ın modeli” olarak da bilinen, Korthagen (2004), tarafından uyarlanan “soğan modeli” öğretmenlik eğitimi sırasındaki öğrencilerin ve öğretmenlerin mesleki kimliklerinin etkilenebileceği çeşitli değişim düzeylerin bulunduğunu göstermektedir. Sadece dış katmanlar (çevre ve davranış) başkaları tarafından doğrudan gözlemlenebilir. Modelde dış katmanlar iç katmanları etkileyebilmektedir. Bunun tersi de olabilir içten dışa doğru bir etkilenme de olabilmektedir. Dördüncü katman olan inançlar da üçüncü katman olan mesleki yeterlikleri etkileyebilir. Öğretmenlerin mesleki beceri ve yeterlilik konusundaki inançları davranışlarını etkileyebilmektedir. Kimlik, soğan modelinin beşinci katmanıdır ve bir kişinin mesleki kimliğini nasıl gördüğüyle ilgilidir. Modelin son katmanı misyon (görev), öğretmenin kendi varlığına ve işine anlam vermesiyle ilgili kişisel düşüncelerini ifade etmektedir (Çetin, 2016).

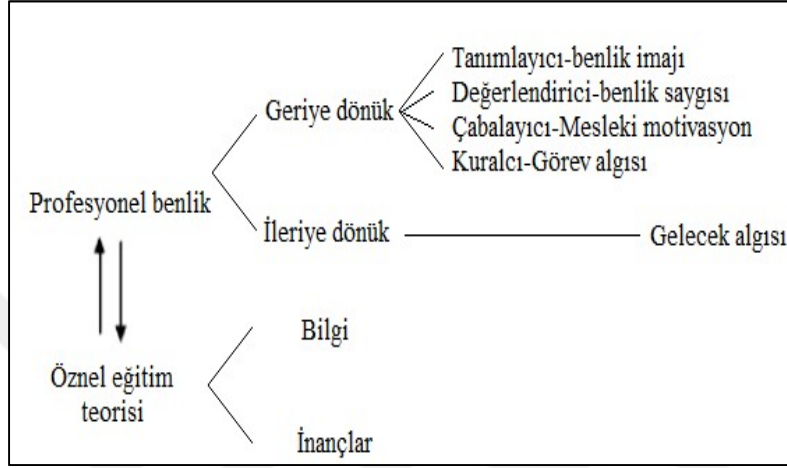
Chandran, Luli, Strano ve Post öğretmen kimliği modeli. Öğretmen kimliğinin oluşumu, bireysel, ilişkisel ve toplumsal (kolektif) kimlik olmak üzere üç tür kimliğin dinamik olarak etkileşime girmesi ile oluşur. Bir uygulama topluluğu içinde mesleğe yeni başlayan öğretmeni düşündüğümüzde, mesleki kimliğini oluşturmasında, geliştirmesinde ve daha güçlü mesleki kimliğe dönüştürmesinde uygulama topluluğuna katılım, mesleki sosyalleşme önemli bir rol oynar. Bireyin mesleki kimliğinin toplumun değerleri ve inançları ile uyumlu olması başlangıçta çevresel ve geçici bir etki yaratırken daha sonra kapsamlı sosyal etkileşimler yoluyla daha derin etkiler yaratır. Dolayısıyla öğretmenlerin bireysel, ilişkisel ve kolektif kimliklerinin dinamik etkileşimi sonucu öğretmenin kimlik gelişiminin gerçekleşebileceği söylenebilir (Chandran, Luli, Strano ve Post, 2019). Mesleki kimliğin gelişimi Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Profesyonel kimliğin gelişimi (Chandran vd., 2019).

Öğretmen kimliği boyutları. Çeşitli çalışmalarda ayrı ayrı ve çeşitli kombinasyonlarda öğretmen kimliği boyutları incelenmiştir (Cooper-Hakim ve Viswesvaran, 2005). Bu boyutlar, bir öğretmenin hem kişisel hem de bağlamsal faktörlerden etkilenen mesleki kimlik duygusunun göstergeleri olarak algılanmakta ve alanyazında sıklıkla öğretmen davranışı için önemli olarak tanımlanmaktadır (Toh, Ho, Riley ve Hoh, 2006; Watt ve Richardson, 2008). Mevcut araştırma için öğretmen kimliğinin boyutlarını oluşturmak amacıyla literatürde yer alan başlıca öğretmen kimliği makaleleri ve içerdikleri öğretmen kimliği boyutları aşağıda incelenmiştir (Abu-Alruz ve Khasawneh, 2013; Carrinus, 2011; Hanna vd., 2019; Kelchtermans, 1993; Starr vd., 2006).

Kelchtermans öğretmen kimliği boyutları. Kelchtermans (1993) öğretmenlerin kişisel benlik gibi profesyonel benliğinin de zamanla geliştiğini ve birbiriyle ilişkili beş boyuttan oluştuğunu öne sürmüştür. Kelchtermans öğretmenlerin kariyer hikâyelerinin analizi sonucu öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturan beş boyuta ulaşmıştır: Bunlar; benlik imajı, benlik saygısı, iş motivasyonu, görev algısı ve gelecek algısıdır.



Şekil 9. Öğretmenlerin Mesleki Kimliği (Kelchtermans, 1993).

Benlik imajı / Öğretmen benliği. Öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak tanımlama biçimi olan tanımlayıcı bileşendir. Öğretmenin kendini öğretmen olarak nasıl tanımladığı ve öğretmenlerin mesleki davranışlarını yöneten genel ilkelerdir. Öğretmenlerin başkaları (meslektaşlar, yöneticiler, öğrenciler, veliler) tarafından algılanış biçimleri de benlik imajı / öğretmen benliği içerisinde yer alır.

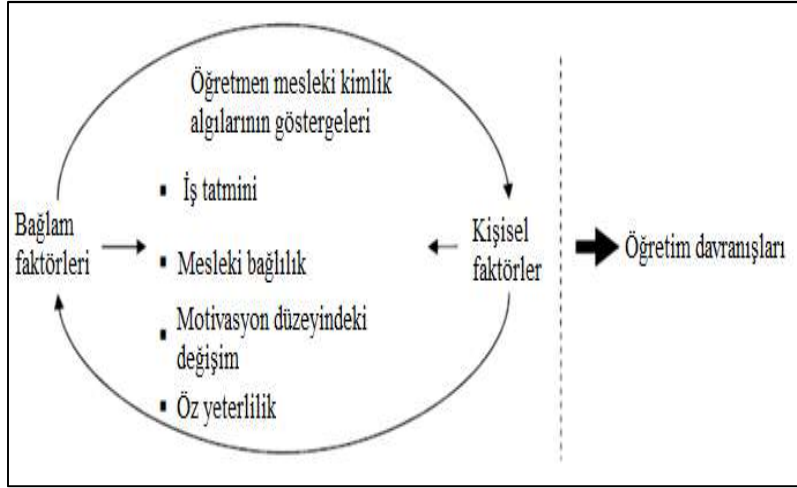
Benlik saygısı. Benlik saygısı, öğretmenin gerçek iş performansını takdir etmesi anlamına gelir (Bir öğretmen olarak işimi ne kadar iyi yapıyorum?). Başkalarından gelen geri bildirim benlik saygısı için önemlidir. Benlik saygısı bir öğretmenin öğretmen olarak kendini değerlendirmesini, “bir öğretmen olarak ne kadar iyiyim?” sorusunun cevabını ifade eder. Olumlu benlik saygısı belirleyicileri öz saygı açısından öğrenciler, okul sonuçları ve eğitimin kalitesidir. Ayrıca öğretmenlerle ve öğrencilerle kişisel güven ilişkisi, iyi profesyonel performansın ve benlik saygısının bir göstergesidir.

İş motivasyonu. Öğretmenlerin iş motivasyonu insanları öğretmen olmaya, öğretmenliği sürdürmeye sevk eden veya başka bir kariyer için öğretmenliği bırakmamayı sağlayan güduları veya dürtüleri ifade eder.

Görev algısı. Öğretmenlerin görevlerini tanımlama şeklidir. “Öğretmen olarak işim nedir?” sorusunun cevabıdır. Kişisel bir program ve kendi mesleki davranışlarını değerlendirmek için bir normdur. Görev algısı öğretmenler tarafından öğrencilerle olan ilişki kalitesi, mesleki (didaktik) yeterlik, pedagojik çalışmalar için gösterilen çaba, öğretmenlerin sınıf görevleri, sınıf etkinlikleri ve katılımcılar (okul lideri, meslektaşlar veya veli) ile işbirliği ve karşılıklı bilgi alışverişi olarak görülmüştür.

Gelecek perspektifi. Öğretmenlerin mesleki benliklerindeki gelecek perspektifi öğretmenlerin iş durumlarının gelecekteki gelişimi için beklentilerini ve bu konuda nasıl hissettiklerini içerir. Burada statükoya eğilim hakimdir. Ancak katılımcılar fiziksel durumda azalma, otoriteyi kullanmada artan zorlukları göz önüne alarak devam etmeye zorlanmadan (örneğin, mali nedenlerle) öğretmeyi bırakabilmeyi ummak gibi olası sorunları da öngörmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kimlikleri mesleki ve kişisel değerleri ve özlemleriyle yakından bağlantılıdır (Kelchtermans, 2009).

Canrinus öğretmen kimliği boyutları. Öğretmen kimliği sabit, kesinleşmiş bir kimlik olmadığı için kişi ve bağlam arasındaki etkileşimle, algılarla, çalışma ortamının (sınıf ve okul iklimi) etkisiyle sürekli olarak şekillenir. Öğretmen kimliği etkileşim, motivasyon düzeyi, iş tatmini, mesleki bağlılık ve öz-yeterlik inaçları boyutlarına bağlı olarak sürekli değişir. Bu boyutlar öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin algılarının göstergeleri ve mesleki kimliğin örtük yapısının temsilidirler (Canrinus, 2011).



Şekil 10. Öğretmenlerin mesleki kimlik boyutları (Canrinus, 2011).

Şekil 10'da görüldüğü gibi öğretmen kimliği birçok iç ve dış kaynaktan etkilenir. Öğretmen kimliği kişi ve bağlam arasındaki etkileşimden meydana gelir.

Bağlamsal faktörler; sınıf ve okul iklimi, çalışma koşulları, idareci ve meslektaş ilişkileri hizmet öncesi öğretmen eğitim programları vb.'dir. Kişisel faktörler ise; öğretmenlerin "Neden öğretmenlik yapıyorum?" sorusuna verdiği cevaplar ve işinin tatmin edici olması veya olmaması, görev algıları, öğretmenin "Ben nasıl bir öğretmenim?" sorusuna verdiği cevaplar, öğrencilik deneyimleri, duygulardır. Söz konusu iki faktör öğretmen kimliklerini etkiler ve yapılandırır (Canrinus, 2011).

Öğretmen kimliği kendini öğretmenin iş tatmini, mesleki adanmışlığı/bağlılığı, öz-yeterliği ve motivasyonu boyutlarına ait algılarında gösterir. Öğretmenler için mesleki kimlik bu boyutların kişi ve bağlam arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu dört boyutun kişisel ve bağlamsal değişkenler çerçevesinde çeşitli kombinasyonlarda incelenmesiyle öğretmenlerin mesleki kimliklerine dair bir gösterge elde edilebilmektedir. Öğretmen kimliğini anlamak için onu oluşturan boyutları iyi tanımlamak gerekir. Öğretmen kimliğini oluşturan boyutlar aşağıdaki şekilde açıklanabilir (Canrinus, 2011):

İş tatmini. İşin sevdiğiniz veya beğenmediğiniz belirli yönleri açısından bir duygusal değişken ve kişinin işle ilgili ihtiyaçlarının veya arzularının

karşılanmasının bir derecesi olarak mevcut işin farklı bir işe karşı ağırlığın değerlendirilmesine dayalı bir tutumdur.

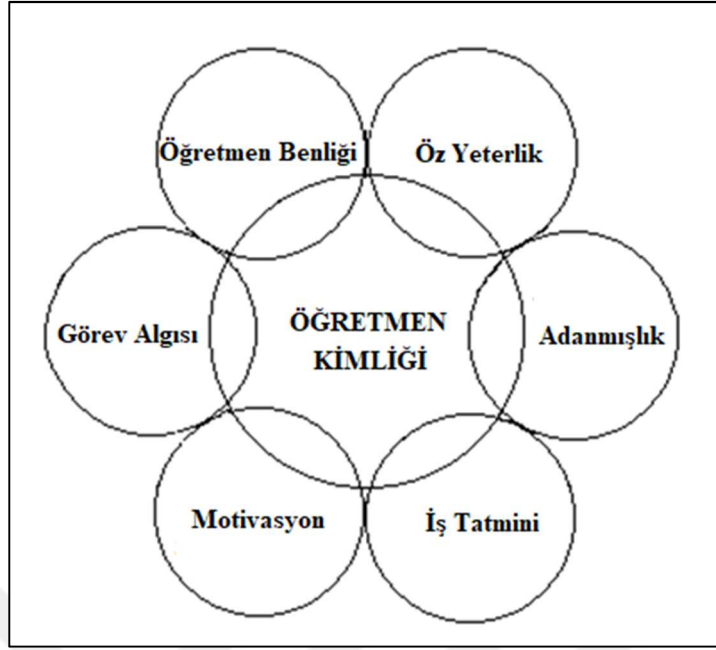
Mesleki adanmışlık/bağlılık. Mesleğin seçilme nedenine ve işinde tatmin olma derecesine bağlı olarak değişen mesleğine adanma, özveride bulunma halidir.

Motivasyon. Motivasyon; davranışı başlatan, sürdüren ve yoğunlaştıran güçtür. İş motivasyonunu bir amaç için harekete geçiren ve hareketin şeklini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirlemek için bir bireyin varlığının hem içinde hem de ötesinde ortaya çıkan enerjik kuvvetlerdir (Latham ve Pinder 2005).

Öz-yeterlik. Öğretmen öz-yeterliği öğretmenlerin öğrenci sonuçlarını etkileme konusundaki yetenekleridir. Öğretmen öz yeterliği; bir öğretmenin gerekli mesleki görevleri yerine getirme ve öğrencileri eğitme sürecinde yer alan ilişkileri düzenleme, örgütsel görevleri yerine getirme, örgütün ve onun siyasi, sosyal süreçlerinin bir parçası olma yeteneğidir (Friedman ve Kass, 2002).

Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra öğretmen kimliği boyutları. Hanna vd., (2019) alanyazında öğretmen kimliğini ölçmek için çeşitli ölçme araçlarının var olmasına rağmen bunların hiçbirinin öğretmen kimliğini doğrudan ölçmediğini ve kapsamlı bir öğretmen kimliği puanı sunmadığını ifade ederek 2000-2018 yılları arasında İngilizce yazılmış, hakemli makalelerde yayınlanan, öğretmen kimliğinin çeşitli bileşenlerini değerlendiren ve ölçen araçları içeren 20 araştırmanın bileşenlerini ayrıntılı bir şekilde analiz etmiştir. Bunun sonucunda öğretmen kimliği bileşenlerine genel bir bakış sağlanmış ve öğretmen kimliği ölçüm araçlarının psikometrik kalitesi raporlaştırılmıştır. Ulaşılan raporda öğretmen kimliğinin yapısının: Öğretmen benliği/öz-imaaj, motivasyon, mesleki adanmışlık, öz-yeterlik, görev algısı ve iş tatmini olmak üzere altı ana boyuttan oluştuğu belirlenmiştir.

Mevcut çalışmada Hanna vd. (2019) tarafından ortaya konulan altı boyutlu öğretmen kimliği yapısı temel alınmıştır. Mevcut çalışmada öğretmen kimliği ölçeği geliştirilirken temel alınan ve öğretmen kimliği boyutları olarak yer alan boyutlar Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Öğretmen kimliği boyutları.

Öğretmen benliği. Öğretmen kimliğinin öğretmen benliği boyutunda “Kendimi bir öğretmen olarak nasıl görüyorum?” sorusunun cevabı aranmaktadır (Abu-Alruz ve Khasawneh, 2013). Öğretmen benliği bireyin; öğretmenin kendi ile ilgili sahip olduğu fikirleri, bilişleri, tutumları, duyguları algıları ve gerçekçi öz değerlendirmelerini kapsar ve bunlardan oluşur (Bildiren, 2018). Öğretmen benliği kendini tanımlayıcı ifadelerde ortaya koyduğu gibi aynı zamanda bir benliğin küresel karakterizasyonudur (Day, 2004). Hem öz değerlendirme hem de öğretmen benliği kişinin mesleki kimliğinin bir parçasıdır (Beijaard vd., 2000; Knowles, 1992). Wenger (1998), öğretmen kimliğine baktığı ontolojik mercekte, öğretmenlerin içsel özelliklerinden olan öz saygı ve öğretmen benliğine değinmiş ve önemini vurgulamıştır.

Mesleki benliğin araştırılması, sosyal yönelimli profesyonel alanlar için önem taşır (Belousov, Erofeeva, Erofeeva, Leshchenko ve Zelyanskaya, 2015). Çünkü, öğretmenlik mesleğinin yarattığı benliğin nasıl oluştuğuna ve neyi ifade ettiğine ulaşılarak öğretmenlerin olumlu benlik geliştirmesine katkıda bulunulabilir (Knowles, 1992). Öğretmen benliğinin nasıl geliştirildiği alanyazında yer bulmuştur (Bullough ve Knowles, 1990; Bullough ve Knowles, 1991; Kağan, 1992) ve öğretmen benliği genelde öğretmenlerin kariyer öyküleri aracılığıyla incelenmiştir. Bu anlatılar yoluyla öğretmenlerin kendilerini

kişisel ve profesyonel olarak nasıl tanımladıklarına yani öğretmen benliklerine ulaşılabilmiştir (Kelchtermans,1993).

Öğretmenlerin davranışları, bilgileri, inançları ve öğretmen benlikleri zaman içinde değişme eğilimindedir (Hong, 2010; Kagan 1992). Bireyler öğretmen benliklerini daha da geliştirebilir, ayarlayabilir ve bütün olarak değiştirebilirler. Kişisel ve profesyonel kimlikler gibi zamanla öğretmen benlikleri de değişime uğrayabilir (Kelchtermans, 1993). Bir öğretmenin öğretmen benliği sınıftaki öğretim stili, eğitim hakkındaki görüşleri, mesleki yansıtma ve öz değerlendirmeleri ile oluşur (Zivkovic, 2013). Benzer şekilde Kelchtermans (2009) öğretmenin benliğinin öğretmenin kendisinin öğretmen olma algılarından ve öğretmenin önemli gördüğü diğer kişilerden (öğrenciler, meslektaşlar) gelen geri bildirimlere dayandığını, kişinin kendisinden ve diğer kişilerden gelen iş performans takdiri ve iş tatmininin öğretmen benliğini etkilediğini ifade etmiştir (Kelchtermans, 2009). Etkileşimler, sosyal bağlam ve öğretmenlerin kendilerini nasıl gördükleri ve başkaları tarafından nasıl görüldükleri öğretmenlerin öğretmen benlikleri üzerinde etkilidir (Abu-Alruz ve Khasawneh, 2013; Friesen ve Besley, 2013; Kao ve Lin, 2015; Starr, Haley, Mazor, Ferguson, Philbin ve Quirk, 2006). Aynı zamanda öğretmen benlikleri öğretmenlerin mesleki kimliğinin bir parçası olarak öğretmenlerin öz yeterliği ve motivasyonu ile yakından ilgilidir (Kelchtermans, 1993).

Öz-yeterlik. Öğretmen kimliğinin öz-yeterlik boyutu “Günlük öğretim etkinliklerimi organize edip gerçekleştirebileceğime ne kadar inanıyorum?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Canrinus vd., 2012). Öğretmenlerin mesleki yeterliğinin dünyanın her yerinde eğitimin gelişmesi için çok önemli bir faktör olduğuna şüphe yoktur (Cheung, 2008). Öğretmenlerin mesleki yeterliği, öğrenme sürecinde öğrencilerin oluşabilecek günlük problemleri ile başa çıkma, çözme ve başka zorluklarla yüzleşebilme gibi öğretmen yeteneklerinin bir tür güvencesini oluşturur (Staples, Hlland ve Higgins, 1999). Öğretmenin mesleki yeterliği öğretmenin öğrenci performansını etkileme kapasitesi (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1997), öğretmenin öğrencilerinde istenen sonuçlara ulaşması veya motive edilmesi zor olan öğrencilerin öğrenmesini sağlama düzeyi (Henson, 2001), öğretmenin sorumlu olduğu eğitim-öğretim faaliyetleri ve diğer sorumluluklarını başarıyla yerine getirmesi (Charalambous,

Philippou ve Kyriakides, 2008) gibi tanımlamaların yanı sıra öğretmenin öğretim görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmek için gerekli eylemleri organize etme, yürütme yeteneği; öğretmenlerin mesleki yeteneklerine ilişkin yargıları, öğretmenlik uygulamaları (Hong, 2010) ve öğretmenin eğitime sürecine dahil olan ilişkileri düzenleme, örgütsel görevleri yerine getirme, organizasyon ve politik ve sosyal süreçleri yürütme yetenekleri (Friedman ve Kass, 2002; Li, 2016) ve görev tamamlamak için mevcut kaynakların değerlendirilmesini içeren öğretmen algıları (Perera, Calkins ve Part, 2019) olarak da tanımlanmıştır.

Gibbs (2003), öğretmen öz-yeterliğinin dört ana türü olduğunu öne sürmüştür. Bu öz yeterlik türlerinin zor eğitim ortamlarında bile öğretmenlerin öğretmeye motive olmaları için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bunlar; davranışsal özyeterlik, bilişsel öz yeterlik, duygusal öz yeterlik ve öz yeterlik kültürüdür.

Davranışsal özyeterlik: Öğretmenlerin belirli bir eğitim ortamındaki sorunların üstesinden gelmeleri için sonuç dostu eylemleri gösterme yeterlilik seviyelerine ilişkin inançları ve güvenleridir.

Bilişsel özyeterlik: Öğretmenlerin sınıfta öğretim sırasında düşünme sürecini hızlandıran, yetenek ve kişisel yaklaşımlarıdır.

Duygusal özyeterlik: Öğretmenlerin belirli öğretim bağlamında duygu ve hislerle başa çıkma yeteneklerine dair inançlarıdır.

Kültürel özyeterlik: Öğretmenin kültürel olarak kişisel potansiyeli veya uygun ve etkili öğretim yöntemlerini görme yeteneğidir (Azim, 2017).

Öğretmen öz yeterliğinin nelerden etkilendiği alanyazında oldukça yer bulmuştur. Öğretmen öz yeterliği; özerklik gibi içsel ihtiyaçlarının karşılanmasından (Holzberger vd., 2014), önceki başarılı deneyimlerden, dolaylı deneyimlerden, başkaları tarafından verilen duygusal geri bildirimlerden (Hoy ve Spero, 2005) etkilenmektedir. Bunun yanında öğretmen öz yeterliği öğretmen hevesi, bağlılığı, başarısı, motivasyonu ve öğrenci çıktılarında (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001), belirlenen hedeflerden ve bu hedeflere ulaşmak için harcanan çabadan (Perera, Maghsoudlou, Miller, McIlveen, Barber, Part ve Reyes, 2021) etkilenir.

Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler daha iyi öğrenci ilişkilerine ve başarı çıktıklarına sahip olurlar (Perera vd., 2021; Woolfolk, Hoy vd., 2009), öğrencilerle çalışırken daha fazla çaba sarf ederler (Brouwers ve Tomic; 2000) ve sınıfta stresle daha iyi başa çıkarlar, yeni fikirlere açık ve öğretmeye daha hevesli olurlar ve aynı zamanda öğretmenlik kariyerlerinde kalmaları, sınıf planlamasına ve öğretime daha fazla çaba göstermeleri daha olası olur (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Cheung, 2008). Başka bir deyişle, bir öğretmenin yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olması öğretimle ilgili yeni fikirlere açıklığını, pedagojik yöntemleri kullanma ve buna göre hareket etme becerisini kolaylaştırmaktadır (Lee, Cawthon ve Dawson, 2013). Ayrıca öğretmenler iş ile ilgili daha az stres yaşarlar, öğrencilerinin okul performansı daha yüksek olur, derste öğrencilerini daha kolay yönlendirirler, kendilerini işlerine daha çok adanır ve mesleki bağlılıkları daha yüksek olur (Fackler ve Malmberg, 2016).

Mesleki adanmışlık. Öğretmen kimliğinin mesleki adanmışlık boyutu “Mesleğe ne kadar bağlıyım?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Cheung, 2008). Mesleki adanmışlık, bir meslek grubunun üyesi olarak etik ve etkili davranışlar yoluyla en yüksek standartlara ulaşmaya çalışmaktır (Meyer, Allen ve Topolnytsky, 1998). Öğretmen mesleki adanmışlığı ise öğretmenin çalıştığı okul ile olan ilişkisini ve öğretmenliğe devam etme veya sonlandırma kararını etkileyen hisler olarak ifade edilebilir (Meyer, Allen ve Smith, 1993). Öğretmenlerin mesleklerinin amaç ve değerlerine inanmaları, bunları kabul etmeleri, okulları ve meslekleri adına çaba sarf etmeleri, okullarına veya mesleklerine devam etme istekleri öğretmen mesleki adanmışlığının göstergeleridir (Razak, Darmawan, Keeves, 2009). Mesleki adanmışlığın anlamını öğretmenler; öğretmeyi geliştirmek için çabalamak, yaşam boyu öğrenen bir öğretmen olmak ve zorluklardan yılmadan öğretmeye devam etmek olarak tanımlamışlardır (Choi, Lee ve Tang, 2009).

Öğretmenlerin mesleki adanmışlığı mesleği önemseme, meslekte yeterli olma, kariyerde devam etme ve kimlik olarak bağlı olma (Day, Elliot ve Kington, 2005) olmak üzere dört boyutta gerçekleşmektedir. Öğretmen adanmışlığı üzerindeki etkili faktörler olarak yapısal ve bağlamsal etkiler, liderlik etkileri, çalışma koşulları, kültürel etkiler ve öğretmen cinsiyeti, yaşı ve öğretmenlik

deneyimleri sayılabilir (Razak vd., 2009). Ayrıca öğrenci davranışı, idari destek, ebeveyn talepleri ve eğitim reformları gibi çeşitli faktörler öğretmenlerin adanmışlığını etkilemektedir (Tsui ve Cheng, 1999).

Mayer ve Allen (1997) öğretmenin; okula, öğrenciye, öğretme işine, mesleğe ve öğretmenin bilgi, tutum ve beceriler bütününe bağlılığı olmak üzere beş tür öğretmen adanmışlığı geliştirebileceğini ifade etmiştir (Razak vd., 2009). Öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları iş tatmininde, meslekte kalma kararında (Fresko, Kfir ve Nasser, 1997), okul etkililiğini artırmada ve öğrenci geliştirme isteği üzerinde çok önemli bir faktördür (Riehl ve Sipple, 1996).

Mesleki adanmışlığı güçlü olmayan bir öğretmenle karşılaştırıldığında mesleki adanmışlığı yüksek bir öğretmen mesleğinin gerektirdiği rolleri etkin bir şekilde yerine getirme ve mesleki kurallara uygun olarak iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurma eğiliminde olur (Mart, 2013) ve işine daha az geç kalır, daha çok çalışır. Eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmak için program dışı etkinliklere daha fazla zaman ayırır, okulların ve sistemin hedeflerine daha fazla odaklanır, okul sisteminin bir üyesi olarak mesleğinde daha uzun süre kalmayı amaçlar ve daha yüksek öğrenci başarısı sağlayabilir. Mesleki adanmışlık okullarda öğretmenlere kazandırılması ve geliştirilmesi gereken önemli bir özelliktir. Bu konuda öğretmenleri teşvik etmek ve gerekli koşulları sağlamak hem okullar hem de eğitim sistemleri için büyük önem ifade etmektedir (Razak vd. 2009; Reyes, 1990).

İş tatmini. Öğretmen kimliğinin iş tatmini boyutu “İşimden ne kadar memnunum?” sorusunun cevabını almayı gerektirmektedir (Hong, 2010). İş tatmini insanların işlerinin değeri hakkında yaptıkları olumlu veya olumsuz yargıları ifade eden (Weiss, 2002), öğretmenlerin işlerine ve öğretme rolüne karşı duydukları duygusal tepkilerdir (Zembylas ve Papanastasiou, 2006). Ayrıca iş tatmini öğretmenlerin çalışma koşullarına ve mesleklerine yönelik genel tutum ve görüşlerini (Hongying, 2007) ile öğretmenlerin iş ortamından ve meslekten deneyimledikleri başarı ve doyum duygularını da ifade eder (OECD TALIS, 2018; Liu, Keeley, Sui ve Sang, 2021). Öğretmen iş tatmini çok boyutlu, okul koşullarına göre değişiklik gösteren, kişisel ve bağlamsal faktörlerden etkilenen bir yapıdadır.

Öğretmen iş tatmini üzerine yapılan araştırmalar, genel iş tatmini, iş tatmininin boyutları ve iş tatminini etkileyen faktörler olmak üzere üç temel konuya odaklanmıştır (Hongying, 2007). Öğretmen iş tatmini ve tatminsizliği öğretimin sağladığı içsel ödüllere, okula etki eden iç ve dış faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterir. Öğrencilerin öğrendiğini ve geliştiğini görmek öğretmen motivasyonu ile temel iş tatmini kaynaklarıdır (Scott, Stone ve Dinham, 2001).

Öğretmen iş tatmininin önemi büyüktür. Çünkü, öğretmenlerin iş tatminine sahip olması okul yönetiminin etkililiğini, öğretimin ve okulun kalitesini olumlu yönde etkiler (Hongying, 2007). Öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olmaları, özerk davranabilmeleri, müdürlerin dağıtılmış liderlik sergilemeleri ve okulda iş birliğinin olması öğretmenlere daha fazla güven ve daha fazla iş tatmini sağlar (Liu vd., 2021; Skaalvik ve Skaalvik, 2011). İşinde tatmin olan öğretmenler rollerinden zevk alırlar, daha özgüvenli, hevesli ve coşkulu olmaktadır (Buric ve Moe, 2020). Bu coşku öğretmenlerin öğrencilerle güçlü ve olumlu iletişim kurmasını sağlar (Madigan ve Kim, 2021). Öğretmenlerin işlerinden memnuniyet ve tatmin duyması daha iyi öğrenme desteği sunma ve daha güçlü bir mesleki bağlılık gösterme ve meslekten ayrılmaya daha az eğilimli olma, strese ve tükenmişliğe daha dayanıklı olma olasılığını artırır (Toropova, Myrberg ve Johansson, 2021).

Uluslararası araştırma verileri, tatmin edici olmayan çalışma ortamlarının, öğretmenlik mesleğinin azalan prestijinin ve maaşlardaki memnuniyetsizliğin öğretmen iş tatminsizliğinin ve iş bırakmalarının başlıca nedenleri olarak göstermektedir (Borman ve Dowling, 2008). Meslektaşlarından ve yöneticilerden yetersiz takdir ve destek, aşırı fiziksel performans, mesleki yıpranma, düşük maaş ve toplumdaki olumsuz muamele (Zembylas ve Papanastasiou, 2006), yetersiz çalışma koşulları (Toropova vd., 2021) öğretmen iş tatminsizliğinin diğer kaynakları olarak sayılabilir.

Öğretmenler mevcut çalışma ortamlarında veya mesleklerinde tatmin eksikliği yaşadıklarında işten ayrılmalar (Skaalvik ve Skaalvik, 2011), düşük performans ve zayıf kişilerarası etkileşim, işinden daha az keyif alma ve sınıftan, işinden olası bir geri çekilme gibi olumsuz sonuçlar yaşanabilir. Bu

nedenle öğretmenlerin işlerinden tatmin olduğundan emin olmak ve onları meslekten ayrılma düşüncesinden korumak çok önemlidir (Madigan ve Kim, 2021).

Motivasyon. Öğretmen kimliğinin motivasyon boyutu “Neden öğretiyorum?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Starr vd., 2006). Motivasyon, ihtiyacın karşılanması amacıyla bireyin amaca yönelik yüksek düzeyde çaba sarf etme durumudur (Örücü ve Kambur, 2008). Öğretmen motivasyonu öğretmenliğin gerektirdiği davranışları başlatmak için zaman, enerji ve kaynak harcamaya iten güç olarak tanımlanabilir (Latham ve Pinder, 2005). Farklı motivasyon tanımlamalarının genelde üç temel unsur içerdiği görülmektedir: Harekete geçirmek, kanalize etmek ve davranışı sürdürmek (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004). Bu üç temel unsur insanların bir mesleği neden ve ne kadar süre yapacağını belirleyen güçlerdir (Dörnyei, 2001a). Öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonları; özgecil, içsel ve dışsal olarak ayrılabilir. Özgecil motivasyon, sosyal açıdan önemli bir iş olarak öğretmeyi istemekle, içsel motivasyon kişisel tatmin ve işten zevk almakla, dışsal motivasyon sosyal farkındalık, iş güvenliği ve yüksek maaş ile ilgilidir (Kyriacou ve Coulthard, 2000).

Öğretmen içsel ve dışsal motive edicileri; iş tatmini, özerklik, olumlu ilişkiler (meslektaş, yönetici, öğrenci, veli ilişkileri), kendini gerçekleştirme ve kurumsal destek gibi çeşitli faktörler öğretmen motivasyonunu sağlar. İş istikrarının olmaması, yüksek stres seviyeleri, ağır iş yükleri ve öğretim yöntemleri ile ilgili anlaşmazlıklar vb. dış faktörler de öğretmen motivasyonunu düşüren faktörlerdir (Sharabyan, 2011). Öğretmenler için içsel motivasyon, belirli bir eğitim faaliyetinden zevk almak, merak gidermek veya işinde başarılı olmak için mesleki aktivite gerçekleştirmeye iten güçlerdir (Dörnyei, 2001b). İçsel olarak motive oldukları algılanan öğretmenler kendi çalışma alanlarını denemeye ve keşfetmeye daha istekli olurlar (Wild, Enzle ve Hawkins, 1992).

Öğretmen dışsal motivasyonu olumlu dışsal motive edicilerle; maaş, emeklilik, sigorta vb. konularda yaşanan memnun edici durumlar yoluyla sağlanır. Bu memnuniyet öğretmen motivasyonuna, iş tatminine ve bağlılığına olumlu katkıda bulunur (Sharabyan, 2011). Öğretmen motivasyonu eğitim

araştırmalarında önemli bulunmaktadır. Çünkü, öğretmen motivasyonun yüksek olması öğrenci motivasyonu etkiler ve bunun sonucunda yüksek öğrenci öğrenmesi, katılımı ve başarısı elde etme olasılığı artar (Slomp, Field ve Cho, 2020).

Öğretmen motivasyonunu etkileyen başlıca faktörler olumlu çalışma koşulları ve okul iklimidir. Bu faktörler; mesleki tutku, ilgi, ilham, dürtü ve adanma, bağlılık gibi hislerin öğretmenlerde oluşmasına ortam hazırlayarak öğretmenleri görevlerini en iyi şekilde yerine getirme hususunda motive eder (Sharabyan, 2011; Williams ve Burden,1997). Öğretmenin özerk davranma imkanına sahip olmasının sağladığı özerklik motivasyonu; öğretmenlerin iş motivasyonunu, mesleki bağlılığını ve öğrenci dikkatini olumlu etkilemektedir (Fernet, Trepanier, Austin ve Levesque-Cote, 2016). Neyi ve nasıl çalışmak istediğine karar verebilen öğretmen, kendi hedeflerini daha iyi belirleyebilir, iş birliği içinde çalışabilir ve daha fazla içsel motivasyon ve kendini gerçekleştirme gösterebilir (Ushioda, 2003). Bir öğretmenin motive olması önemlidir. Çünkü, motive olmuş öğretmenler daha çok çalışır, yeni teknikler, etkinlikler denemek ve öğrencilerin iyiliği için daha fazlasını yapmak için daha azimli olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kariyerleri boyunca öğretim motivasyonlarını sürdürebilmeleri için işlerinde hem içsel hem de dışsal olarak motive olmaları ve işlerinden memnuniyet duymaları son derece önemli bir zorunluluktur (Sharabyan, 2011).

Görev algısı. Öğretmen kimliğinin görev algısı boyutu “Öğretmen olarak görevim nedir?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Schepens vd., 2009). Görev algısı, kişinin mesleği veya işi gereği kendini sorumlu hissettiği görevlerin bireysel olarak anlaşılmasıdır (Richter, Brunner ve Richter, 2021). Öğretmen görev algısı bir öğretmenin mesleği için neler yapması gerektiği, mesleği için neleri yapmasının daha iyi olduğu hakkındaki inançlarıdır (Hermans, Van Braak ve Van Keer, 2008). Bu inançlar eğitsel, kişisel ve sosyal kariyer gelişimi, mesleki oryantasyon, hizmet içi öğrenme ve işbirliği şeklinde kavramsallaştırılabilir (Lamote ve Engels, 2010). Öğretmenlerin kişisel, sosyal ve kariyer gelişimi görev algısının parçası olarak görülmektedir (Kao ve Lin, 2015; Denessen, 1999). Öğretmen görev algısı; öğretmenlerin görevlerini nasıl tanımladıklarından, mesleki özerklik ve yeterliklerinden ve öğrencilerle

ilişkilerinden yapılandırılan oldukça önemli bir öğretmen kimliği boyutudur (Kelchtermans, 2009) . Öğretmenlerin iyi bir görev algısında hem araştırma hem de öğretim görevlerini sürdürme yer alabilir (Nevgi ve Löffström, 2015). Özetle öğretmenlerin görev algısı, öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair temel fikirler ve değerler olarak tanımlamaktadır (Kelchtermans, 2009).

Eğitimin genel amaçları göz önüne alındığında öğretmenlerin görev algıları çağın bilgi ve teknolojik gelişmelerine ve toplumun ihtiyaçlarına uygun öğrenciler yetiştirmek, sınıf düzenini, yönetimini sağlamak, sınıf düzeyinde sorumluluklarını yerine getirmek, eğitim ve öğretimin gerektirdiği fiziksel, psikolojik ortamları hazırlamak, derste izleyeceği programı, seçeceği yöntem ve teknikleri öğrenciye açıklamak, öğrencilerin araştırarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamak, gerekli eğitim ve öğretim teknikleri ile teknolojik kaynakları kullanmaktır (MEB, 2021).

Hizmet öncesi eğitim. Öğretmen adaylarının yaşadığımız çağın ve içinde bulunduğumuz toplumun niteliklerine, ihtiyaçlarına uygun olarak yetiştirilmesi ve öğretmenlerin rollerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri iyi bir hizmet öncesi eğitim almalarıyla mümkündür.

Hizmet öncesi eğitim dönemi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini kazanmaları açısından kritik bir öneme sahiptir. Çünkü, öğretmen adayları etkili bir öğretim için gerekli olan konu alan bilgisi, mesleki tutum ve beceriler gibi eğitim yeterliliklerini bu dönemde kazanırlar (Lim, Cock, Lock ve Brock, 2009). Öğretmen niteliği; hizmet öncesi eğitimde alınan; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve kazanılan genel kültür bilgisiyle şekillenmektedir (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları öğretmenlerin kimlik gelişimi üzerinde oldukça etkilidir (Lerseth, 2013; Danielewicz, 2001). Çünkü, bu kurumlarda, öğretmen adayları, profesyonel topluluğa ait olmayı öğrenirler ve eğitim, pedagoji ve içerik bilgisi (Arpacı, 2015), alan bilgisi, öğretim yöntem-teknikleri, sınıf yönetimi (Surgue,1997) gibi hizmet öncesi öğretmen yeterliklerini kazanırlar. Hizmet öncesi eğitim dönemi öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterliklerin kazandırıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde öğretmen eğitim programları

hem öğretmen kimliği geliştirme farkındalığını hem de öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerin farkındalığını oluşturur (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Hizmet öncesi eğitim döneminde edinilen yeterlikler öğretmen kimliğini oluşturan her bir boyutun yapılandırılmasını doğrudan etkiler. Bu yüzden öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri; öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini ve öğretmen yeterliklerini dikkate alan eğitim programları çerçevesinde gerçekleştirilmelidir (Korthagen, 2004). Hizmet öncesi eğitim yeterliliklerinin tam olarak kazanılabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sırasında etkili ve yeterli düzeyde alan dersleri görmeleri, gerekli laboratuvar ve okul deneyimi uygulamaları yapmaları ve derslerde gerekli öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanmaları gerekmektedir (Kavas ve Bugay, 2009). Aksi halde hizmet öncesi eğitim döneminde yeterli donanımı edinemeyen öğretmenler sınıf yönetimi, öğretim, okul kültürü, meslektaş ve velilerle ilişkiler olmak üzere birçok öğretmen yeterlik alanında zorluklar ile karşı karşıya kalabilirler (Mizell, 2010).

Öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini etkileyen değişkenler arasında hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinin yeri oldukça önemlidir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Bullough, 1997; Izadinia, 2013; Rodgers ve Scott, 2008; Olsen, 2008). Öğretmen niteliğini yükseltmek (Kavas ve Bugay, 2009) ve başarılı öğretmen kimlikleri yapılandırmak için hizmet öncesi öğretmen eğitimine önem verilmelidir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin düzenlenmesinde öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterliklerin dikkate alınması gerekmektedir. Türkiye açısından bakıldığında öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin belirlenmesinde bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ve öğretmenlere kazandırılmak istenen mesleki yeterlikler. Öğretmen niteliğini öğretmen yetiştirme uygulamaları ve politikaları belirlemektedir. Bu yüzden öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim kurumlarında nitelikli ve belirli yeterliklere sahip öğretmenler olarak yetiştirilmesi gerekir (Senemoğlu, 1990). Nitelikli öğretmenlere ve öğretmen eğitim programlarına sahip olmak için birçok ülke, hizmet öncesi eğitim döneminde kazandırılmak üzere kendi amaçlarına uygun öğretmen yeterlilikleri oluşturmaktadır (Köksal ve Convery, 2013).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üç başlık altında düzenlenmiştir: (1) "mesleki bilgi" başlığı altında alan, alan eğitimi ve mevzuat bilgisi, (2) "mesleki beceri" başlığı altında eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme, (3) "tutum ve değerler" başlığı altında ise milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim alt başlıkları belirlenmiştir. Bu yeterlikler, öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini belirlemelerinde, öğretim programlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde, mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesinde, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde, kariyerlerini geliştirmelerinde ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilme çalışmalarında temel bir referans oluşturmaktadır (MEB, 2020).

Öğretmen yeterlikleri; öğretmen eğitimi politikalarının ve programlarının belirlenmesinde, öğretmenlerin seçiminde, hizmet içi eğitimde ve öğretmen performanslarının değerlendirilmesinde kullanılmasından ötürü önem arz etmektedir (MEB, 2008). Bu öğretmen yeterlikleri, öğretmen adaylarına öğretmen eğitimi programları aracılığıyla hizmet öncesi dönemde kazandırılmalıdır. Öğretmenlerin, bu yeterlikleri hizmet öncesi dönemde ne düzeyde kazandıkları hizmet öncesi eğitim yeterlilikleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Kozikoğlu, 2016). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde etkili eğitim gören öğretmenlerin, öğrencilerine daha iyi bir eğitim sunma potansiyelleri yüksektir (Öztürk ve Yıldırım, 2015). Çünkü, öğretmenlik mesleğinin üç temel mesleki yeterlilik alanı: Özel alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisine ait bilgiler öğretmenlik mesleğinin temel gerekliliklerini oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenler bu alanlara ait bilgilere ve deneyimlere sahip olmalıdır. Aksi halde öğretmenler öğretimi planlama ve uygulama, zamanı planlama, öğretimi öğrenci düzeyine uygun yapabilme, öğrencilerin özel yeteneklerini destekleme, sınıf yönetimi gibi hizmet öncesi eğitim yeterliliklerinde donanımlı olamayacaklardır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Yaşanan bu donanım eksiklikleri, öğretmenlerin; mesleki yeterliliklerini olumsuz etkileyerek, başarılı öğretmen kimlikleri yapılandırmalarını engelleyebilecektir.

Okul iklimi. Okul iklimi “öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasındaki etkileşimleri şekillendiren ortak inançlar, değerler ve tutumlar” (Mitchell vd., 2010, s. 272) ve okul yaşamının kalitesi ve karakteri olarak tanımlanabilir (Cohen, vd., 2009). Okul iklimi öğretmenlerin doyumlarını, morallerini ve verimliliklerini etkileyen (Gonder ve Hymes, 1994), öğrenciler, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki etkileşimleri şekillendiren inançlar, değerler ve tutumlardır. Bir nevi okulun sözsüz kuralları (Mitchell vd., 2010), bir okulu diğer okullardan ayıran (Hoy, 1990) karakteristik okul atmosferidir (Gonder ve Hymes, 1994). Okul iklimi; öğretmenlerin öğrenciler ve okul hakkındaki algılarını şekillendiren, zamanla birbirleriyle etkileşime giren çok sayıda kişilerarası ilişki ve çevresel sistemi kapsar (Stacks, 2005) ve okuldaki öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin kalitesi tarafından belirlenir (Bear, Gaskins, Blank ve Chen, 2011; Cohen vd., 2009).

Okul iklimi; şeffaflığı, profesyonelliği, güveni, bağlılığı, adanmışlığı, gururu, akademik mükemmelliği ve iş birliğini ne kadar desteklerse öğretmen ve yöneticiler için o kadar sağlıklı bir çalışma ortamı sağlanmış olur. Bu açıdan okul iklimi okulların daha verimli olması için önemli bir değişkendir. Bireylere kendini önemli, yeterli hissettiren ve çevresi üzerinde kontrol imkânı veren okul ortamları, bireyin daha rahat, değerli ve risk alabilen kişiler olmasını sağlar. Bu unsurların eksik olduğu okul ortamlarında öğrenci başarı oranları azalabilir, öğretmenlerde tükenmişlik oluşabilir. Özetle okul iklimi dayanıklılığı artırabilir veya işe bağlılığı azaltarak bir risk faktörü de olabilir (Collie, Shapka ve Perry, 2012; Grayson ve Alvarez, 2008).

Alanyazın taramalarına dayanarak Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro (2013) okul iklimi boyutlarını: (a) Güvenlik (kurallar ve normlar, fiziksel güvenlik, sosyal-duygusal güvenlik), (b) İlişkiler (saygı, çeşitlilik, katılım, sosyal destek, liderlik), (c) Öğretme ve Öğrenme (öğretmen ve öğrenci algıları) , (d) Kurumsal Çevre (fiziksel çevre, kaynaklar, malzemeler) ve (e) Okulun İyileştirilmesi olmak üzere beş temel boyut olarak ele almıştır. Cohen vd., (2009) ise okul iklimini dört temel boyutta ele almıştır: Güvenlik boyutu (Öğretmenlerin fiziksel olarak kendilerini güvende hissetmesi, çatışma çözme yöntemleri), eğitim-öğretim boyutu (öğretim yöntem tekniklerindeki başarı ve pedagojik bilgi ve uygulama yetkinliği, öğretmenin gelişmeye istekli olması),

İlişkiler boyutu (Okul paydaşları olan öğretmen, yönetici, öğrenci, veli arasındaki ilişkiler), çevre boyutu (Okulun fiziki ve sosyo- ekonomik koşulları).

Hoy (2003), okul iklimini etkileyen değişkenleri okulun fiziksel şartları, okul toplumu, bireylerin kültürel ve demografik altyapısı, paydaşlar arasındaki ilişkilerin kalitesi ve okulda hüküm süren normlar, değerler ve inançlar olarak ifade etmiştir. Bu değişkenlerden etkilenen okul iklimi; öğretmen performansını (Demir, 2008), okuldaki iş koşullarını, çalışma iklimini, öğretmenlerin ve diğerlerinin okulla bağlılıklarını, motivasyonlarını etkileyebilir (Şişman, 2004). Her okulun hem paydaşlarının hem de çevresel koşullarının kendine has olması okullar arasındaki doğal farklılaşmayı yani okul iklimlerini oluşturarak bir okulu diğer okullardan ayırır (Balcı, 1993; Baykal, 2007). Bu karakteristik okul iklimlerinin öğretmenler tarafından olumlu veya olumsuz algılanmasına bağlı olarak okuldaki sosyal ve psikolojik atmosfer oluşur ve öğretmenler bu atmosfer doğrultusunda davranırlar (Çelik, 2005).

Okul ikliminin olumlu olması hayati derecede önemlidir (Demir, 2008). Okul iklimi okullardaki pek çok durumu ve öğretmenleri (Çelik, 2005) derinden etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin istediği olumlu okul iklimi güvenin, dostluğun, yeterli iletişimin, uyumun, saygının, iş birliğinin, anlayışın, sosyal ve kültürel aktivitelerin, bilgi paylaşımının olduğu kimsenin görev alanına karışılmadığı, yönetimin adil ve müdür-öğretmen ilişkilerinin güçlü olduğu, müdürünün personeli önemseydiği, disiplin problemlerinin az olduğu, rahat bir çalışma ortamıdır (Canlı, 2016). Böyle sağlıklı, demokratik bir okul iklimini gerçekleştirmek için öğretmenler çaba sarf ederler. Çünkü, olumlu okul iklimi, personel motivasyonu ve öğrenci başarısı üzerinde pozitif etki yaratır (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2018). Öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler; sosyal, duygusal ve fiziksel olarak kendilerini güvende hisseder, eğitimden alınan verim ve tatmin artar. Öğretmenler; yöneticiler ve veliler tarafından desteklenir (Thapa vd., 2013) ve ayrıca okullarda dayanışma, akademik gelişim, sosyal gelişim, iletişim ve katılım fırsatları daha fazla bulunur (Gonder ve Hymes, 1994).

Okul iklimi öğretmenlerin kişisel hedeflerini gerçekleştirmek için uygun ise ve öğretmenlerin bireysel beklentileri de okulda karşılanıyorsa, öğretmenlerde mesleklerine karşı olumlu duygular oluşma olasılığı oldukça yüksektir. Bu

olumlu duygular, öğretmenlerin iş tatminini ve etkililiğini artırabilir (Smith, Smith ve Hoy, 1998). Olumlu bir iklim okul personeli arasında destekleyici bir atmosfer ve güven duyguları (Bryk ve Schneider, 2002; Manning ve Saddlemire, 1996) oluşturur. Okul ortamında ilgi, saygı (Manning ve Saddlemire, 1996) ve işbirliğini teşvik eder (Lunenburg, 2010). Öğretmenler kendini işine adanmış olur, işbirlikli olarak çalışırlar, örgütteki bireyler birbirlerine güven ve karşılıklı saygı duyar, birbirlerine yardımcı olurlar, öğretmenler ve yöneticiler birbirlerini desteklerler (Ellis, 1988). Bu pozitif ortam çalışanların performansını ve moralini artırırken (Freiberg, 1998), iş doyumunu yükselterek çalışan etkililiğini artırmaktadır (Smith vd., 1998).

Destekleyici bir okul iklimi daha az öğretmen stresine yol açtığı için öğretmen tükenmişliğini azaltarak (Schwab, 2001), iş tatmini (Küçük-Özdemir, 2006) ve adanmışlığı (Karaköse, 2008; Çağlar, 2008) artırmaktadır. Benzer şekilde alanyazın olumlu okul ikliminin; öğretmenlerin daha yüksek mesleki yeterlik, iş tatmini, mesleki adanmışlık geliştirme olanağı sağladığı fikrini desteklemektedir (Collie vd., 2012; Lee, Dedrick ve Smith, 1991; Thapa, vd., 2013). Bu yüzden öğretmenlerin olumlu okul iklimi koşullarında daha güçlü ve başarılı öğretmen kimlikleri geliştirebileceği söylenebilir.

Alanyazına okul ikliminin öğretmen kimliğinin boyutları üzerindeki etkisi üzerinden bakıldığında; olumlu okul iklimi koşullarında öğretmenlerin mesleki motivasyonları (İhtiyaroğlu, 2014), mesleki yeterlikleri (Malinen ve Savolainen, 2016; Collie vd., 2012), iş tatminleri (Collie, Shapka, ve Perry, 2011; Malinen ve Savolainen, 2016; Skaalvik ve Skaalvik, 2009; Skaalvik ve Skaalvik, 2011), mesleki bağlılıkları, performansları, adanmışlıkları (Watkins ve Hubbard, 2003), gibi öğretmen kimliği boyutlarının olumlu yönde etilendiği ve okul ikliminin öğretmen mesleki kimliğinin bir çok boyutu ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Yao, Yao, Zong, Li, Li, Guo ve Cui, 2015).

İlgili Araştırmalar

Öğretmen kimliği ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar. Yurt içinde öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan, öğretmen kimliği konulu araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Eğmir ve Erdem (2021), araştırmaları sonucunda öğretmen adaylarının 21 yüzyıl öğrenen becerilerinin ve meslek öncesi öğretmen kimliği düzeylerinin orta derecenin üstünde bir değere sahip olduğunu belirlemiş ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve meslek öncesi öğretmen kimliği değişkenlerinin arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının 21.yüzyıl öğrenen becerilerinin, meslek öncesi öğretmen kimliklerindeki değişimin %40'ını açıklayabildiğini saptamışlardır.

Karatepe ve Akay (2020), araştırmaları sonucunda öğretmen adaylarının; öğretmen kimlik algılarının yüksek olduğu, meslek öncesi öğretmen kimlik algılarında öğrenim görülen program türü değişkenine göre anlamlı farklılık görülmediği ve cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksek olduğu verilerine ulaşmışlardır. Bu verilerin yanısıra, eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon programlarının öğretmen kimliği kazandırmada başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çetin (2020), araştırması sonucunda öğretmen adaylarının başarı amaçlarının çok boyutlu olduğu, öğretmen adaylarının başarı amaçlarının, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleriyle demografik ve kontrol değişkenlerinin etkilerinden bağımsız olarak anlamlı düzeyde ilişkilenebildiği ve öğretmen adaylarının başarı amaçları ile kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliklerinin aracı rol oynadığı verilerine ulaşmıştır.

Ömür ve Bavli (2020), araştırmalarında standart sınavların ve standart programın öğretmenlerin mesleki kimliği ve pratikleri üzerindeki etkisini öğretmen deneyimlerine dayanarak çözümlenmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri üzerinde denetimlerini yitirdikleri, artan iş yükü ve farklı birçok kaynak nedeniyle öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamda bir kayma yaşandığı ve özellikle standart sınavların öğretmenlik mesleğini vasıfsız bir teknisyen derecesine indirgediği bulgularına ulaşmışlardır.

Çelik ve Kalkan (2019), araştırmalarında 1.079 öğretmen adayı ile öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algılarını ve meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının farklı değişkenler açısından değişimini

araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda tüm öğretmen adaylarının yüksek düzeyde meslek öncesi öğretmen kimliği algısına sahip oldukları ve öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının cinsiyet, fakülte, bölüm ve eğitim fakültesi, sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdikleri verisine ulaşmışlardır. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitim program tasarımlarının hazırlanması aşamasında öğretmen mesleki kimliğinin göz önünde bulundurulması gerektiği savını öne sürmüşlerdir.

Küçükaydın ve Gökbulut (2019), araştırmalarında farklı değişkenleri dikkate alarak sınıf eğitimi programında okuyan öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda araştırma ölçeğinin “öğretmen olarak kendine güven” alt boyutunda kadın ve erkek katılımcılara ait puanlar arasında kadın katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmış ve ölçeğin “öğretmen olarak kendine güven” ve “kendini öğretmen olarak görme” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Atal (2019) öğretmen eğitimi sürecinin, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının, bilişim teknolojileri alanını ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kim olduklarını açık bir biçimde tanımlayamadıklarını belirlemiş ve bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının, kendilerini mesleğini sürdürme konusunda yeterli, özgüvenli ve istekli hissetmediklerini ve aldıkları eğitimin kendilerini iyi bir bilişim teknolojileri öğretmeni olarak görmeleri için yeterli bulmadıklarını tespit etmiştir.

Ceylan (2019), araştırması sonucunda öğretmen adaylarının, öğrenciler ile etkileşim kurmalarının kendilerini öğretmen olarak görme ve hissetmelerinde tetikleyici bir rol oynadığını saptamış ve öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak hissetmelerinin öğretmen kimliği gelişiminde önemli bir faktör olduğu ve öğretmen kimlik araştırmalarında duyuşsal boyutun dikkate alınması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan (2018), 301 öğretmen adayı ile pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda ilk olarak:

öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının orta ile yüksek derece arasında olduğunu ve ortalama değerlere göre, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının ilk zamanlarında öğretmen adaylarının daha yüksek öğretmen kimliği algılarına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin “öğretmen olabileceğine dair öz-güven” ve “kendini öğretmen olarak görme” alt-boyutlarında öğretmen adaylarının istatistiksel olarak anlamlı değişim sergilemediklerini ama “öğrencilerle çalışmayı sevme” alt boyutunda ise anlamlı değişim sergilediklerini tespit etmiş olup pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algılarına olumlu bir etki yaratmadığını belirlemişlerdir.

Alptekin-Yolcu (2018), sınıf öğretmeni adaylarının erken öğretmen kimliğine ilişkin algılarını ve bu algıların; cinsiyet, üniversite, sınıf düzeyi, genel not ortalamaları, meslek seçiminde etkili olan kişi ile durum ve öğretmenlik özyeterlikleri gibi değişkenler ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının erken öğretmen kimliği algılarının gittikleri üniversitelere göre ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak kadın öğretmen adaylarının erken öğretmen kimliği algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ve İlkokul sınıf öğretmeni adaylarının erken dönem öğretmen kimliği algılarının artmasıyla genel not ortalamalarının arttığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde en etkili faktörlerin kendileri ve öğretmenleri olduğu bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğine ilgi ile üniversiteye giriş sınavı puanları öğretmenlik mesleğini seçmede en etkili durumlar olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik yeterlik duygularının artmasıyla erken öğretmen kimliği algılarının arttığı da saptanmıştır.

Uluyol ve Şahin (2018), pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısı ve mesleki kaygı durumlarını incelemek amacıyla 360 pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adayı ile çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarında öğretmen kimliği algısı yüksek düzeyde saptanmış ve öğretmenlik mesleki kaygısını oluşturan boyutlardan; gelir kaygısı orta düzeyde, öğretmenlik kaygısı, sosyal kaygı ve idari kaygı düzeyleri ise yüksek düzeyde tespit

edilmiştir. Erkeklerin öğretmenlik kaygısının kadınlardan daha yüksek olduğu ve cinsiyet ile yaş değişkenlerinin öğretmen kimlik algısı ve mesleki kaygı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çetin (2017), araştırması sonucunda öğretmen adaylarının ulaşmayı arzuladıkları mesleki amaçlarının çok boyutlu yapılar olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları, öğretmen kimlikleri ve umulan olası öğretmen benlikleri ile demografik ve kontrol değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak anlamlı ve seçici biçimde ilişkilendiğini saptamış ve öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde öğretmen kimlikleri ile profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme benliklerinin arabulucu rolü oynadığını belirlemiştir.

Arpacı (2015), araştırmasında, meslek öncesi öğretmen kimliği ve düşünme ihtiyacı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki belirleyerek düşünme ihtiyacı düzeyi artışının meslek öncesi öğretmen kimliği düzeyinde artış sağladığını saptamıştır. Bununla birlikte örneklem grubu demografik özelliklerinin öğretmen adayı kimliğinin biliş ihtiyacı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve bazı demografik değişkenlerin öğretmen adayı kimliğinin gelişimi ve biliş ihtiyacı ile ilişkilendirilebileceği verilerine ulaşmıştır.

Öğretmen kimliği ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar. Yurt dışında öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen öğretmen kimliği konulu araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Segal (2022), çalışmasında öğretmenlerin okul içi çalışma grubu konuşmalarından elde edilen verileri ve ilkokullarda öğretmenlerin öğrenciler hakkında birbirleriyle nasıl istişare ettiklerini incelemekle birlikte öğretmen profesyonel kimliğini anlamak için bir prizma olarak kurumlara ve sorumluluk duygusuna bakmak gerektiğini ileri sürmüştür. Öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki iş konuşmaları yoluyla yerleşik öğretmen profesyonel kimlik yapılandırmasının incelenebileceğini bu ajans ve sorumluluk söylemlerinin öğretmen profesyonel kimliği hakkında bilgi vereceğini savunmuştur. Bu kimlik çalışmasının, yüksek sorumluluk ve yüksek ajans kimliği inşa etmeyi amaçlamadığını, düşük ajans ve düşük sorumluluk arasındaki uyum ile pozitif

bir öğretmen profesyonel kimliği sağlanabildiğini ileri sürmüştür. Araştırma temel bulgular olarak; öğretmen profesyonel kimliğinin farklı yönlerinin birbiriyle uyum içinde çalıştığı ve bütüncül bir profesyonel kimliğin öğretmenlerin karşı karşıya olduğu yapısal ve maddi kaynaklar ve talepler arasındaki uyumluluğa bağlı olduğu ortaya konmuştur.

Guenther (2021), hesap verebilirlik odaklı değerlendirmelerin öğretmenlerin mesleki kimliklerine etkisini incelemiştir. Araştırmasında eğitim reformu ağırlıklı, hesap verebilirlik odaklı öğretmen “kalitesini” iyileştirmeye çalışan program değerlendirmeler hakkında iç görüş elde etmek için çalışılmıştır. Öğretmenlerin devlet tarafından zorunlu kılınan performans değerlendirme sistemlerine ilişkin algıları ve mesleki kimlikleri üzerindeki etkileri ile ilgili verdikleri olumsuz yanıtlar, bu tür değerlendirmelerin neredeyse tamamının mesleki gelişim amacının dışında olduğu ve hesap verebilirlik amaçlarına hizmet ettiği algısı yarattığını göstermiştir. Araştırmacı, katılımcıların değerlendirme deneyimlerine ilişkin raporlarından; öğretmen “kalitesini” iyileştirmeye odaklanması gereken hesap verebilirlik odaklı değerlendirmelerin, öğretmenlerin profesyonel kimliklerine zarar verdiğini ve neredeyse öğretmen gelişimini tamamen dışlayan, hesap verebilirliğe odaklanan bir sistem olarak öğretmenler tarafından görüldüğünü tespit etmiştir.

Karaolis ve Philippou (2019), 315 sınıf öğretmeni ile çalışarak yedi boyuttan ve 48 maddeden oluşan daha çok sınıf öğretmenlerini ölçmeye yönelik olan öğretmen profesyonel kimliği ölçeğini geliştirmiş ve öğretmenlerin profesyonel kimliğini incelemiştir. Araştırmada temel amaç öğretmen profesyonel kimliği konulu araştırmalarda eksik görülen üç ihtiyacı gidermektir. (1) Mümkün olduğu kadar çok faktörü dikkate alan öğretmenlerin profesyonel kimliğini ölçen bir ölçek geliştirmek, (2) Öğretmenlerin profesyonel kimliklerindeki olası farklılıkları araştırmak ve (3) Öğretmenlerin profesyonel kimlikleri arasında yer alan farklı profesyonel kimlik gruplarını ortaya çıkarmak. Çalışmalar sonucunda araştırmacılar görev yönelimi ve motivasyon olmak üzere iki boyutlu; öz yeterlilik, profesyonel bağlılık ve gelecek perspektifi olarak beş faktörden oluşan daha çok sınıf öğretmenlerine yönelik olan öğretmen profesyonel kimliği ölçeği geliştirilmiştir. Olumlu mesleki kimliğe sahip öğretmenler, olumsuz mesleki kimliğe sahip öğretmenler ve mesleğe bağlı

olmayan öğretmenler olmak üzere farklı kimlik özelliklerine sahip üç öğretmen grubu belirlenmiş ve öğretmen profesyonel kimliklerinin yedi boyutunun çoğu için üç grubun öğretmenleri arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Profesyonel kimliği negatif olan öğretmenler ile diğer iki grup arasında iş motivasyonu, profesyonel bağlılık ve gelecek perspektifi boyutlarında daha yoğun olmak üzere farklılıklar tespit edilmiştir.

Zhao ve Zhang (2017), 98 öğretmen adayı ve 12 öğretmenle gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kimliğindeki değişiklikleri araştırmak için karma yöntem; mesleki kimliğin faktörlerini ve staj sırasında mesleki kimliğin, mesleki gelişim ve bağlılıktaki rolünü araştırmak için ise nitel araştırma yöntemi kullanmışlardır. Araştırmalarında öğretmen adaylarının staj öncesi mesleki kimliklerinin staj sonrasında arttığını ve özellikle içsel değer kimliklerinin artarken, dışsal değer kimliklerinin sabit kaldığını, alan okulundaki mentor desteklerinin önemli faktör olarak bulunduğunu ve mesleki kimliğin, öğretmen adaylarının mesleki bağlılıklarını ve öğretmenlik inançlarını artırdığını tespit etmişlerdir.

Rozati (2017), öğretmenlerin öğretim etkinliği ve profesyonel kimlikleri arasındaki olası ilişkiyi sistematik olarak incelemiştir. Araştırma bulgularında İngilizce öğretmenlerinin öğretim etkinliği ve profesyonel kimlikleri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu tespit etmekle birlikte, İngilizce öğretmenlerinin öğretim yeterliliği ile kurumsal kimliklerinin önemli ölçüde pozitif ilişkili olduğunu saptamıştır. Ayrıca araştırma bulguları yabancı dil öğretmeni olarak İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin, öğretmen öğretim yeterliklerinin iyi bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Azim (2017), staj yapan öğretmen adayları ile öğretmenlerin kullandıkları çeşitli öz-yansıtma tekniklerinin öğretmenlerin öz-yeterlik, kişisel ve mesleki kimlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, yansıtıcı tekniklerin kullanılmasının öğretmen öz yeterlikleri ve mesleki kimlikleri gelişim düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiş ve öğretmenlerin kişisel kimlik düzeylerinin gelişmesinde öz-yansıtma sürecinin anlamlı bir etkisi olduğu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada öz-yansıtma ile yansıtıcı uygulamaların kullanımına dayalı eğitimlerin öğretmenlerin mesleki kimlik düzeylerini,

öğretmen özyeterliliğini geliştirmeye yardımcı olabildiği sonucuna varılmış ve öğretimde yansıtma veya yansıtma uygulamalarının kullanılmasının, öğretmenlerin mesleki kimlik ve öz yeterlik düzeylerini olumlu yönde geliştirebileceği ileri sürülmüştür.

Khany ve Malekzadeh (2015), araştırmalarında mesleki kimlik, mesleki canlılık ve yaratıcılık faktörlerinin İngilizce yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yaşamlarını etkileyen önemli unsurlar olarak belirlemişlerdir. Araştırmacılar bu üç değişken ve ilgili alt ölçekler arasındaki ilişki ağını incelemiş ve öğretmen profesyonel kimliği, mesleki canlılık ve yaratıcılık arasındaki işbirliği ağı ilişkisini Yapısal Eşitlik Modeli ile analiz etmişlerdir. Araştırma bulguları sonucunda çalışma değişkenleri arasındaki varsayımsal ilişki modeli doğrulanmakla birlikte profesyonel kimlik ve mesleki canlılık ilişkisi, profesyonel kimlik ve yaratıcılık ilişkisi ve mesleki canlılık ve yaratıcılık ilişkisi karşılıklı pozitif olarak tespit edilmiştir.

İlgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde, araştırmacıların çalışmalarının amaçları doğrultusunda öğretmen ve/veya öğretmen adayları ile çalıştıkları görülmüştür. Yurt içi çalışmalar konu olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının, öğretmen kimliği algılarının; 21. yüzyıl öğrenen becerileri, örgütsel bağlılıklar, pedagojik formasyon eğitimi, standart sınavların ve standart programların etkisi, öğretmen başarı amaçları, öğretmen düşünme ihtiyaçları vb. farklı değişkenler açısından değişimini incelemişlerdir. Yurt dışı araştırmalar ise konu olarak öğretmen kimliğinin neyi ifade ettiği, öğretmen kimliğinin hangi öğretmen özelliklerinden ve öğretim etkinliklerinden etkilendiği, öğretmen değerlendirme yöntemlerinin öğretmen kimliklerine etkisini araştırmıştır.

İlgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda öğretmen adayları ve ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yapılan çalışıldığı, veri toplama araçları olarak anket, ölçek ve görüşme formları kullanıldığı görülmüştür. Araştırmalarda, nicel verilerin analizinde genellikle betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma), fark istatistikleri (Manova, Anova), Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizleri; nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında genel olarak öğretmen kimlik algılarının yüksek düzeyde olduğu

ve öğretmen kimliklerinin yukarıda belirtilen söz konusu değişkenler ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu verisine ulaşmışlardır.

Mevcut araştırma ile öğretmen kimliği algılarını ölçmeyi sağlayacak bir öğretmen kimliği ölçeği geliştirmek ve geliştirilen öğretmen kimliği ölçeği ile öğretmen kimliği algı düzeylerini tespit etmek ve öğretmen kimliği algıları üzerinde hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algıların ve görev yapılan okul iklimi algılarının etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Hizmet öncesi eğitim ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar. Yurt içinde öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen, hizmet öncesi eğitim konulu araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Örer (2020), yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde yeterli eğitimi aldıkları, sunacakları eğitimi planladıkları ve uygulamalarını yaptıklarını ve öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler konusunda kendilerini yeterli gördükleri verilerine ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe bağlı oldukları, özverili çalışma tutumları sergiledikleri ve kendilerini öğrencilere adadıklarını belirlemiştir.

Kocayigit ve Eğmir (2019), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini kendi deneyimleri ışığında değerlendikleri ve öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim dönemlerinde edindikleri deneyimlerin farklı boyutlarına odaklandıklarını saptamış ve araştırmaları sonucunda öğretmenlerin; hizmet öncesi eğitimlerini alan bilgisi açısından yeterli, öğretmenlik meslek bilgisi yönünden eksik bulmuşlardır. Ayrıca araştırmacılar öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eksikliklerini, tecrübe paylaşımları ve hizmet içi eğitimler yoluyla giderdikleri, hizmet öncesi eğitim sürecinde eğitim aldıkları kurumun örtük programının ya da kurum kültürünün kendilerini öğretmenliğe tam hazırlamadığı ya da bu konuda bir farkındalık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kozikoğlu (2016) araştırmasında öğretmenlerin; hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algılarının ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri ne düzeyde yordadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin en çok sırasıyla okulun fiziki altyapısı ve olanaklarının yetersizliği ile sınıf yönetiminde güçlük yaşadıkları; en az ise meslektaş ve yöneticilerle ilişkilerde güçlük yaşadıkları bulgularına ulaşmış ve

aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde adanmış olduklarını saptamıştır.

Ünver (2016) Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını kuram-uygulama bağlantısı açısından incelemiş ve araştırma sonucunda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısına önem verildiği ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi paydaşlarının kuram-uygulama bağlantısını sağlamada yeterli olamadıkları bulgularına ulaşmıştır.

Yıldırım (2016), 1982, 1997 ve 2007 hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarından biriyle ilgili yetiştirilmiş 641 öğretmen ile çalışarak söz konusu hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarını değerlendirmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin eğitim gördükleri 1982, 1997 ve 2007 hizmet öncesi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin görüşlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini; sınıfta etkili öğretim, özel ihtiyaçları olan çocukları teknoloji gerektiren öğretim faaliyetine entegre etme, öğrenci taleplerini karşılama gibi temel alanlarda yetersiz buldukları ve öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimlerini öğretim gücünün hazırlanmasında yeterli olmama ve konu, teori ve pratik arasındaki büyük boşluk içermeye açılarından çok fazla eleştirdikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler günümüzde müfredatta uygulama oranlarının artırılmasına rağmen uygulama kalitesinin buna bağlı olarak gelişmediğine dikkat çekmiştir.

Hizmet öncesi eğitim ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar. Yurt dışında öğretmen veya öğretmen adayları ile gerçekleştirilen hizmet öncesi eğitim konulu araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Samuelsson, Samuelsson ve Thorsten (2022), araştırmalarında iki tür öğretmen eğitiminin hizmet öncesi dönemde olan öğretmen adaylarının yeterlik inançlarını nasıl etkileyebileceğini incelemiştir. Bu öğretim eğitimlerinde öğretmen adayları ya bir simülasyonda avatar ile üç saat, ardından üç hafta saha çalışması ya da akranlarıyla üç saat seminerler ve ardından üç hafta saha çalışması uygulamışlardır. Avatar eğitimi ve akran eğitimi, diğer öğretmen adayları ve iki uzmanın geribildirimleri ile birleştirildiğinde elde edilen sonuçlar, simülasyonda avatarlarla öğretim uygulaması yapan öğretmen adaylarının, akranlarıyla uygulama yapanlara göre yeterlik inançlarının anlamlı derecede

daha yüksek olduğunu göstermiştir. Avatar eğitiminin, öğretmen adayları için saha çalışmasından önce uygulandığında bir destek etkisi oluşturduğunu saptamışlardır. Özetle araştırmacılar, uzmanlardan gelen geri bildirimlerle birleştirilmiş avatarlarla kısa süreli yoğun eğitimin hizmet öncesi dönemde olan öğretmen adaylarının yeterlik inançlarını önemli ölçüde artırabileceğini göstererek simülasyon eğitimlerinin, öğretmen adaylarının saha çalışmaları sırasında daha hazırlıklı ve özgüvenli olmalarına yardımcı olabildiğini savunmuşlardır.

Tympa, Karavida ve Charissi (2021), hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ilk yıllarında tersine çevrilmiş koşulları rol yapma oyunu ile keşfetmeyi amaçladığı araştırmasında 80 öğretmen adayı, 6 hizmet içi öğretmen ve 50 çocuk katılımcıyla çalışmıştır. Araştırmacı öğretmen adaylarının çocuklarla rol yapma etkinlikleri düzenleme konusundaki becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Araştırma sonucunda rol yapma oyununun çocukların oyun becerilerini ve özgüvenlerini, iletişimlerini, iş birliği ve karar vermelerini desteklediği ve hem de öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim becerilerini artırdığı belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin rol yapma oyununa katılımının eğitimde etkili bir araç ve çocukların gelişiminin anahtarı olarak görülebileceğini ve rol yapma oyununun hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ilk yıllarında kazandırılması gerektiği ileri sürülmüştür.

Saiz-Linares ve Susinos-Rada (2020), çalışmalarında İspanya'daki öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim programını ve uygulamalı eğitimini gözden geçirmek amacıyla aktif yansıtıcı araştırmaya dayalı öğretmen yetiştirme programı tasarlamış, uygulamış ve mevcut öğretmen eğitim tasarımı üzerindeki etkilerini değerlendirmişlerdir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler, gözlemler ve doküman analizinden elde edilen sonuçlar eğitimde yansıtmayı etkin hale getiren unsurların; öğretmenlerin pedagojik kaygıları, yansıtıcı stratejileri, diyalojik ilişkileri ve planlılık ile esneklik arasındaki dengeleri olduğunu ortaya koymuş ve ayrıca mesleki ilkelerin yansıtıcı profesyonellere yönelik olarak güncellenmesi ve araştırmalardan elde edilen bilgiler ışığında bu mesleki uygulamaların olanaklı hale getirilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Popa ve Bucur (2014), Romanya hizmet öncesi eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaya ve eğitim sisteminde reform yapma ihtiyacı duyulan alanları belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar ortaokul öğretmen adaylarının gözünden mevcut Rumen öğretmen hizmet öncesi eğitim sistemini incelemiş ve AB tarafından ortaya konan hizmet öncesi öğretmen eğitimine dair son önerileri ve ortaöğretimde müfredat hükümlerini dayanak olarak alıp yürürlükte olan hizmet öncesi öğretmen eğitim programının güçlü ve zayıf yönlerini öğretmenlerle yapılan anket çalışması ve öğretmen görüşmeleriyle belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda hizmet öncesi eğitim döneminde öğretmenlerin bütünleştirici ve dinamik bir süreç içinde eğitilmesi, ulusal sınavın gereklilikleri, bilimsel, pedagojik ve didaktik yeterliliklerin eşzamanlı aktivasyonun gerekliliği gibi sonuçlara ulaşmışlardır.

Yang (2012), eleştirel düşünceyi kazandıran bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi için eleştirel bir öğretim modeli önermiştir. Araştırmacı bu doğrultuda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi edinmeleri, uygulamaları ve mükemmelleştirmeleri için, öğretmenlerin de hizmet öncesi eğitim döneminde aynı becerileri ve eğitimleri kazanması ve bunları geliştirmesi gerektiğini ileri sürmüş ve bu gerekliliği araştırmak için eleştirel düşünme becerilerinin transferini deney (entegre öğretim) grubu ve karşılaştırma (geleneksel öğretim) grupları olarak rastgele atanmış iki grup hizmet öncesi eğitim dönemi öğretmenleriyle yaptığı araştırma ile değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda entegre öğretimin, yani eleştirel düşünme becerileri kazandırılmaya çalışılan grubun, geleneksel öğretim gerçekleştirilen öğretmen adaylarına göre akademik başarıda istatistiksel olarak önemli gelişme gösterdikleri ve bağımsız öğretim stratejileri geliştirmede, öğrenme etkinlikleri tasarlamada ve sınıf tartışmalarına liderlik etmede daha etkili oldukları belirlenmiştir.

Copland (2010), araştırmasında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde geribildirimlerde yaşanan gerilimin nedenlerine alternatif bir bakış sunmaya çalışmış ve araştırmasında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde merkezi bir bileşenin, öğretmenlik uygulaması ve geri bildirim olduğunu vurgulamıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre hizmet öncesi öğretmen eğitiminde geri bildirimler sonrası yaşanan gerilimlerin nedeni olarak eğitmenlerin gösterdiği performans ile aday öğretmenlerin beklediği performans arasındaki farklılıklar

olabileceğini ileri sürmüştür. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitiminde geri bildirim bazı yönlerine dikkat çekmiş ve gerilime neden olabilen ancak eğitimcinin hem değerlendirici hem de geliştirici rolüyle bağlantılı olmayan başka gerilim kaynakları olduğunu saptamıştır. Bunlardan birinin de grup geribildiriminde ortaya konan katılımcı yapılar ile öğretmen adaylarının bu katılımcı yapıların ne anlama geldiğine dair anlayışları arasındaki uyumsuzluk olduğu belirtmiştir. Ayrıca hizmet öncesi eğitim döneminde farklı geri bildirim çerçevelerinin tanıtılmasının tüm öğretmen adaylarının başarılı olabilmesi için daha eşit bir fırsat sağlayabileceği ve gerilimi azaltılabileceğini ileri sürmüştür.

İlgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların amaçları doğrultusunda öğretmen ve öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmüştür. Yurt içi çalışmalar konu olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algılarını, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algılarını, mesleki adanmışlık algılarını ve mesleki dayanıklılık inançları gibi öğretmen yeterliklerini, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra, eğitim fakültesinde aldıkları hizmet öncesi eğitimlerinin kendi algılarına göre değerlendirilmelerini ele almıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, hizmet öncesi eğitimleri sırasında karşılaştıkları eksiklikler ve bu eksikliklere yönelik çözüm önerileri araştırılmıştır. Yurt dışı çalışmalarda ise hizmet öncesi eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönleri, hizmet öncesi eğitim sisteminde reform yapmaya ihtiyaç duyulan alanlar ve çeşitli öğretim modellerinin hizmet öncesi eğitim programları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda öğretmen adayları ve ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile çalışıldığı ve veri toplama araçları olarak anket, ölçek ve görüşme formları kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmalarda; nicel verilerin analizinde genellikle betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma), fark istatistikleri (Manova, Anova), Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizleri; nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçek ve anket çalışmalarında hizmet öncesi eğitim yeterlikleri algıları genellikle yüksek bulunduğu, yüz yüze görüşmelerde ise öğretmen ve öğretmen adaylarının

hizmet öncesi eğitimlerini ve öğretmenlik uygulamalarını yetersiz buldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Hizmet öncesi eğitim sistemlerinin yenilenmesi için ihtiyaç duyulan alanlar belirlenmeye ve öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlik mesleği için hayati bir öneme sahip olan hizmet öncesi eğitim yeterliklerinin öğretmen kimliği üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara ulaşamamıştır. Bu nedenle hizmet öncesi eğitim yeterliklerinin öğretmen kimliği üzerindeki etkisi bu araştırma ile belirlenmeye çalışılacaktır.

Okul iklimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar. Yurt içinde okul iklimi ile ilgili öğretmen veya öğretmen adayları ile gerçekleştirilen araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Şahin ve Atbaşı (2020), 107 öğretmen ile yürüttükleri araştırmalarında öğretmenlerin olumlu okul iklimi konusundaki bakış açılarını açığa çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul iklimi puanlarının ve çalışmada yer alan tüm faktörlerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği ve öğretmenlerin görev yaptığı kademeye göre ise tüm faktörlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği verisine ulaşılmış ve öğretmenlerin okullarda olumlu iklim oluşması için okul ortamında iletişim ve iş birliği içinde olunması, her düşünce ve fikre saygı duyulması, ihtiyaçların, gereksinimlerin ve sorunların rahatça konuşulması; empati-karşılıklı anlayış, sevgi ve saygı çerçevesi içinde, yardımlaşarak ve paylaşarak, öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri arasında sosyal etkinlik ve sosyal faaliyetlerin sürekli düzenlenmesi gerektiğine inandıkları verisine ulaşmışlardır.

İnanır (2020), 267 öğretmen ile yürüttükleri araştırması sonucunda öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi algıları ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin araştırma değişkenlerine yönelik algılarının ne düzeyde olduğu; işle bütünleşmeye dönük görüşlerinin görev, cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki deneyim değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Ayrıca işle bütünleşme ile okul iklimi ve öğretmen liderliği algıları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını, okul ikliminin ve öğretmen liderliğinin işle bütünleşmenin anlamlı bir yordayıcısı

olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulguları şu şekilde özetlemiştir. (1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyi yüksektir. (2) Yapılan regresyon analizi sonucunda öğretmen liderliği, işle bütünleşmenin anlamlı bir yordayıcısıdır. (3) Okul iklimi, işle bütünleşmenin anlamlı bir yordayıcısıdır. (4) İşle bütünleşme düzeyleri, demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Çolak ve Altinkurt (2017), 434 öğretmen ile yürüttükleri araştırmalarında okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda okul iklimi açısından okul müdürlerinin en çok destekleyici, öğretmenlerin ise en çok işbirlikçi davranışlar sergilediği, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğu, öğretmenlerin, özerklik boyutları arasında en çok öğretme süreci; en az mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilediği saptanmıştır. Okul iklimi boyutlarının, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının %8'ini açıkladığını ve destekleyici ve emredici müdür davranışlarının, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Gündoğan ve Koçak (2017), öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla 564 öğretmen adayı ile yürüttükleri araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik özyeterlikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu tespit etmiş ve okul ikliminin özellikle "iletişim" boyutunun öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarında önemli bir rol oynadığını saptamışlardır

Okul iklimi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar. Yurt dışında okul iklimi ile ilgili öğretmen veya öğretmen adayları gerçekleştirilen araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Van Beurden, Van Veldhoven, Nijendijk ve Van De (2017) araştırmalarında kişi-okul (K-O) değer uyumu ve okul ikliminin son zamanlarda geliştirilen kalan kariyer fırsatları algısı kavramı üzerindeki etkilerine dair daha fazla bilgi edinmeyi amaçlamışlardır. Yaşlanan bir öğretmen popülasyonu ışığında, 147 öğretmen ile okul iklimi ve kişi-okul (K-O) değerinin öğretmenlerin kariyer geleceklerine ilişkin bakış açıları üzerindeki etkisini araştırmış ve Kişi-okul (K-O) değer uyumunun, yaşın olumsuz etkisine rağmen, kalan kariyer

fırsatları ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuş ve ayrıca hem performans/akademik yayın iklimi hem de sosyalleşme ikliminin, kişi-okul (K-O) değer uyumu mekanizması aracılığıyla öğretmenlerin gelecekteki kariyer perspektiflerini etkilediğini saptamışlardır.

Malinen ve Savolainen (2016), algılanan okul ikliminin öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişliğini nasıl etkilediğini ve davranış yönetiminde öz-yeterlik ve kolektif yeterliğin algılanan okul iklimine ait iş doyumunu ve tükenmişlik boyutları üzerindeki etkisine nasıl aracılık ettiğini 642 ortaokul öğretmeni ile yürüttükleri çalışma ile araştırmışlardır. Araştırma sonucunda okul ikliminin, kısmen öz-yeterliğin aracılık ettiği, iş tatmini üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, öğrenci disiplinindeki kolektif yeterliğin ne iş tatminini ne de tükenmişliği açıklamadığı tespit edilmiş ve öğretmenlerin davranış yönetmede öz yeterlik, iş tatmini üzerinde olumlu, tükenmişlik üzerinde olumsuz bir etkiye sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca araştırmacılar davranış yönetiminde düşük öğretmen öz-yeterliliğinin düşük iş tatmini ve artan tükenmişlik için açık bir risk faktörü olduğunu ve öğretmenlerin işten ayrılmalarını engellemede yetersiz kalmaya neden olabildiğini saptamışlardır.

Yao vd. (2015), araştırmalarında 703 ilkokul ve lise öğretmenin okul iklimi, duygusal emek stratejisi ve duygusal tükenme algılarını incelemiş ve öğretmenlerin okul iklimi algıları ile duygusal tükenme arasındaki ilişkiye, duygusal emek stratejilerinin aracılık ettiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca hipotezleri ile uyumlu olarak, öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüzeysel davranışlar üzerinde olumsuz, içten davranışlar üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve duygusal emeğin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile duygusal tükenme arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, örgütsel faktörlerin çalışanların duygusal emeğinin bir öncülü olabileceği çıkarımını doğrulamış ve öğretmenlerin kişisel iyi oluşlarını ve mesleki gelişimlerini artırmak için yapılması gerekenleri ortaya koymuştur. Buna göre ilk olarak, müdürlerin, öğretmenlerin kendilerini işlerine adanma konusunda güçlü bir görev duygusu hissedecekleri yüksek kaliteli bir çalışma ortamını teşvik etmek için çaba göstermeleri gerektiği saptanmıştır. Öğretmenlerin duygularının nasıl tetiklendiğini ve duygusal uyumsuzluk ortaya çıktığında hangi duygusal emek stratejilerini benimsemeleri gerektiğini anlamalarına yardımcı olmanın çok

önemli olduğu vurgulanarak okul iklimini iyileştirmeye yönelik programların ve öğretmen duygusal emek stratejilerinin okullarda kullanılması gerektiği ileri sürülmüştür.

Meristo ve Eisenschmidt (2014), aday öğretmenlerin uyum ve mesleki gelişimlerini daha iyi desteklemek için aday öğretmenlerin okul iklimi algıları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi 112 aday öğretmen ile incelemiştir. Bunun sonucunda 250'den az öğrencisi olan okullarda anaokulu veya ilköğretim öğrencileriyle çalışan aday öğretmenler, en yüksek öz-yeterlik inancına ve okul iklimine ilişkin en olumlu algıya sahip oldukları saptanmıştır. 500'den fazla öğrencisi olan kapsamlı okullarda veya meslek yüksekokullarında görev yapan aday öğretmenlerin daha düşük öz-yeterlik inançlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular sonucunda araştırmacılar destekleyici bir okul ikliminin acemi öğretmenlerin öz-yeterliliğe ilişkin inançlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmış ve aday öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını desteklemek ve destekleyici bir okul iklimi oluşturmak için en iyi fırsatların, anaokulu veya ilkokul düzeyinde küçük öğrencilerin bulunduğu küçük bir okulda bulunabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Brault, Janosz ve Archambault (2014), 2666 öğretmen ile yürüttükleri çalışmalarında okul iklimi ile okulun sosyoekonomik, etnik ve akademik yapısının öğretmenin öğrenci başarısı beklentileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda düşük öğretmen beklentilerinin, öğrenci çıktılarını ve okul etkililiğini olumsuz etkilemek suretiyle azalttığını ve okul kompozisyonunu ve okul eğitim ikliminin öğretmen beklentileri üzerinde bağımsız bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca bu etkide akademik kompozisyonun en büyük etkiye sahip olduğu, sosyoekonomik kompozisyon ile sonuç arasındaki ilişkiyi bastırdığı belirlenmiş ve öğretmen beklentileri üzerinde okul ikliminin de önemli bir faktör olduğunu belirlemişlerdir.

İlgili yurt içi ve yurt dışı araştırmaların amaçları doğrultusunda öğretmen ve öğretmen adayları ile çalışmaları görülmüştür. Söz konusu çalışmalar konu olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile öğretmenlerin; işe yabancılaşma düzeyleri, akademik özyeterlik inançları, iş doyumu ve tükenmişlikleri, özerklik davranışları, örgütsel güvenleri, öz-yeterlikleri

arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Ayrıca okulun sosyo-ekonomik yapısının okul iklimi üzerindeki etkilerini, okul iklimini ve ğretmen okul iklim algılarını etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Araştırmalarda; nicel verilerin analizinde genellikle betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma), fark istatistikleri (Manova, Anova), Pearson arpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizleri; nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda genel olarak ğretmen ve ğretmen adaylarının okul iklimi algıları bazı araştırmalarda orta ve yüksek düzeyde bulunurken bazı araştırmalarda okul iklimi algıları düşük düzeyde belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmalarda ğretmen beklentileri üzerinde okul ikliminin önemli bir faktör olduğu, okul ikliminin öz-yeterlik inançları, iş tatmini üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğuna ve olumlu okul ikliminin önemine değinilmiştir. Bu araştırma ile ğretmen kimliği üzerinde okul ikliminin etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ile veri analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişkinin var olup olmadığını veya var olan ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Creswell, 2017). Mevcut araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak; öğretmen kimliği ile hizmet öncesi eğitim ve okul iklimi arasında bir ilişki olup olmadığı ve bu ilişkinin hangi düzeyde olduğu araştırılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, araştırma teorisinin elde edilen veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını saptamaya çalışılan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, 2002). Mevcut araştırmada öğretmenlerin; öğretmen kimliğine yönelik algı düzeyleri üzerinde, hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algı düzeyleri ve okul iklimine yönelik algı düzeylerinin etkili olduğuna dair araştırma teorisinin elde edilen veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Batman ili merkezi, ilçeleri ve köylerindeki okul öncesi ilköğretim, ortaokul ve lise kamu eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende yer alan öğretmenlerin sayılarına ilişkin bilgiler ilgili il milli eğitim müdürlüğünden sağlanmıştır. İl milli eğitim müdürlüğünden alınan veriler doğrultusunda Batman ilinde görev yapan toplam 8834 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Batman il merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan toplamda 875 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada, verilerin toplanması sürecinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme, evrendeki birimlerin coğrafi olarak geniş bir alana yayıldığı durumlarda kullanılabilir (Tutar ve Erdem, 2020). Bu sebeple mevcut araştırmada evrende yer alan

öğretmenlerin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için örneklem alma yoluna gidilmiş ve bu süreçte küme örnekleme yöntemi kullanılarak 875 öğretmene ulaşılmıştır. Küme örnekleme yöntemine uygun olarak evrende yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okullar aracılığıyla öğretmenlere ulaşılarak veri toplama araçları uygulanmış (Kılıç, 2013) ve çalışmada okullar küme olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya ve ölçek geliştirme süreçlerine (AFA ve DFA) katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya ve Ölçek Geliştirme Süreçlerine Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Özellik		Araştırma süreci verileri		Ölçek geliştirme (AFA)		Ölçek geliştirme (DFA)	
		Sayı	Yüzde	Sayı (N)	Yüzde	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	341	38.97	237	56	222	52
	Erkek	534	61.03	188	44	203	48
Eğitim Düzeyi	Lisans	733	83.77	351	83	345	81
	Lisansüstü	142	16.23	74	17	80	19
Çalışılan okul kademesi	Okul Öncesi	32	3.66	16	4	18	4
	İlkokul	195	22.29	110	26	106	25
	Ortaokul	323	36.91	115	27	158	37
	Lise	325	37.14	184	43	143	34
Görev yapılan yerleşim yeri	İl merkezi	647	73.94	206	48	272	64
	İlçe	144	16.46	166	39	95	22
	Köy	84	9.60	153	36	58	14
Mesleki deneyim	1-5 Yıl	247	28.23	123	29	97	23
	6-10 Yıl	234	26.75	101	24	110	26
	11-15 Yıl	145	16.57	73	17	79	19
	16-20 Yıl	134	15.31	68	16	74	17
	21 Yıl ve üzeri	115	13.14	60	14	65	15
Branş	Güzel sanatlar ve spor eğitimi	76	8.69	26	6	43	10
	Matematik ve fen	196	22.4	71	17	96	23
	Mesleki eğitim	101	11.54	93	22	29	7
	Pdr ve özel eğitim	36	4.11	28	7	29	7
	Temel eğitim	197	22.52	119	28	112	26
	Türkçe ve sosyal	204	23.31	62	15	88	21
	Yabancı dil	65	7.43	26	6	28	7

Mevcut araştırma sürecinde 875 öğretmene, Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirme süreçlerinde ise 850 öğretmene ulaşılmıştır. Ölçek geliştirme

süreçlerinden AFA için 425, DFA için 425 olmak üzere yurt çapında altı bölgeden toplamda 850 öğretmene ulaşılarak öğretmen kimliği ölçme aracı uygulanmıştır. Tablo 1 incelendiğinde ölçek geliştirme süreçlerine katılan öğretmenlere ait demografik değişkenler görülmektedir.

Mevcut araştırmaya Batman ili merkezi, ilçeleri ve köylerindeki okul öncesi ilkokul, ortaokul ve lise kamu eğitim kurumlarında görev yapan 875 öğretmen katılım göstermiştir. Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılım gösteren öğretmenlere ait demografik değişkenler görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin 341'inin kadın, 534'nün erkek olduğu; 733'ünün lisans, 142'sinin lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu; 32'sinin okul öncesi, 195'inin ilkokul, 323'ünün ortaokul ve 325'inin lise okul kademesinde görev yaptığı; 647'sinin il merkezinde, 144'nün ilçede ve 84'nün ise köy yerleşim yerinde görev yaptığı, 247'sinin 1-5 yıl, 234'nün 6-10 yıl, 145'inin 11-15 yıl, 134'ünün 16-20 yıl ve 115'inin ise 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip oldukları; 76'sının güzel sanatlar ve spor eğitimi, 196'sının matematik ve fen bilimleri, 101'inin mesleki eğitim, 36'sının pdr ve özel eğitim, 197'sinin temel eğitim, 204'ünün Türkçe ve sosyal, 65'inin yabancı dil eğitimi bölümlerinden mezun oldukları saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Kimliği Ölçeği”, “Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öğretmen kimliği ölçeği. Araştırmada kullanılan birinci veri toplama aracı araştırma kapsamında geliştirilen Öğretmen Kimliği Ölçeği'dir. Hanna vd. (2019) alanyazında öğretmen kimliğini ölçmek için çeşitli ölçme araçlarının var olmasına rağmen bunların hiçbirinin öğretmen kimliğini doğrudan ölçmediğini ve kapsamlı bir öğretmen kimliği puanı sunamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen kimliği ölçeği geliştirilirken alanyazın taraması yapılmış ve bunun sonucunda öğretmen kimliği ölçeğini geliştirmek için Hanna vd. (2019) tarafından yapılan çalışma teorik çerçeve olarak temel alınmıştır. Söz konusu çalışmada öğretmen kimliğinin bileşenlerine genel bir bakış sağlanmaya çalışılmış ve var olan öğretmen kimliği ölçme araçlarının psikometrik kalitesi

hakkında fikir edinebilmek için öğretmen kimliği ölçme araçları kapsamlı bir şekilde analiz edilerek, sistematik bir inceleme yürütülmüştür. Bu inceleme sonucunda öğretmen kimliği bileşenleri değerlendirilerek kategorize edilmiş ve öğretmen kimliği yapısının; öğretmen benliği, motivasyon, mesleki adanmışlık, öz-yeterlik, görev algısı ve iş tatmini olmak üzere altı alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır.

Mevcut araştırma ölçek geliştirme sürecinde alanyazın incelemesi sonrasında yapılan çalışmalar aşağıda sıralanmış ve devamında detaylı olarak açıklanmıştır.

1. Ölçek boyutlarına uygun madde havuzu oluşturulmuştur.
2. Eğitim Programları ve Öğretim alanından beş uzman ile odak grup görüşmesi yapılarak ölçek boyutları ve madde havuzundaki maddeler değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde uzman görüşüne sunulmak üzere taslak ölçek hazırlanmıştır.
3. Uzman görüşü alma sürecinde farklı üniversitelerde görev yapmakta olan Eğitim Programları ve Öğretim ile Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzman 12 akademisyenden uzman görüşü alınmıştır.
4. Uzman görüş formlarından elde edilen verilere göre taslak ölçek geliştirilerek öğretmen kimliği taslak ölçeğine son hali verilmiştir.
5. Öğretmen kimliği ölçeği (44 maddelik) AFA veri analizi için 425 öğretmene ulaşılarak veri toplanmış ve analiz edilmiştir.
6. Öğretmen kimliği ölçeği DFA veri analizi için gerekli verileri elde etmek için farklı 425 öğretmene ulaşılarak veri toplanmış ve analiz edilmiştir.

Öğretmen Kimliği Ölçeği için alanyazın incelemesi sonrasında altı boyutlu bir yapıya uygun olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Bunun devamında Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman beş akademisyen ile bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek yazılan maddeler incelenmiş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu görüşme ile boyutların kapsamı netleştirilmiş ve maddeler uzman görüşüne sunulmak üzere hazır hale

getirilmiştir. Bu çalışmanın devamında taslak form “Eğitim Programları ve Öğretim”, “Ölçme ve Değerlendirme” ve “Türkçe” alanlarından on iki uzman akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman önerileri dikkate alınarak bazı kelime değişiklikleri yapılmış, bazı maddeler bulunduğu boyuttan çıkarılmış, yeni maddeler eklenmiş ve bazı maddeler daha net olarak ifade edilmiştir. Üç öğretmene sesli olarak okutulan ölçek maddelerinin anlaşılır olduğu öğretmenler tarafından teyit edilmiş ve açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirme sürecinde başvuru AFA ve DFA sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen Kimliği Ölçeği AFA ve DFA Veri Analizi Sonuçları.

Öğretmen Kimliği Ölçeğinde 44 madde yer almaktadır. AFA gerçekleştirmek için yurt çapında altı bölgeden olmak üzere 425 öğretmene ulaşılmıştır.

AFA gerçekleştirilmeden önce örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi istatistiği değeri incelenmiştir. KMO değeri 0,943 ve Bartlett küresellik testi istatistik değeri 11384,245 (sd = 946, $p < 0,05$) olarak belirlenmiştir. KMO değerinin 0,60'dan daha büyük olması ve Bartlett testi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermesi verinin faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2012). KMO değeri ve Bartlett istatistiği dikkate alındığında örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygun olduğu söylenebilir. Faktör sayısının belirlenmesinde öz değer ve yamaç-birikinti grafiği dikkate alınmıştır. Bu çerçevede yapılan incelemeler öz-değeri 1'in üzerinde olan altı faktörden sonra grafiğin düzleştiği görülmüştür. Ölçeğin dayandığı kuramsal temele de uygun olması nedeniyle altı faktörlü yapı üzerinde çalışılmış ve uygun olmayan maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Faktör analizi yapılırken aşama aşama uygun olmayan maddeler analiz dışında bırakılarak faktör analizi yeniden yapılmıştır. Bu kapsamda faktör yükleri uygun olmayan üç madde analiz dışında bırakılmıştır. Son olarak gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen öz değerler ve açıklanan varyans oranları Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde öz değeri 1'in üzerinde olan altı faktör olduğu görülmektedir.

Tablo 2

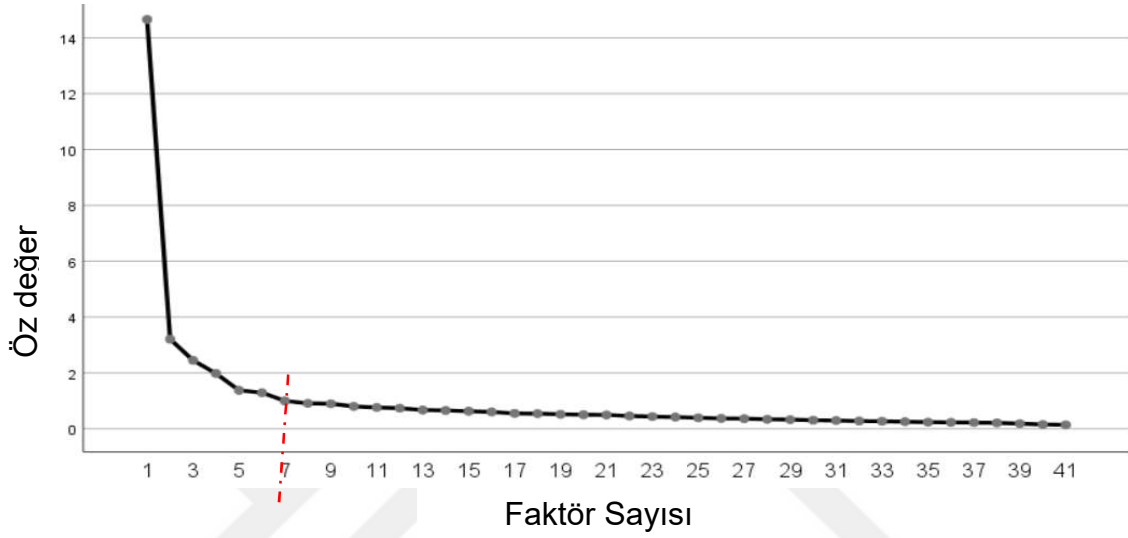
Öğretmen Kimliği Ölçeği Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

Faktör	Döndürme* Sonrası				
	Öz değer	Açıklanan varyans oranı	Öz değer	Açıklanan varyans oranı	Kümülatif açıklanan varyans oranı
1	14.659	35.753	5.827	14.211	14.211
2	3.207	7.823	5.292	12.908	27.119
3	2.449	5.972	4.151	10.124	37.2
4	1.976	4.820	3.675	8.963	46.207
5	1.374	3.352	3.333	8.129	54.336
6	1.289	3.144	2.676	6.528	60.863
7	0.996	2.429			
8	0.907	2.212			
9	0.892	2.176			
10	0.797	1.944			
11	0.761	1.857			
12	0.734	1.791			
13	0.668	1.630			
14	0.653	1.593			
15	0.626	1.527			
16	0.600	1.463			
17	0.547	1.335			
18	0.538	1.312			
19	0.516	1.258			
20	0.500	1.219			
21	0.493	1.203			
22	0.456	1.112			
23	0.433	1.055			
24	0.415	1.013			
25	0.390	0.951			
26	0.369	0.899			
27	0.357	0.871			
28	0.337	0.821			
29	0.324	0.790			
30	0.301	0.735			
31	0.293	0.714			
32	0.273	0.667			
33	0.266	0.648			
34	0.250	0.609			
35	0.233	0.568			
36	0.226	0.552			
37	0.218	0.532			
38	0.208	0.507			
39	0.180	0.439			
40	0.150	0.367			
41	0.138	0.336			

*varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Ayrıca Şekil 12'de verilen yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde altıncı faktörden sonra grafiğin düzleştiği görülmektedir. Buna göre, Öğretmen Kimliği Ölçeğinin altı boyutlu bir yapı gösterdiği söylenebilir. Açıklanan varyans oranları incelendiğinde birinci faktörün varyansın %14.21'ini,

ikinci faktörün varyansın %12.91'ini, üçüncü faktörün varyansın %10.12'sini, dördüncü faktörün varyansın %8.96'sını, beşinci faktörün varyansın %8.13'ünü ve altıncı faktörün varyansın %6.53'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Sonuç olarak 41 madde ve altı boyuttan oluşan Öğretmen Kimliği Ölçeği incelenen yapıdaki varyansın %60.86'sını açıklamaktadır.



Şekil 12. Öğretmen Kimliği Ölçeği yamaç-birikinti grafiği

Öğretmen Kimliği Ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde her bir faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.30'dan yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, maddelerin buldukları faktörlerde ölçülmek istenen yapıyı ölçmeye hizmet ettiği söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2018). Faktör 1'de dokuz madde yer almaktadır ve bu faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerleri 0.487 ile 0.802 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 1 "motivasyon" olarak adlandırılmıştır. Faktör 2'de sekiz madde yer almaktadır ve bu faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerleri 0.577 ile 0.743 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 2 "öz yeterlik" olarak adlandırılmıştır. Faktör 3'te yedi madde yer almaktadır ve bu faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerleri 0.433 ile 0.698 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 3 "öğretmen benliği" olarak adlandırılmıştır. Faktör 4'te altı madde yer almaktadır ve bu faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerleri 0.597 ile 0.740 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 4 "görev algısı" olarak

adlandırılmıştır. Faktör 5'te altı madde yer almaktadır ve bu faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerleri 0.465 ile 0.728 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 5 "mesleki adanmışlık" olarak adlandırılmıştır. Faktör 2'de beş madde yer almaktadır ve bu faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerleri 0.545 ile 0.875 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 6 "iş tatmini" olarak adlandırılmıştır.

Tablo 3

Öğretmen Kimliği Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
1			0.609			
2			0.565			
3			0.433			
4			0.595			
5			0.629			
6			0.698			
7			0.629			
8		0.664				
9		0.717				
10		0.743				
11		0.740				
12		0.737				
13		0.666				
14		0.642				
15		0.577				
16				0.712		
17				0.730		
18				0.740		
19				0.719		
20				0.597		
21				0.599		
22	0.681					
23	0.689					
24	0.661					
25	0.703					
26	0.548					
27	0.487					
28	0.776					
29	0.746					
30	0.802					
31						0.579
32						0.856
33						0.875
34						0.545
35						0.546
36					0.465	
37					0.678	
38					0.649	
39					0.728	
40					0.626	
41					0.594	

Açımlayıcı faktör analizi için belirlenen boyutlara ait cronbach alfa güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Açımlayıcı Faktör Analizi Verisi İçin Cronbach Alfa Değerleri

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach alfa
Öğretmen Benliği	7	0.86
Öz Yeterlik	8	0.89
Görev Algısı	6	0.85
Motivasyon	9	0.91
İş Tatmini	5	0.78
Mesleki Adanmışlık	6	0.87
Öğretmen Kimliği Ölçeği Toplam	41	0.942

Tablo 4 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi için toplanan veri seti üzerinden hesaplanan hesaplanan cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının; ;Öğretmen Benliği faktörü için 0.86; Öz Yeterlik faktörü için 0.89; Görev Algısı faktörü için 0.85; Motivasyon faktörü için 0.91; İş Tatmini faktörü için 0.78 ve Mesleki Adanmışlık faktörü için 0.87 ve Öğretmen Kimliği ölçeği toplamı için cronbach alfa değerinin 0.942 olduğu görülmektedir. Hesaplanan Cronbach alfa değerleri 0.70'den büyük olduğu ve ölçeğin geneli için cronbach alfa değeri 0.942 olduğu için ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Öğretmen Kimliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

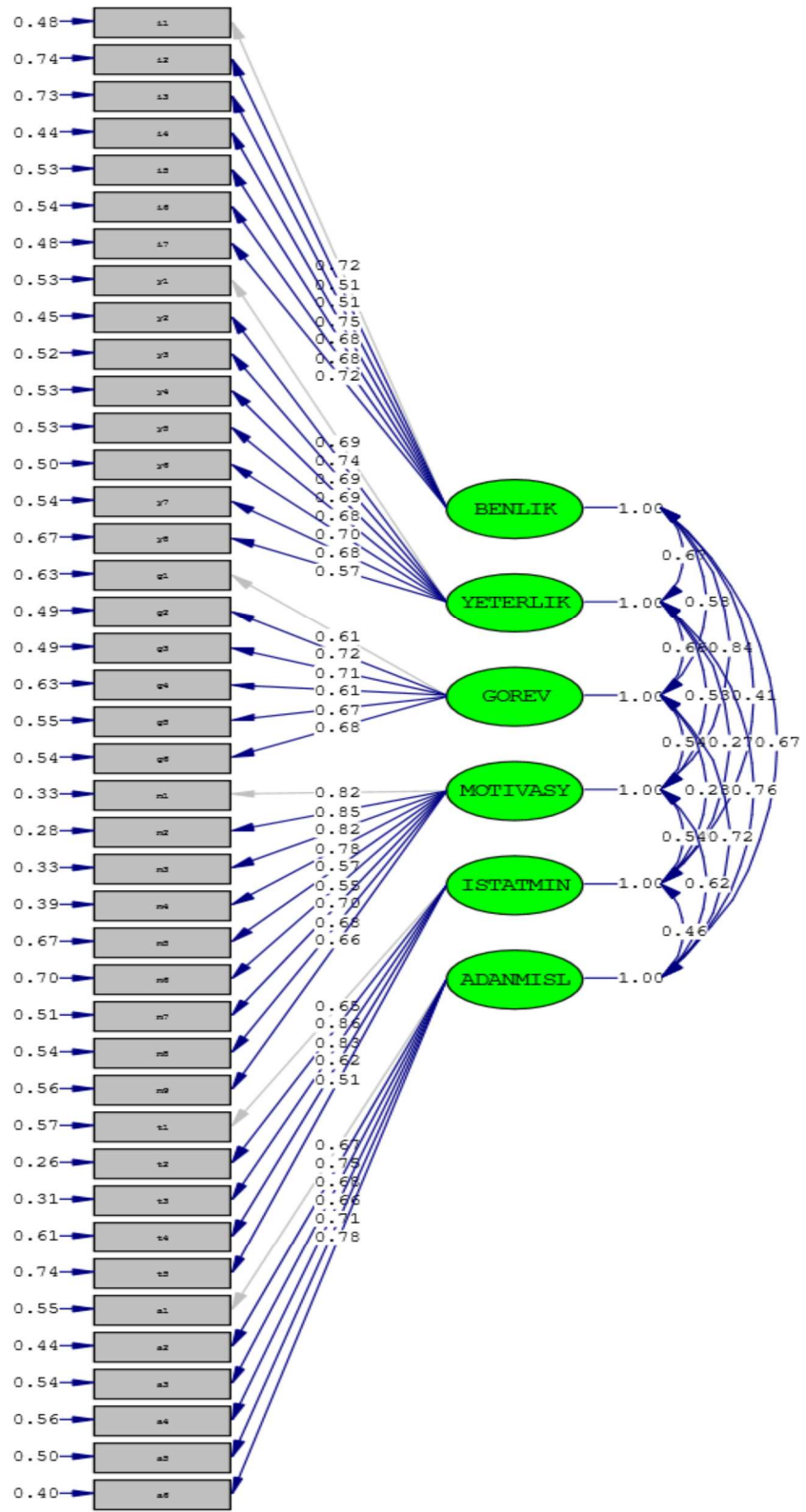
	χ^2	χ^2/sd	p	CFI	GFI	NFI	RMSEA	Faktör Yük		Hata	
								max	min	max	min
Ölçek	2321.27	3.04	0.000	0.96	0.76	0.94	0.069	0.86	0.51	0.73	0.26
Önerilen		$\chi^2/sd \leq 3$		≥ 90	≥ 90	≥ 90	≤ 0.080	≥ 0.30		≤ 0.90	

Tablo 5 incelendiğinde χ^2/sd değerinin 3 ile 5 arasında olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir (Browne ve Cudeck, 1992). CFI değeri 0.96 ve NFI değeri 0.94 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0.90'ın üzerinde olması modelin veriye çok iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Browne ve Cudeck, 1992). GFI değeri ise 0.76 olarak belirlenmiştir ve bu değer 0,90'nın

altında olduğu için model veri uyumunun olmadığı söylenebilir. Ancak bunun nedeni GFI indeksinin verinin normal dağılım göstermediği durumlarda CFI'ya göre daha fazla etkilenmesidir (Ainur, Sayang, Jannoo ve Yap, 2017). Bu gibi bir durumda GFI değeri yerine CFI ve NNFI değerlerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (Cheung ve Rensvold, 2002). RMSEA indeksi açısından değerlendirildiğinde ise RMSEA indeksin model için 0.069 olduğu saptanmıştır ve bu indekse göre modelin veriye iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde altı boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir.

Öğretmen Kimliği Ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen yapısını doğrulamak amacıyla yeniden ülke çapından altı bölgeden olmak üzere farklı 425 öğretmenden veri toplanmıştır. Toplanan bu veri seti üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA yapılırken uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri ve hata varyansları incelenerek model veri uyumu değerlendirilmiştir. Uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (max-min) ve hata varyansı (max-min) değerleri Tablo 5'te sunulmuştur. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen ölçme modeli Şeki 13'te sunulmuştur.

Şekil 13 incelendiğinde ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0.30'dan yüksektir. Buna göre, tüm maddelerin ölçmek istenilen yapıyı ölçmeye hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Sonuç olarak, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 41 maddeden oluşan Öğretmen Kimliği Ölçeğinin altı boyutlu yapısı doğrulanmıştır.



Şekil 13. Öğretmen Kimliği Ölçeği Ölçme Modeli

Doğrulayıcı faktör analizi için toplanan veri seti üzerinden cronbach alfa güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Doğrulamalı Faktör Analizi Verisi İçin Cronbach Alfa Değerleri

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach alfa
Öğretmen Benliği	7	0.83
Öz Yeterlik	8	0.87
Görev Algısı	6	0.82
Motivasyon	9	0.90
İş Tatmini	5	0.82
Mesleki Adanmışlık	6	0.85

Tablo 6 incelendiğinde doğrulamalı faktör analizi için toplanan veri seti üzerinden hesaplanan cronbach alfa değerlerinin; Öğretmen Benliği boyutu için 0.83; Öz Yeterlik boyutu için 0.87; Görev Algısı boyutu için 0.82; Motivasyon boyutu için 0.90; İş tatmini boyutu için 0.82 ve Mesleki Adanmışlık boyutu için 0.85 olduğu görülmektedir. Hesaplanan Cronbach alfa değerleri 0.70'den büyük olduğu için ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğu söylenebilir.

Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği. Bu araştırmada hizmet öncesi eğitim yeterliliğini ölçmek için Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilen "Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli likert tipindeki ölçek 2 boyut ("Öğretimi Planlama ve Uygulama", "Öğrenci, Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler") ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin madde-ölçek korelasyonlarının 0.492 ile 0.737 arasında olduğu hesaplanmıştır. Ölçek Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.94, ölçek alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla 0.94 ve 0.89 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizler ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Okul İklimi Ölçeği. Bu araştırmada okul ikliminin etkisini ölçmek için Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 23 madde ve beş boyuttan ("Demokratiklik ve Okula Adanma", "Liderlik ve Etkileşim", "Başarı Etkenleri", "Samimiyet" ve "Çatışma") oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı samimiyet boyutu için ".852", liderlik ve etkileşim boyutu için ".897", demokratiklik ve okula adanma boyutu için ".908", başarı etkenleri boyutu için ".753", ve çatışma boyutu için ".730" olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik

(Pearson korelasyon) katsayısı okul iklimi ölçeğinin liderlik ve etkileşim boyutu için “.962”, çatışma boyutu için “.946”, demokratiklik ve okula adanma boyutu için “.923”, başarı etkenleri boyutu için “.826” ve samimiyet boyutu için “.914” olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri ise $\chi^2 / Sd = 3.080$, GFI = .910, AGFI = .886, NNFI (TLI) = .926, CFI = .937, RMSEA = .059, RMR = .057 olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Etik Kurulu Başkanlığının izni ve Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün onayıyla Batman ili, ilçe ve köylerinde bulunan okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise kamu eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden Öğretmen Kimliği Ölçeği, Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılarak Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık iki ay sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde veri türlerine uygun olarak nicel veri analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen kimliği, hizmet öncesi eğitimin yeterliliği ve okul iklimine ilişkin algı düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Elde edilen ortalamalar “1-1.79=çok düşük”, “1.80-2.59=düşük”, “2.60-3.39=orta”, “3.40-4.19=yüksek” ve “4.20-5.00=çok yüksek” şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada yapılacak analizlerin seçimi için öncelikle ölçme araçlarından elde edilen puan dağılımlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde çarpıklık ve basıklık puanlarının -0.97 ile +0.80 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında yer alması nedeniyle verilerin normal dağılıma sahip olduğu (Hair, Black, Babin, Anderson, ve Tatham, 2010) anlaşılmış ve bu nedenle parametrik testlere başvurulmuştur. Bu doğrultuda ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyete ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleme için ilişkisiz örneklem için t testi; okul kademesi, okulun bulunduğu yerleşim yeri,

mesleki deneyim ve branşa göre değişip değişmediğini belirlemek için ise ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonrası anlamlı farklılık çıkması durumunda ikili karşılaştırmalar için post-hoc Bonferroni testine başvurulmuştur.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ölçme araçlarından elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı “0.00-0.29 arası düşük”, “0.30-0.69 arası orta”, “0.70-1.00 arası yüksek” düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla her bir ölçme aracı için doğrulayıcı faktör analizi gerçekteştirilmiştir. Ayrıca öğretmen kimliğine yönelik algı ile hizmet öncesi eğitim yeterliğine ilişkin algı düzeyi ve okul iklimine yönelik algı düzeyi arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak test edilmesi amacıyla yapısal eşitlik modellemesinde yol analizi (path analizi) kullanılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın sorularına yönelik olarak gerçekleştirilen analizlere, analiz sonuçlarından hareketle elde edilen bulgulara alt problemlerdeki sıraya göre yer verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen kimliği ölçeğinden öğretmenlerin elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistiklere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	\bar{X}	S. Sapma	Min.	Max.	Çarp.	Bas.
Öğretmen benliği	875	31,02 (4,43)	3,39	19	35	-0,74	0,07
Öz yeterlik	875	34,57 (4,32)	4,06	23	40	-0,33	-0,61
Görev algısı	875	26,64 (4,44)	2,93	18	30	-0,52	-0,45
Motivasyon	875	37,68 (4,19)	5,79	18	45	-0,66	-0,09
İş tatmini	875	15,67 (3,13)	4,25	5	25	0,19	-0,35
Mesleki adanmışlık	875	25,55 (4,26)	3,11	16	30	-0,39	-0,35
Öğretmen kimliği toplam	875	171,12 (4,17)	17,83	116	205	-0,30	-0,20

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen kimliği puanlarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri göz önüne alındığından bu değerlerin -2 ile +2 arasında olduğu başka deyişle normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bulgulardan yola çıkılarak 5’li likert tipinde bir ölçeğe ait madde aralık değer tablosuna göre öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık boyutları ile öğretmen kimliği toplam puanlarının yüksek düzeyde olduğu ve buna bağlı olarak öğretmen algılarının da yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin İş tatmini boyutuna ait puanların ve bunlara bağlı öğretmen algılarının ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğinin geneline ait betimsel istatistiklerden yola çıkılarak öğretmenlerin, öğretmen kimliği algılarının ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin, öğretmen kimlik algıları çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi, görev yapılan yerleşim yeri, mesleki deneyim ve branş) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin, öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

T Testi	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
Öğretmen benliği	Erkek	534	30,89	873	-1,43	0,15
	Kadın	341	31,22			
Öz yeterlik	Erkek	534	34,75	873	1,62	0,11
	Kadın	341	34,30			
Görev algısı	Erkek	534	26,46	873	-2,21	0,03*
	Kadın	341	26,91			
Motivasyon	Erkek	534	37,50	873	-1,11	0,27
	Kadın	341	37,95			
İş tatmini	Erkek	534	15,77	873	0,88	0,38
	Kadın	341	15,51			
Mesleki adanmışlık	Erkek	534	25,70	873	1,80	0,07
	Kadın	341	25,31			
Öğretmen kimliği toplam	Erkek	534	171,07	873	-0,10	0,92
	Kadın	341	171,19			

Tablo 8’de yer alan İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin görev algısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine olacak biçimde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Başka bir ifadeyle kadın öğretmenlerin görev algısı puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, Tablo 8’de yer alan diğer İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin; öğretmen benliği, öz yeterlik, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Başka bir deyişle, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen benliği, öz yeterlik, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

T Testi	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
Öğretmen benliği	Lisans	733	31,04	873	0,37	0,71
	Lisansüstü	142	30,92			
Öz yeterlik	Lisans	733	34,59	873	0,24	0,81
	Lisansüstü	142	34,50			
Görev algısı	Lisans	733	26,68	873	0,95	0,34
	Lisansüstü	142	26,42			
Motivasyon	Lisans	733	37,79	873	1,33	0,18
	Lisansüstü	142	37,08			
İş tatmini	Lisans	733	15,78	873	1,83	0,07
	Lisansüstü	142	15,07			
Mesleki adanmışlık	Lisans	733	25,53	873	-0,33	0,74
	Lisansüstü	142	25,63			
Öğretmen kimliği toplam	Lisans	733	171,41	873	1,09	0,28
	Lisansüstü	142	169,63			

Tablo 9'da yer alan İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden aldıkları puanların eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Diğer bir ifadeyle, lisans mezunu olan öğretmenler ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini ve mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır. Tablo 10'da yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden aldıkları puanların görev yapılan okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Diğer bir ifadeyle okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen

benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Öğretmen benliği	Gruplar arası	27,25	3	9,08	0,79	0,50	---
	Gruplar içi	10034,46	871	11,52			
	Toplam	10061,71	874				
Öz yeterlik	Gruplar arası	50,64	3	16,88	1,02	0,38	---
	Gruplar içi	14351,35	871	16,48			
	Toplam	14402,00	874				
Görev algısı	Gruplar arası	49,93	3	16,64	1,94	0,12	---
	Gruplar içi	7456,78	871	8,56			
	Toplam	7506,70	874				
Motivasyon	Gruplar arası	141,67	3	47,22	1,41	0,24	---
	Gruplar içi	29119,80	871	33,43			
	Toplam	29261,47	874				
İş tatmini	Gruplar arası	120,21	3	40,07	2,23	0,08	---
	Gruplar içi	15658,35	871	17,98			
	Toplam	15778,56	874				
Mesleki adanmışlık	Gruplar arası	14,25	3	4,75	0,49	0,69	---
	Gruplar içi	8418,53	871	9,67			
	Toplam	8432,78	874				
Öğretmen kimliği toplam	Gruplar arası	79,09	3	26,36	0,08	0,97	---
	Gruplar içi	277859,79	871	319,01			
	Toplam	277938,88	874				

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır. Tablo 11'de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden aldıkları puanların görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Yani, köy, ilçe ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin; öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Öğretmen benliği	Gruplar arası	16,67	2	8,33	0,32	0,73	---
	Gruplar içi	10045,04	872	11,52			
	Toplam	10061,71	874				
Öz yeterlik	Gruplar arası	95,38	2	47,69	0,66	0,52	---
	Gruplar içi	14306,61	872	16,41			
	Toplam	14402,00	874				
Görev algısı	Gruplar arası	8,62	2	4,31	0,49	0,61	---
	Gruplar içi	7498,08	872	8,60			
	Toplam	7506,70	874				
Motivasyon	Gruplar arası	32,75	2	16,37	0,72	0,49	---
	Gruplar içi	29228,72	872	33,52			
	Toplam	29261,47	874				
İş tatmini	Gruplar arası	28,54	2	14,27	2,91	0,06	---
	Gruplar içi	15750,02	872	18,06			
	Toplam	15778,56	874				
Mesleki adanmışlık	Gruplar arası	3,63	2	1,81	0,50	0,61	---
	Gruplar içi	8429,15	872	9,67			
	Toplam	8432,78	874				
Öğretmen kimliği toplam	Gruplar arası	601,59	2	300,80	0,49	0,61	---
	Gruplar içi	277337,28	872	318,05			
	Toplam	277938,88	874				

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların mesleki deneyim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır. Tablo 12'de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik ve iş tatmini puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Öz yeterlik puanlarındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testleri sonucunda 16-20 yıl arasında veya 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İş tatmini puanlarındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testleri sonucunda ise 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin iş tatmini puanlarının 16-20 ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, Tablo 12'de yer alan diğer ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen benliği, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanlarının mesleki deneyim süresine göre istatistiksel olarak anlamlı

farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Yani mesleki deneyim süresi fark etmeksizin öğretmenlerin; öğretmen benliği, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Öğretmen benliği	Gruplar arası	39,21	4	9,80	0,85	0,49	---
	Gruplar içi	10022,49	870	11,52			
	Toplam	10061,71	874				
Öz yeterlik	Gruplar arası	141,20	4	35,30	2,15	0,07*	0-5<16-20 0-5<21 ve üzeri
	Gruplar içi	14260,80	870	16,39			
	Toplam	14402,00	874				
Görev algısı	Gruplar arası	9,77	4	2,44	0,28	0,89	---
	Gruplar içi	7496,93	870	8,62			
	Toplam	7506,70	874				
Motivasyon	Gruplar arası	211,63	4	52,91	1,58	0,18	---
	Gruplar içi	29049,84	870	33,39			
	Toplam	29261,47	874				
İş tatmini	Gruplar arası	172,39	4	43,10	2,40	0,05*	16-20<21 ve üzeri 11-15<21 ve üzeri
	Gruplar içi	15606,16	870	17,94			
	Toplam	15778,56	874				
Mesleki adanmışlık	Gruplar arası	22,85	4	5,71	0,59	0,67	---
	Gruplar içi	8409,93	870	9,67			
	Toplam	8432,78	874				
Öğretmen kimliği toplam	Gruplar arası	713,39	4	178,35	0,56	0,69	---
	Gruplar içi	277225,49	870	318,65			
	Toplam	277938,88	874				

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13'te yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliğinden aldıkları puanların branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Başka bir deyişle, hangi branşta olduğu fark etmeksizin öğretmenlerin; öğretmen benliği, öz

yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Öğretmen benliği	Gruplar arası	55,20	6	9,20	0,80	0,57	---
	Gruplar içi	9960,75	862	11,56			
	Toplam	10015,96	868				
Öz yeterlik	Gruplar arası	25,43	6	4,24	0,26	0,96	---
	Gruplar içi	14272,14	862	16,56			
	Toplam	14297,58	868				
Görev algısı	Gruplar arası	61,23	6	10,20	1,19	0,31	---
	Gruplar içi	7395,20	862	8,58			
	Toplam	7456,43	868				
Motivasyon	Gruplar arası	223,01	6	37,17	1,11	0,36	---
	Gruplar içi	28949,20	862	33,58			
	Toplam	29172,21	868				
İş tatmini	Gruplar arası	99,67	6	16,61	0,92	0,48	---
	Gruplar içi	15545,04	862	18,03			
	Toplam	15644,70	868				
Mesleki adanmışlık	Gruplar arası	16,89	6	2,81	0,29	0,94	---
	Gruplar içi	8374,38	862	9,72			
	Toplam	8391,27	868				
Öğretmen kimliği toplam	Gruplar arası	1484,17	6	247,36	0,77	0,59	---
	Gruplar içi	275206,09	862	319,26			
	Toplam	276690,26	868				

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yeterliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla araştırma kapsamında kullanılan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından öğretmenlerin elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistiklere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırma kapsamında kullanılan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistiklere Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	\bar{X}	S. Sapma	Min.	Max.	Çarp.	Bas.
Öğretimi planlama ve uygulama	875	61.48 (3.84)	10.26	28	80	-0.53	0.46
Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler	875	36.01 (4.00)	6.45	15	45	-0.91	0.80
Hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam	875	97.49 (3.89)	15.78	45	125	-0.72	0.74

Tablo 14'ten görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin; hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeğinin alt boyutlarından ve tamamından elde edilen puanlara ait basıklık ve çarpıklık değerleri göz önüne alındığından bu değerlerin -2 ile +2 arasında olduğu başka bir ifadeyle normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak 5'li likert tipinde bir ölçeğe ait madde aralık değer tablosuna göre hizmet öncesi eğitim yeterliğine ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde bulunduğu söylenebilir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerine ilişkin algıları çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi, görev yapılan yerleşim yeri, mesleki deneyim ve branş) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin ilgili ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15'te yer alan İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 15

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

T Testi	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
Öğretimi planlama ve uygulama	Erkek	534	61.31	873	-0.58	0.56
	Kadın	341	61.73			
Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler	Erkek	534	36.15	873	0.82	0.41
	Kadın	341	35.79			
Hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam	Erkek	534	97.47	873	-0.04	0.97
	Kadın	341	97.52			

Araştırma kapsamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.

T Testi	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
Öğretimi planlama ve uygulama	Lisans	733	61.34	873	-0.87	0.38
	Lisansüstü	142	62.16			
Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler	Lisans	733	36.00	873	-0.15	0.88
	Lisansüstü	142	36.08			
Hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam	Lisans	733	97.34	873	-0.63	0.53
	Lisansüstü	142	98.25			

Tablo 16'da yer alan İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Bir diğer ifadeyle, lisans mezunu olan öğretmenler ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanları benzerlik gösterdiği ve eğitim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Öğretimi planlama ve uygulama	Gruplar arası	720.10	3	240.03	2.29	0.08	---
	Gruplar içi	91296.17	871	104.82			
	Toplam	92016.27	874				
Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler	Gruplar arası	69.05	3	23.02	0.55	0.65	---
	Gruplar içi	36247.86	871	41.62			
	Toplam	36316.91	874				
Hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam	Gruplar arası	1192.59	3	397.53	1.60	0.19	---
	Gruplar içi	216350.01	871	248.39			
	Toplam	217542.60	874				

Tablo 17’de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanlarının görev yapılan okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Bir diğer ifadeyle, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Öğretimi planlama ve uygulama	Gruplar arası	67.46	2	33.73	0.32	0.73	---
	Gruplar içi	91948.81	872	105.45			
	Toplam	92016.27	874				
Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler	Gruplar arası	54.62	2	27.31	0.66	0.52	---
	Gruplar içi	36262.29	872	41.59			
	Toplam	36316.91	874				
Hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam	Gruplar arası	243.38	2	121.69	0.49	0.61	---
	Gruplar içi	217299.22	872	249.20			
	Toplam	217542.60	874				

Tablo 18'de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Yani, köy, ilçe ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların mesleki deneyim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19'da yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bir diğer ifadeyle, mesleki deneyim süresi fark etmeksizin öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Öğretimi planlama ve uygulama	Gruplar arası	778.93	4	194.73	1.86	0.12	---
	Gruplar içi	91237.34	870	104.87			
	Toplam	92016.27	874				
Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler	Gruplar arası	187.90	4	46.97	1.13	0.34	---
	Gruplar içi	36129.01	870	41.53			
	Toplam	36316.91	874				
Hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam	Gruplar arası	1513.68	4	378.42	1.52	0.19	---
	Gruplar içi	216028.92	870	248.31			
	Toplam	217542.60	874				

Araştırma kapsamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Öğretimi planlama ve uygulama	Gruplar arası	295.26	6	49.21	0.47	0.83	---
	Gruplar içi	90597.59	862	105.10			
	Toplam	90892.86	868				
Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler	Gruplar arası	233.47	6	38.91	0.94	0.47	---
	Gruplar içi	35700.07	862	41.42			
	Toplam	35933.54	868				
Hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam	Gruplar arası	894.88	6	149.15	0.60	0.73	---
	Gruplar içi	213970.36	862	248.23			
	Toplam	214865.25	868				

Tablo 20'de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanlarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Başka deyişle, branşları fark etmeksizin öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla araştırma kapsamında kullanılan okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından öğretmenlerin elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistiklere ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	\bar{X}	S. Sapma	Min.	Max.	Çarp.	Bas.
Demokratiklik ve okula adanma	875	24.17 (4.03)	3.49	12	30	-0.35	0.22
Liderlik ve etkileşim	875	24.33 (4.05)	4.24	10	30	-0.68	0.44
Başarı etkenleri	875	16.20 (4.05)	2.25	9	20	-0.34	0.39
Samimiyet	875	11.52 (3.84)	2.00	5	15	-0.14	-0.02
Çatışma	875	14.89 (3.72)	3.73	4	20	-0.97	0.72
Okul iklimi toplam	875	91.11 (3.96)	11.81	53	115	-0.36	0.38

Tablo 21’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından elde edilen puanlara ait basıklık ve çarpıklık değerleri göz önüne alındığından bu değerlerin -2 ile +2 arasında olduğu yani normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak 5’li likert tipinde bir ölçeğe ait madde aralık değer tablosuna göre öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarının yüksek düzey olduğu söylenebilir.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin, okul iklimi algılarının çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi, görev yapılan yerleşim yeri, mesleki deneyim ve branş) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22

Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

T Testi	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
Demokratiklik ve okula adanma	Erkek	534	24.24	873	0.72	0.47
	Kadın	341	24.06			
Liderlik ve etkileşim	Erkek	534	24.57	873	2.13	0.03*
	Kadın	341	23.95			
Başarı etkenleri	Erkek	534	16.32	873	1.93	0.05
	Kadın	341	16.02			
Samimiyet	Erkek	534	11.53	873	0.03	0.98
	Kadın	341	11.52			
Çatışma	Erkek	534	14.93	873	0.45	0.65
	Kadın	341	14.82			
Okul iklimi toplam	Erkek	534	91.59	873	1.49	0.14
	Kadın	341	90.37			

Tablo 22’de yer alan ilişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin liderlik ve etkileşim puanlarının cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine olacak biçimde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Başka bir ifadeyle erkek öğretmenlerin liderlik ve iletişim puanları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak, Tablo 22’de yer alan diğer ilişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0.05$).

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları Tablo 23’te yer almaktadır. Tablo 23’te yer alan diğer ilişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin liderlik ve etkileşim, samimiyet ve çatışma puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Bir diğer ifadeyle, lisans mezunu olan öğretmenler ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma ve başarı etkenleri puanları anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

T Testi	Grup	N	Ortalama	sd	t	p
Demokratiklik ve okula adanma	Lisans	733	24.33	873	3.14	0.00*
	Lisansüstü	142	23.33			
Liderlik ve etkileşim	Lisans	733	24.38	873	0.82	0.42
	Lisansüstü	142	24.06			
Başarı etkenleri	Lisans	733	16.30	873	2.93	0.00*
	Lisansüstü	142	15.70			
Samimiyet	Lisans	733	11.55	873	0.89	0.37
	Lisansüstü	142	11.39			
Çatışma	Lisans	733	14.96	873	1.34	0.18
	Lisansüstü	142	14.51			
Okul iklimi toplam	Lisans	733	91.52	873	2.35	0.02*
	Lisansüstü	142	88.99			

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır. Tablo 24'te yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma puanlarının görev yapılan okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testi sonucunda okul öncesi veya ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerinin demokratiklik ve okula adanma puanlarının lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, Tablo 24'te yer alan diğer ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi toplam puanlarının görev yapılan okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Başka deyişle okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Demokratiklik ve okula adanma	Gruplar arası	115.90	3	38.63	3.20	0.02*	Okul öncesi>Lise İlkokul>Lise
	Gruplar içi	10506.41	871	12.06			
	Toplam	10622.30	874				
Liderlik ve etkileşim	Gruplar arası	111.37	3	37.12	2.07	0.10	---
	Gruplar içi	15621.83	871	17.94			
	Toplam	15733.21	874				
Başarı etkenleri	Gruplar arası	14.37	3	4.79	0.95	0.42	---
	Gruplar içi	4394.23	871	5.05			
	Toplam	4408.60	874				
Samimiyet	Gruplar arası	7.82	3	2.61	0.65	0.58	---
	Gruplar içi	3476.40	871	3.99			
	Toplam	3484.22	874				
Çatışma	Gruplar arası	75.01	3	25.00	1.81	0.14	---
	Gruplar içi	12063.24	871	13.85			
	Toplam	12138.25	874				
Okul iklimi toplam	Gruplar arası	866.29	3	288.76	2.08	0.10	---
	Gruplar içi	120968.74	871	138.88			
	Toplam	121835.02	874				

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 25'te yer almaktadır. Tablo 25'te yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin liderlik ve etkileşim puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testi sonucunda il merkezinde veya köyde görev yapan öğretmenlerinin liderlik ve etkileşim puanlarının ilçede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, Tablo 25'te yer alan diğer ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi toplam puanlarının görev yapılan yerleşim

yerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Başka deyişle köy, ilçe ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Demokratiklik ve okula adanma	Gruplar arası	19.78	2	9.89	0.81	0.44	---
	Gruplar içi	10602.52	872	12.16			
	Toplam	10622.30	874				
Liderlik ve etkileşim	Gruplar arası	170.50	2	85.25	4.78	0.01*	Köy>ilçe İl>ilçe
	Gruplar içi	15562.70	872	17.85			
	Toplam	15733.21	874				
Başarı etkenleri	Gruplar arası	17.97	2	8.99	1.78	0.17	---
	Gruplar içi	4390.63	872	5.04			
	Toplam	4408.60	874				
Samimiyet	Gruplar arası	11.86	2	5.93	1.49	0.23	---
	Gruplar içi	3472.36	872	3.98			
	Toplam	3484.22	874				
Çatışma	Gruplar arası	30.44	2	15.22	1.10	0.33	---
	Gruplar içi	12107.81	872	13.89			
	Toplam	12138.25	874				
Okul iklimi toplam	Gruplar arası	190.72	2	95.36	0.68	0.51	---
	Gruplar içi	121644.31	872	139.50			
	Toplam	121835.02	874				

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların mesleki deneyim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26

Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Demokratiklik ve okula adanma	Gruplar arası	82.60	4	20.65	1.70	0.15	---
	Gruplar içi	10539.71	870	12.11			
	Toplam	10622.30	874				
Liderlik ve etkileşim	Gruplar arası	175.86	4	43.97	2.46	0.04*	21 ve üzeri> 11-15 21 ve üzeri> 6-10 21 ve üzeri> 0-5
	Gruplar içi	15557.35	870	17.88			
	Toplam	15733.21	874				
Başarı etkenleri	Gruplar arası	28.09	4	7.02	1.39	0.23	---
	Gruplar içi	4380.51	870	5.04			
	Toplam	4408.60	874				
Samimiyet	Gruplar arası	23.73	4	5.93	1.49	0.20	---
	Gruplar içi	3460.49	870	3.98			
	Toplam	3484.22	874				
Çatışma	Gruplar arası	260.79	4	65.20	4.78	0.00*	21 ve üzeri ile 16-20> 11-15 21 ve üzeri ile 16-20> 6-10 21 ve üzeri ile 16-20 > 0-5
	Gruplar içi	11877.46	870	13.65			
	Toplam	12138.25	874				
Okul iklimi Toplam	Gruplar arası	1762.44	4	440.61	3.19	0.01*	21 ve üzeri> 11-15 21 ve üzeri> 6-10 21 ve üzeri> 0-5
	Gruplar içi	120072.58	870	138.01			
	Toplam	121835.02	874				

Tablo 26'da yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin liderlik ve etkileşim, çatışma ve okul iklimi toplam puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Liderlik ve etkileşim ile okul iklimi toplam puanlarındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testleri sonucunda 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim ile okul iklimi toplam puanlarının 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çatışma puanlarındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testleri sonucunda ise 16-20 yıl arasında veya 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin çatışma puanlarının 1-5 yıl,

6-10 yıl ve 11-15 yıl arasından görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27

Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeğinin Tamamından Ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Demokratiklik ve okula adanma	Gruplar arası	111.74	6	18.62	1.54	0.16	---
	Gruplar içi	10400.16	862	12.07			
	Toplam	10511.91	868				
Liderlik ve etkileşim	Gruplar arası	70.93	6	11.82	0.65	0.69	---
	Gruplar içi	15601.28	862	18.10			
	Toplam	15672.21	868				
Başarı etkenleri	Gruplar arası	16.08	6	2.68	0.53	0.79	---
	Gruplar içi	4376.05	862	5.08			
	Toplam	4392.13	868				
Samimiyet	Gruplar arası	24.15	6	4.03	1.02	0.41	---
	Gruplar içi	3417.88	862	3.97			
	Toplam	3442.03	868				
Çatışma	Gruplar arası	58.65	6	9.78	0.70	0.65	---
	Gruplar içi	12026.82	862	13.95			
	Toplam	12085.47	868				
Okul iklimi toplam	Gruplar arası	774.57	6	129.09	0.93	0.47	---
	Gruplar içi	120103.52	862	139.33			
	Toplam	120878.09	868				

Tablo 27’de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanların branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Yani, hangi branşta olduğu fark etmeksizin öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmen kimliği ile hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ile öğretmen kimliği ölçeklerinden elde ettikleri

puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik uygulanan korelasyon analizi sonuçları Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Yeterliği İle Öğretmen Kimliği Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Uygulanan Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öğretimi planlama ve uygulama	Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler	Hizmet öncesi eğitim yeterliği (Toplam)
Öğretmen benliği	.396**	.335**	.394**
Öz yeterlik	.477**	.433**	.487**
Görev algısı	.306**	.299**	.322**
Motivasyon	.347**	.316**	.355**
İş tatmini	.230**	.244**	.249**
Mesleki adanmışlık	.361**	.335**	.371**
Öğretmen Kimliği (Toplam)	.464**	.431**	.478**

**p<.01

Tablo 28'de yer alan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama puanları ile öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama puanları ile iş tatmini puanları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama puanları arttıkça öğretmen kimliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanların da arttığı söylenebilir.

Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler alt boyutundan elde edilen puanlara ait korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler puanları ile öğretmen benliği, öz yeterlik, motivasyon, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler puanları ile görev algısı ve iş tatmini puanları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler puanları arttıkça öğretmen

kimliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanların da arttığı söylenebilir.

Tablo 28’de yer alan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanları ile öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanları ile iş tatmini puanları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanları arttıkça öğretmen kimliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanların da arttığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ile okul iklimi ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik uygulanan korelasyon analizi sonuçları Tablo 29’da yer almaktadır.

Tablo 29

Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği İle Okul İklimi Ölçeklerinden Elde Ettikleri Puanlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Uygulanan Korelasyon Analizi Sonuçları

	Demokratiklik ve okula adanma	Liderlik ve etkileşim	Başarı etkenleri	Samimiyet	Çatışma	Okul iklimi (Toplam)
Öğretmen benliği	.363**	.289**	.334**	.270**	.098**	.351**
Öz yeterlik	.395**	.302**	.373**	.302**	0.05	.362**
Görev algısı	.355**	.279**	.332**	.233**	.100**	.339**
Motivasyon	.398**	.336**	.402**	.365**	0.05	.392**
İş tatmini	.420**	.373**	.372**	.377**	-.114**	.357**
Mesleki adanmışlık	.391**	.311**	.386**	.291**	0.01	.353**
Öğretmen Kimliği (Toplam)	.515**	.422**	.489**	.417**	0.04	.479**

**p<.01

Tablo 29’da yer alan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve okul iklimi toplam puanları ile öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş

tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve okul iklimi toplam puanları arttıkça öğretmen kimliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanların da arttığı söylenebilir.

Liderlik ve etkileşim alt boyutundan elde edilen puanlara ait korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin liderlik ve etkileşim puanları ile öz yeterlik, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik ve etkileşim puanları ile öğretmen benliği ve görev algısı puanları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin liderlik ve etkileşim puanları arttıkça öğretmen kimliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanların da arttığı söylenebilir.

Tablo 29'da yer alan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin samimiyet puanları ile öz yeterlik, motivasyon, iş tatmini ve öğretmen kimliği toplam puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin samimiyet puanları ile öğretmen benliği, görev algısı ve mesleki adanmışlık puanları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin samimiyet puanları arttıkça öğretmen kimliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanların da arttığı söylenebilir.

Çatışma alt boyutundan elde edilen puanlara ait korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin çatışma puanları ile öğretmen benliği ve görev algısı puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin çatışma puanları arttıkça öğretmen benliği ve görev algısı puanları da artmaktadır. Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin çatışma puanları ile iş tatmini puanları arasında ise negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin

çatışma puanları arttıkça iş tatmini puanlarının azaldığı söylenebilir. Ancak Tablo incelendiğinde çatışma puanları ile öz yeterlik, motivasyon, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın sekizinci alt problemi “Hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve okul iklimi algıları öğretmen kimliğini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla öncelikle araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla her bir ölçme aracı için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen kestirimlerin doğru ve tutarlı olması için test edilmesi gereken bazı varsayımlar bulunmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak veri setindeki kayıp değerler belirlenmiş ve araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Daha sonra ise uç değerler belirlenerek araştırmadan çıkartılmıştır. Diğer bir varsayım örneklem büyüklüğü olup bu araştırmadaki veri setinin yeterli olduğu görülmektedir. Çoklu bağlantı sorunu için maddeler arası ikili korelasyonlar incelenmiş ve tüm ölçme araçları için .80'den büyük korelasyonlar olmadığı bulunmuştur. Son olarak veri setinin çok değişkenli normal dağılım varsayımı test edilmek üzere, çok değişkenli çarpıklık (Z_c) ve basıklık (Z_b) değerleri ile çok değişkenli çarpıklık ve basıklık için χ^2 değeri ve relative multivariate kurtosis (RMK) değeri hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada ölçme araçlarının çok değişkenli normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir (Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeği için; $Z_c = 58.58$ ($p = .000$), $Z_b = 36.34$ ($p=000$), $\chi^2=4 752,04$ ($p = .000$) ve $RMK = 1.355$; Öğretmen kimliği ölçeği için $Z_c=85.27$ ($p = .000$), $Z_b = 39.82$ ($p = 000$), $\chi^2 = 8 856.99$ ($p=.000$) ve $RMK =1.242$; ve okul iklimi ölçeği için $Z_c = 64.53$ ($p = .000$), $Z_b = 34.83$ ($p = .000$), $\chi^2 = 5 377.42$ ($p = .000$) ve $RMK = 1.357$). Çok değişkenli normallik sağlanmadığından parametre kestirim yöntemi olarak güçlü en çok olabilirlik (robust maximum likelihood, MLR) tercih edilmiştir (Brown, 2015). Tüm varsayımlar test edilmiş ve ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt için DFA sonuçları sunulmuştur.

Bu çalışmada DFA aracılığıyla kurulan modelin uyumu için “ki-kare/serbestlik derecesi”, “yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)”,

“normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI)”, “normlaştırılmış uyum indeksi (NFI)”, “karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)”, “uyum iyiliği indeksi (GFI)”, “düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI)” ve “standartlaştırılmış hataların ortalama karekökü (SRMR)” indeksleri dikkate alınmıştır.

İlk olarak hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

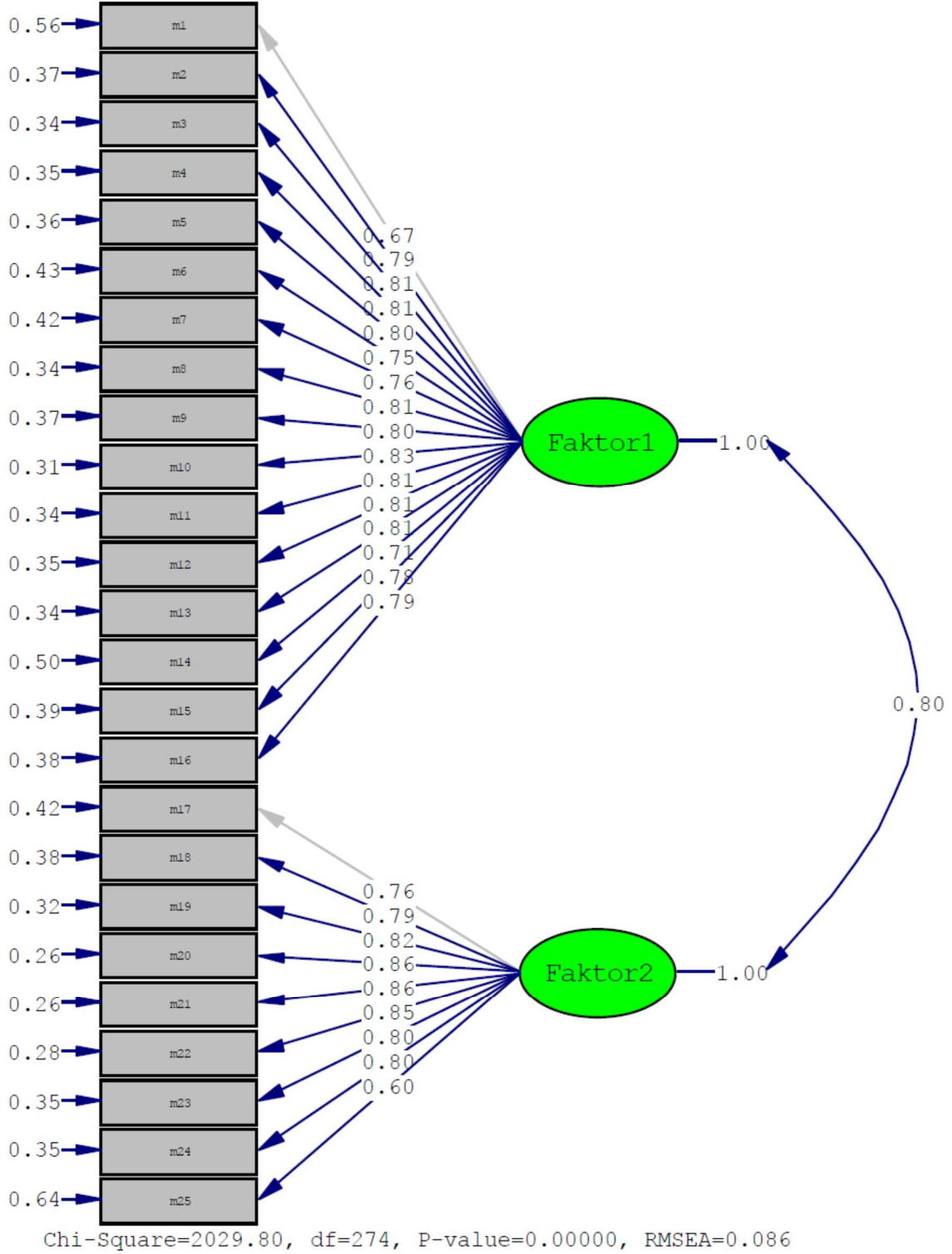
Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği İçin Kestirilen Değerler Ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-B χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2 029.80/274 =7.41
RMSEA(%90GA)	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.086 (0.082-0.089)
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0.98
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.98
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.98
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.79
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.90 \leq AGFI < 0.95$	0.75
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.048

Tablo 30 incelendiğinde, hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğine ilişkin test edilen modele ait uyum değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1992). Model veri uyum ölçütlerinden GFI ve AGFI değerlerinin kötü uyuma işaret ettikleri bunun temel nedenin ise çok değişkenli normalliğin sağlanmamasından kaynaklandığı ve model veri uyum ölçütlerinden CFI ve NNFI değerlerinin değerlerinin iyi uyuma işaret ettikleri görülmektedir (Cheung ve Rensvold, 2002). Test edilen modele ilişkin şekilsel gösterim Şekil 14’te verilmiştir.

Şekil 14 incelendiğinde, birinci düzey DFA analizinde ölçme aracının maddelerinin faktör yükleri ($\lambda=0.67-0.86$ aralığında) ve hata varyans değerlerinin ($\epsilon=0.26-0.56$ aralığında) olduğu görülmektedir. Faktör yükü ve hata varyans değerleri incelendiğinde tüm maddenin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu ve ölçme aracının yerel model veri uyumunun yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca genel model veri uyumu sağlandığından ölçme aracının yeterli uyuma sahip olduğu ve yapı geçerliğinin sağlandığı kabul edilmiştir. Şekil 14’deki faktörler arasındaki korelasyon incelendiğinde yüksek bir ilişkinin olduğu

görüldüğünden her iki alt boyut tek bir yapı altında olacak şekilde ikinci düzey DFA modeli test edilmiştir.



Şekil 14. Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin faktör yapısına ilişkin tanımlanan ölçme modeli (standartlaştırılmış çözümler)

Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeği birinci düzey DFA modeli test edilip doğrulandıktan sonra ikinci düzey için model test edilmiş ve test edilen modele ilişkin uyum değerleri Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeğinin İkinci Düzey DFA İçin Kestirilen Değerler Ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-B χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2 011.14/273 =7.37
RMSEA(%90GA)	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.085 (0.082-0.089)
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0.98
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.98
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.98
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.79
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.90 \leq AGFI < 0.95$	0.74
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.048

Tablo 31 incelendiğinde, model veri uyumunun kabul edilebilir olduğu görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1992). Bu durumda Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin tek bir gizil yapıda temsil edilebileceği görülmektedir. Böylece Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerliğine ilişkin kanıt toplanmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracı olan öğretmen kimliği ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerliği için DFA analizi yapılmıştır. İlk olarak birinci düzey DFA analizi yapılmış ve kestirilen uyum değerleri Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmen Kimliği Ölçeğinin Birinci Düzey DFA Testi İçin Kestirilen Değerler Ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-B χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4 256.98/764 =5.57
RMSEA(%90GA)	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.072 (0.070-0.074)
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0.96
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.95
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.96
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.77
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.90 \leq AGFI < 0.95$	0.74
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.089

Tablo 32 incelendiğinde, öğretmen kimliği ölçeğine ilişkin test edilen modele ait uyum değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1992). Model veri uyum ölçütlerinden GFI ve AGFI

değerlerinin iyi uyuma işaret etmemelerinin çok değişkenli normalliğin sağlanmamasından kaynaklandığı ve bu değerler yerine model veri uyum ölçütlerinden CFI ve NNFI değerlerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (Cheung ve Rensvold, 2002).

Test edilen modele ilişkin şekilsel gösterim Şekil 15'te verilmiştir. Şekil 15 incelendiğinde, birinci düzey DFA analizinde ölçme aracının maddelerinin faktör yükleri ($\lambda=0.39-0.92$ aralığında) ve hata varyans değerlerinin ($\epsilon=0.16-0.85$ aralığında) olduğu görülmektedir. Faktör yükü ve hata varyans değerleri incelendiğinde tüm maddenin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu ve ölçme aracının yerel model veri uyumunun yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca genel model veri uyumu sağlandığından ölçme aracının yeterli uyuma sahip olduğu ve yapı geçerliğinin sağlandığı kabul edilmiştir. Şekil 15'teki faktörler arasındaki korelasyon incelendiğinde yüksek bir ilişkinin olduğu görüldüğünden altı boyut tek bir yapı altında olacak şekilde ikinci düzey DFA modeli test edilmiştir.

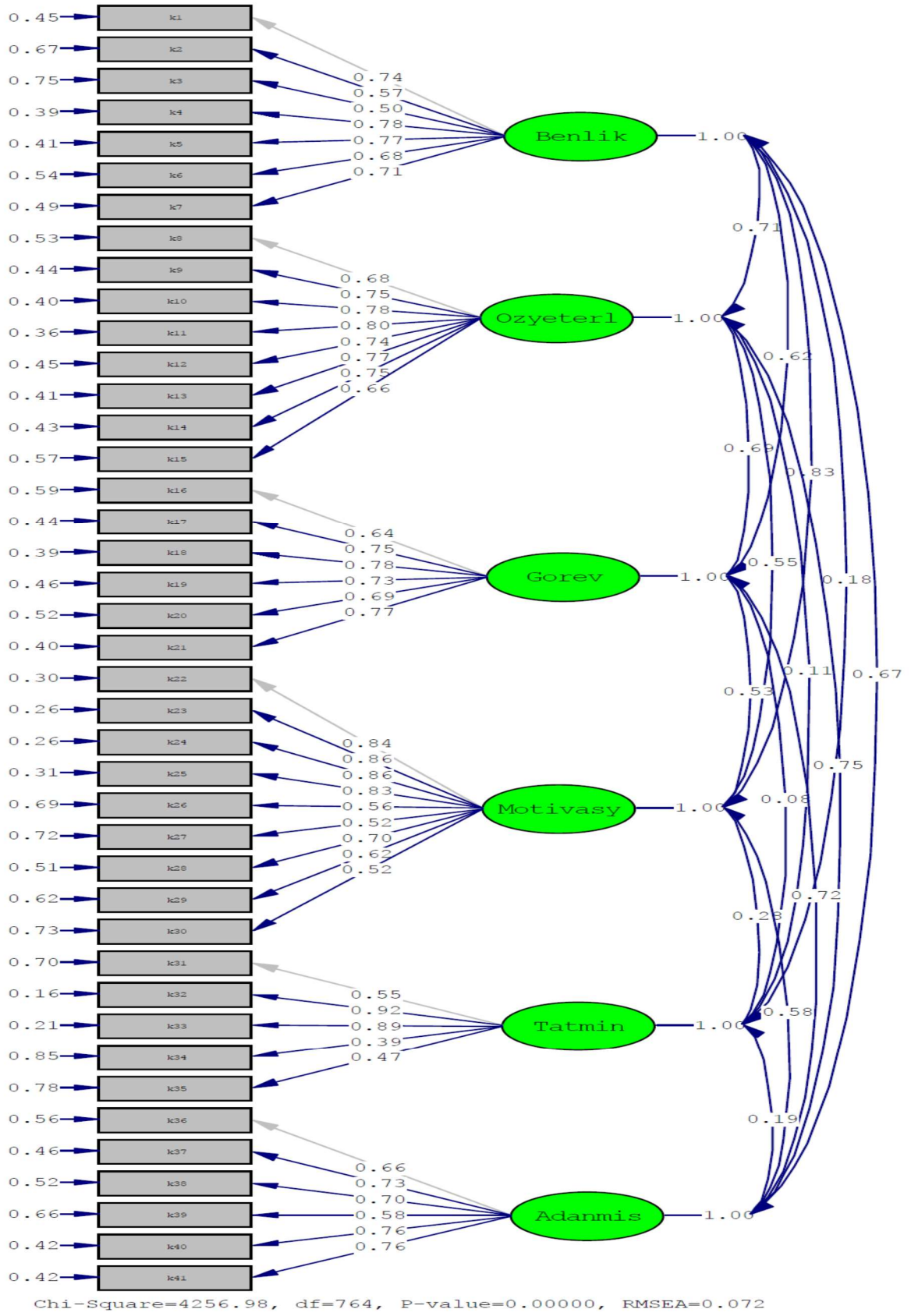
Öğretmen kimliği ölçeği birinci düzey DFA modeli test edilip doğrulandıktan sonra ikinci düzey için model test edilmiş ve test edilen modele ilişkin uyum değerleri Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Öğretmen Kimliği Ölçeğinin İkinci Düzey DFA İçin Kestirilen Değerler Ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-B χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4 557.54/773 =5.90
RMSEA(%90GA)	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.075 (0.073-0.077)
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0.96
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.95
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.96
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.76
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.90 \leq AGFI < 0.95$	0.73
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.096

Tablo 33 incelendiğinde, model veri uyumunun birinci düzey DFA'ya göre daha iyi olmadığı ama kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmen kimliği ölçeğinin tek bir yapıda temsil edilebileceği görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1992).



Şekil 15. Öğretmen kimliği ölçeğinin faktör yapısına ilişkin tanımlanan ölçme modeli (standartlaştırılmış çözümler)

Araştırma kapsamında geliştirilen öğretmen kimliği ölçeğine ait istatistiksel değerleri incelendiğinde ölçek maddelerinin tümünün kabul edilebilir değerlere sahip olduğu ve genel model veri uyumu sağlanmasından ötürü ölçme aracının yeterli uyuma sahip olduğu ve yapı geçerliğinin sağlandığı tespit edilmiştir. Ölçek faktörleri (boyutları) arasındaki korelasyon incelendiğinde yüksek bir ilişkinin olduğu ve altı boyutun tek bir yapı altında olacak şekilde öğretmen kimliği ölçeğini tek bir yapıda temsil edilebileceği görülmüştür. Sonuç olarak araştırma kapsamında geliştirilen öğretmen kimliği ölçeğine ait ölçümlerin geçerli olduğu kanıtlanmış ve ölçme aracına ait söz konusu boyutların tek bir yapıda temsil edilebileceğine ait başlangıç teorisi doğrulanmıştır.

Araştırma kapsamındaki üçüncü ölçme aracı olan okul iklimi ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerliği için DFA analizi yapılmıştır. İlk olarak birinci düzey DFA analizi yapılmış ve kestirilen uyum değerleri Tablo 34'te verilmiştir. Tablo 34 incelendiğinde, okul iklimi ölçeğine ilişkin test edilen modele ilişkin uyum değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1992). Model veri uyum ölçütlerinden GFI ve AGFI değerlerinin kötü uyuma işaret ettikleri bunun temel nedenin ise çok değişkenli normalliğin sağlanmamasından kaynaklandığı ve bu değerler yerine CFI ve NNFI değerlerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (Cheung ve Rensvold, 2002). Test edilen modele ilişkin şekilsel gösterim Şekil 16'de verilmiştir.

Tablo 34

Okul İklimi Ölçeğinin Birinci Düzey DFA Testi İçin Kestirilen Değerler Ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-B χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1 039.32/220 =4.72
RMSEA(%90GA)	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.065 (0.061-0.069)
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0.98
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.97
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.98
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.88
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.90 \leq AGFI < 0.95$	0.85
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.054

Okul iklimi ölçeği birinci düzey DFA modeli test edilip doğrulandıktan sonra ikinci düzey için model test edilmiş ve test edilen modele ilişkin uyum değerleri Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

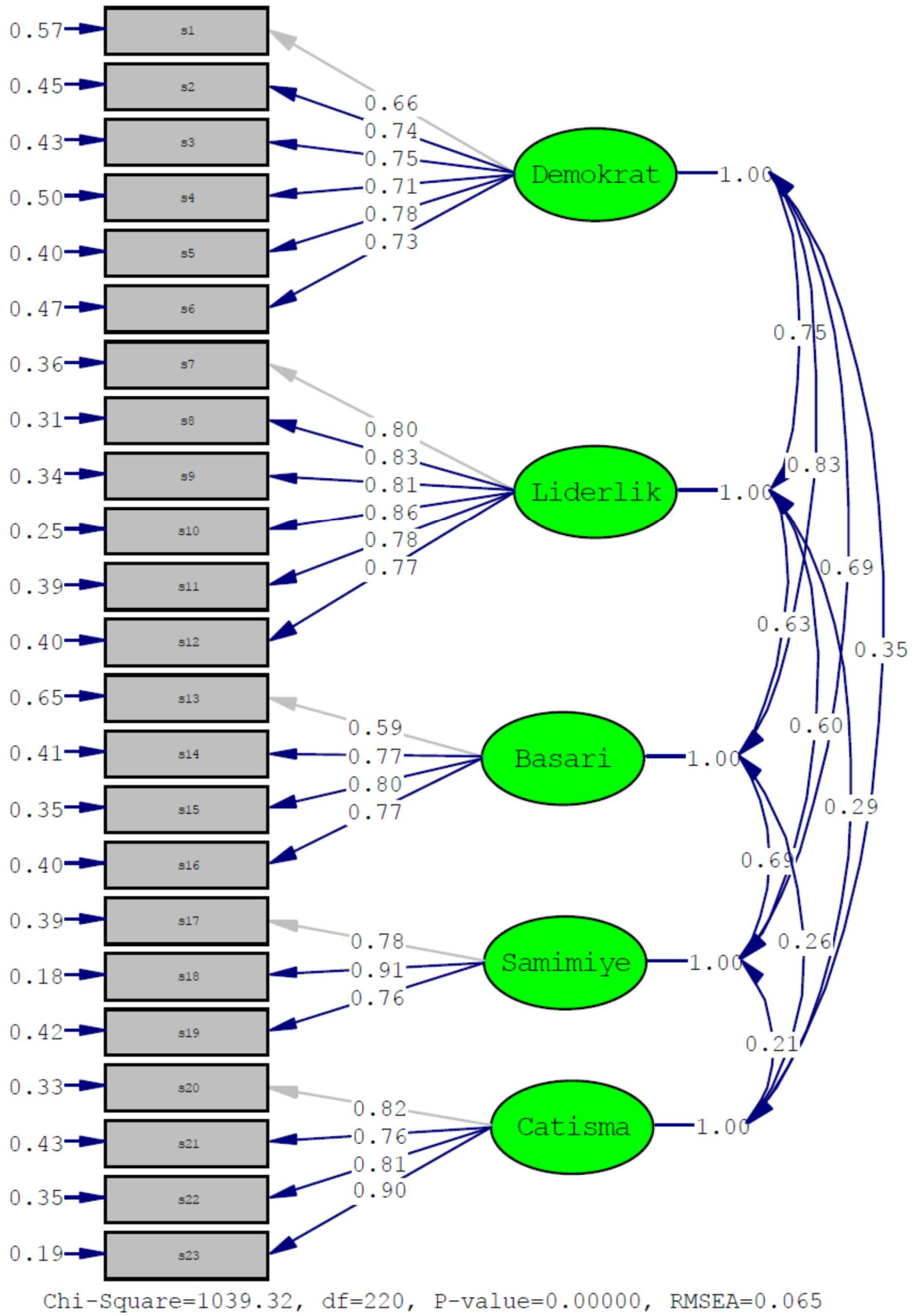
Okul İklimi Ölçeğinin İkinci Düzey DFA İçin Kestirilen Değerler Ve Uyum İndekslerinin Eşik Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-B χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1 071.69/225 =4.76
RMSEA(%90GA)	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.066 (0.062-0.070)
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0.97
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.97
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.98
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.88
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.90 \leq AGFI < 0.95$	0.85
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.056

Tablo 35 incelendiğinde, model veri uyumunun birinci düzey DFA'ya göre daha kötü olduğu fakat yine de kabul edilebilir olduğu görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1992). Buna göre okul iklimi ölçeğinin tek bir yapıda temsil edilebileceği görülmektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan üç ölçeğin de tek bir yapıda temsil edilebileceğinin görülmesi neticesinde, öğretmen kimliğine yönelik algı düzeyleri üzerinde hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algı düzeyleri ile okul iklimine yönelik algı düzeylerinin etkisinin incelenmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli kurulmuş ve modele ilişkin kestirilen değerler Tablo 36'da verilmiştir.

Şekil 16 incelendiğinde, birinci düzey DFA analizinde ölçme aracının maddelerinin faktör yükleri ($\lambda=0.59-0.91$ aralığında) ve hata varyans değerlerinin ($\epsilon=0.18-0.65$ aralığında) olduğu görülmektedir. Faktör yükü ve hata varyans değerleri incelendiğinde tüm maddenin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu ve ölçme aracının yerel model veri uyumunun yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca genel model veri uyumu sağlandığından ölçme aracının yeterli uyuma sahip olduğu ve yapı geçerliğinin sağlandığı kabul edilmiştir. Şekil 16'daki faktörler arasındaki korelasyon incelendiğinde yüksek bir ilişkinin olduğu görüldüğünden altı boyutun tek bir yapı altında olacak şekilde ikinci düzey DFA modeli test edilmiştir.



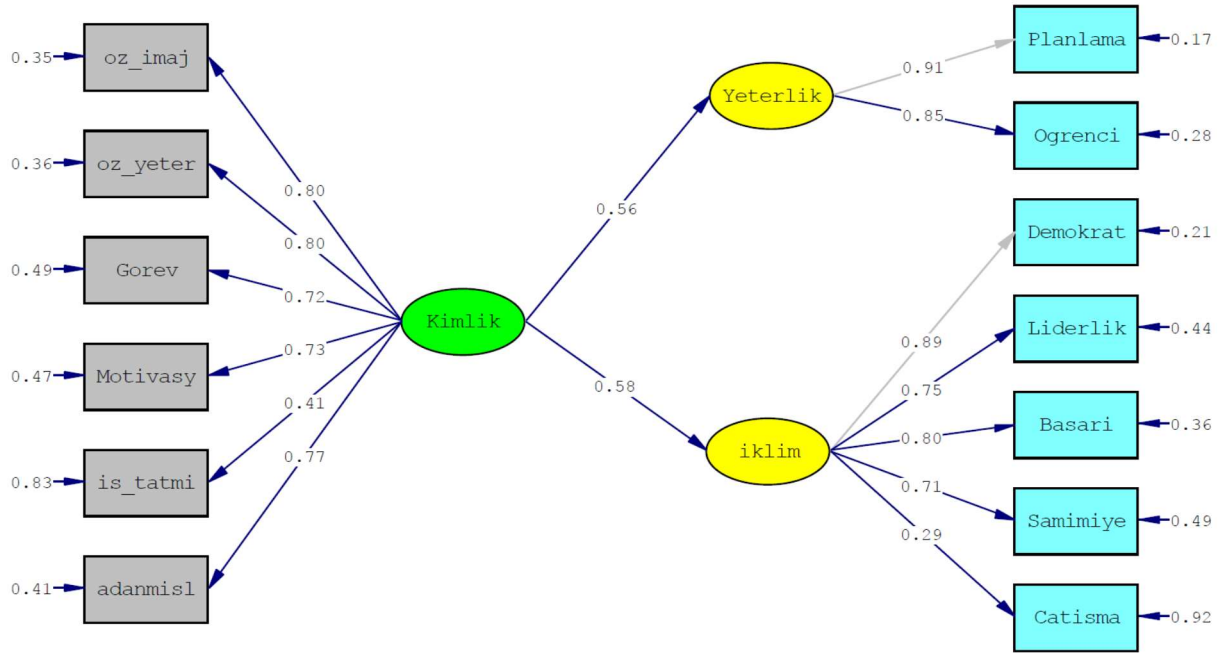
Şekil 16. Okul iklimi ölçeğinin faktör yapısına ilişkin tanımlanan ölçme modeli (standartlaştırılmış çözümler)

Tablo 36

Öğretmen Kimliğine Yönelik Algı Düzeyleri Üzerinde Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Algı Düzeyleri İle Okul İklimine Yönelik Algı Düzeylerinin Etkisinin İlişkin Model Veri Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kestirimler
S-B χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	560.30/63 =8.89
RMSEA(%90GA)	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.095 (0.088-0.100)
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0.94
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.95
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.95
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	0.90
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.90 \leq AGFI < 0.95$	0.86
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.068

Tablo 36 incelendiğinde, AGFI ve χ^2/sd indeksi dışındaki diğer indekslerin iyi ve kabul edilebilir değerler sahip olduğu görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1992). Buna göre kurulan modelin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir. Kurulan modele ilişkin şekilsel gösterim Şekil 17’de verilmiştir.



Şekil 17. Yol analizi.

Şekil 17 incelendiğinde, öğretmenlerin, öğretmen kimliğine yönelik algı düzeyleri üzerinde hem hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algı düzeyleri

hem de okul iklimine yönelik algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip oldukları bulunmuştur. Başka bir deyişle öğretmenlerin; öğretmen kimliğine yönelik algı düzeyleri üzerinde, hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin algı düzeyleri ve okul iklimine yönelik algı düzeylerinin etkili olduğuna dair araştırma teorisinin elde edilen veriler tarafından doğrulandığı saptanmıştır.

Şekil 17’de verilen bilgiler bize kurulan modelin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermiştir. Buna göre;

Hizmet öncesi eğitim yeterliği = .56 x öğretmen kimliği (t değeri = 15.32; R² = .31)

Okul iklimi = .58 x öğretmen kimliği (t değeri = 16.18; R² = .33)

Yukarıda verilen denklemler incelendiğinde, öğretmen kimliğine yönelik algı ile hizmet öncesi eğitim yeterliğine ilişkin algı düzeyi ve okul iklimine yönelik algı düzeyi arasında istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre bir öğretmen adayının hizmet öncesi eğitim yeterliğine ilişkin algı düzeyindeki bir standart sapmalık artış, öğretmen kimliğine yönelik algı düzeyindeki .56 standart sapmalık bir artışa neden olacaktır. Diğer yandan bir öğretmen adayının okul iklimine yönelik algı düzeyindeki bir standart sapmalık artış, öğretmen kimliğine yönelik algı düzeyindeki .58 standart sapmalık bir artışa neden olacaktır. Kurulan yol analizine ilişkin t değerleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı olduğu başka bir deyişle kurulan yol modelinin anlamlı olduğu söylenebilir ($p = .05$ için $t_{kritik} = 1.96$). Son olarak öğretmen kimliğine yönelik algı düzeyindeki değişimin %31’i hizmet öncesi eğitim yeterliği, %33’ü ise okul iklimine yönelik algı düzeyindeki değişimden kaynaklanmaktadır. Buna göre hem hizmet öncesi eğitim yeterliliği hem de okul iklimine yönelik algı düzeylerinin öğretmen kimliğini birbirine yakın etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ve söz konusu sonuçlara ilişkin tartışma alt problemlere göre sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma. Öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinin tüm alt boyutlarından ve öğretmen kimliği genelinden elde edilen puanlara ait betimsel istatistikler gözönüne alındığında öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde bulunduğu söylenebilir. Öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık alt boyutlarına ve öğretmen kimliği ölçeği geneline ait algıların yüksek düzeyde olduğu, iş tatmini boyutuna ait puanların ve algılarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde tespit edilmesi araştırmaya katılan öğretmenlerin; öğretme kültürleri, mesleki özellikleri benimseme düzeyleri, öngörülen bilgi ve tutumlara uyup uymamaları veya bunlarla başa çıkma şekillerinin yani öğretmen kimliğini oluşturan profesyonel davranışların (Beijaard vd., 2004) da yüksek düzeyde olduğunu göstermesinin yanında, öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının deneyimleri hakkında diyaloga girerek mesleki kimlik gelişim süreçlerini devam ettirdiklerini (Brooke, 1994) de göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algılarının mevcut araştırmada yüksek düzeyde tespit edilmesi alanyazındaki çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Eğmir ve Erdem (2021), 505 öğretmen adayıyla; Karatepe ve Akay (2020), 440 öğretmen adayıyla; Çelik ve Kalkan (2019), 1.079 öğretmen adayıyla; Eğmir ve Çelik (2019), 324 öğretmen adayıyla yürüttükleri araştırma sonucunda öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarını yüksek düzeyde tespit etmişlerdir. Ayrıca Babanoğlu ve Ağçam (2019), İngilizce öğretmeni adaylarıyla; Koca (2016), müzik öğretmeni adaylarıyla; Uluyol ve Şahin (2018), 360 pedagojik formasyon eğitimi alan

öğretmen adayıyla yürüttükleri araştırma sonucunda meslek öncesi öğretmen kimlik algılarını yüksek seviyede tespit etmişlerdir. Belirtilen alanyazın çalışmalarından yola çıkılarak mevcut araştırma bulgularının alanyazın çalışmaları tarafından desteklendiği söylenebilir.

Mevcut araştırma sonuçlarında öğretmen kimliği iş tatmini boyutunun orta düzeyde tespit edilmesi öğretmenlerin mesleklerine duydukları duygusal tepkilerin (Zembylas ve Papanastasiou, 2006) ve mesleklerine yönelik genel tutum ve görüşlerin (Hongying, 2007) orta düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretmen kimliği iş tatmini boyutunun orta düzeyde tespit edilmesi başka bir deyişle öğretmen iş tatmin düzeyinin yüksek bulunmaması alanyazın çalışmaları tarafından desteklenmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine ait çalışma koşulları, sosyo-ekonomik getirileri gibi çeşitli mesleki faktörlerden memnun olmamalarından ötürü öğretmen iş tatmin düzeylerinin düşük olduğu alanyazında yer bulmuştur. Örneğin; Soyer, Yusuf ve Kale (2009) araştırmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin düşük seviyede olduğunu saptamışlardır. Balcı (2004) öğretmenlerin; ücret, terfi imkânı, takdir edilme gibi konularda işlerinde tatminsizlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Wolpin, Burke ve Greenglass (1991) öğretmen iş yükünün artmasının, sınıf mevcutlarının yüksekliğinin, mesleki yeterlilikler ile öğrencilere yetebilmede yaşanan kuşuların ve mesleğin sosyo-ekonomik yeterliliklerinin düşük olmasının öğretmenlerde stres ve psikolojik tükenmişliğe neden olmasından ötürü öğretmenlerin mesleklerinde tatminsizlik yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yavuz ve Karadeniz (2009) öğretmenlerin mesleklerinde sahip oldukları maaş miktarı, çalışma koşulları, terfi imkanları, araç gereç imkanları, sosyal imkanlar gibi konuların öğretmenlerin iş tatmini üzerinde etkili olduklarını ve söz konusu konuların yetersiz olmaları durumunda öğretmen iş tamininde azalmaya neden olduklarını ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin, öğretmen kimlikleri çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi, görev yapılan yerleşim yeri değişkenine) göre incelenmiştir.

Öğretmenlerin, öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda öğretmen kimliği alt boyutlarından sadece görev algısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin; öğretmen benliği, öz yeterlik, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık alt boyutları ve öğretmen kimliği toplam puanlarının kadın ve erkek öğretmenler için benzerlik gösterdiği anlamlı bir farklılaşma görülmediği belirlenmiştir. Alanyazında mevcut araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin: Babanoğlu ve Ağçam (2019) ile Uluyol ve Şahin (2018) araştırmaları sonucunda öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlik algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin, görev algısı puanlarının kadın öğretmenler lehine farklılaştığı mevcut araştırma bulgusu alanyazın araştırmaları tarafından desteklenmektedir. Örneğin; Karatepe ve Akay (2020); Alptekin-Yolcu, (2018); Karali, (2018); Çelik ve Kalkan, (2019); Eğmir ve Çelik (2019); Friesen ve Besley (2013) ve Zemblyas (2003) meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının kadın öğretmen adaylarının lehine farklılaştığını tespit etmişlerdir. Alanyazında kadın öğretmenler lehine çıkan bu farklılaşmanın ortak nedeni olarak toplumda var olan kanılar ve düşünceler olduğu düşünülmektedir. Kadınların annelik görevlerine atıfta bulunan; ilgi, alaka gösterme ve yetiştirme özelliklerinden ötürü kadınların öğretmenlik mesleğine daha uygun olduğu kanısının (Gökçen ve Büyükgöze-Kavas, 2018; Sayılan, 2012) ve kadınlar için öğretmenlik mesleği ideal meslektir düşüncesinin (Haskan-Avcı, Tozar, Hasret, Yiğit ve Özdemir, 2019; Esen, 2007; Esen ve Bağlı, 2002) öğretmenlerce içselleştirilerek öğretmen kimliği algıları üzerinde etki yaratmış olabildiği araştırmacılarca düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda lisans eğitim düzeyinde olan öğretmenler ile lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin; öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanlarının benzer olduğu ve öğretmen kimliği algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Eğitim

düzeyi değişkeninin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma yaratmamasının nedeni olarak, lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin lisansüstü eğitim kazanımlarını aktaracak yeterli okul koşullarına sahip olamamasının veya olası olumsuz okul iklimi faktörlerinin neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Başer, Narlı ve Günhan (2010) lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisansüstü eğitim kazanımlarını öğrencilere aktarmaya çalıştıklarını ama sınıfların kalabalığından, materyal eksikliğinden, yöneticilerin olumsuz tutumundan dolayı bunu gerçekleştiremedikleri ve öğretmenlerin lisansüstü eğitiminin sağladığı katkıları gerçek okul koşullarında yansıtmaya imkânı bulamadıklarını saptamışlardır.

Öğretmen kimliği sabit olmayıp dinamik bir yapıdadır. Bu dinamiklik gereği öğretmenlerin sürekli bir bilgi değişim ve dönüşümü içinde olmaları, değişen ve dönüşen bilgi çağının gereği mesleki olarak kendilerini sürekli yetiştirip, geliştirmeleri (Kaçan, 2004) yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinmeleri gerekir. Ancak bu sayede öğretmenler daha güçlü öğretmen kimliklerine sahip olabilirler. Alanyazında öğretmen kimliğinin eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiği araştırmalara ulaşılamadığından ötürü alanyazında öğretmen kimliği alt boyutlarının eğitim düzeyi değişkenine göre değişimi incelenmiş ve Gözükara'nın (2021) öğretmenlerin motivasyon algılarının lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği araştırma bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık alt boyutları ve öğretmen kimliği toplam puanlarının benzer olduğu, görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin mesleki kimliğini meydana getiren; öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık boyutlarına ait öğretmen kimliği algılarının doğrudan öğretmenin çalıştığı okul kademesinden etkilenmediği ihtimalini düşünülmüştür. Alanyazında öğretmen kimliğinin görev yapılan okul kademelerine göre farklılaşmasını gösteren araştırmalara

ulaşılamadığı için alanyazında öğretmen kimliğinin alt boyutlarının görev yapılan okul kademelerine göre değişimi incelenmiştir. Buna göre Akın (2006), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Gözükara (2021), öğretmenlerin motivasyon algılarının görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında araştırma bulgularını destekleyen araştırmaların dışında araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşan, öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre öğretmen kimliği boyutlarının farklılaştığını tespit eden araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin Özkan (2017), öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre algıladıkları dışsal iş tatmini düzeylerinin değiştiğini ve bu değişimin ilköğretim öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında ilköğretim öğretmenlerinin lehine bir değişim olduğunu saptamıştır. Boğa (2010), öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre algıladıkları iş tatmini düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığını, ilköğretim öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek iş tatmini düzeylerine sahip olduklarını saptamıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda köy, ilçe ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık alt boyutları ve öğretmen kimliği toplam puanlarının benzer olduğu ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır. Köy ve ilçe yerleşim yeri değişkeninin il merkezine göre yetersiz erişim imkânları ve sosyal koşullara sahip olmasının öğretmen kimliği algılarında farklılık oluşturabilme ihtimaline rağmen öğretmen kimliği algılarında görev yapılan yerleşim yeri değişkeninin önemli bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak öğretmenlik mesleğini icra etme isteğinin taşra yerleşim yerlerine ait bazı dezavantajların görmezden gelinmesine neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında öğretmen kimliği algılarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre değişimini ele alan araştırmalara ulaşılamadığı için öğretmen kimliği alt boyutlarının görev

yapılan yerleşim yeri değişkenine göre değişimini ele alanyazın çalışmaları incelenmiştir. Buna göre; araştırma bulgularıyla benzer şekilde Akçıl ve Oğuz (2015), görev yapılan okul yerleşim yeri değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığını tespit ederken Gözükara (2021), araştırma bulgularından farklı olarak öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkeninin öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı farklılık yarattığı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların mesleki deneyim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda mesleki deneyim değişkenin öğretmenlerin; öğretmen benliği, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık alt boyutları ve öğretmen kimliği toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı ama öz yeterlik ve iş tatmini puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Mesleki deneyimi 16-20 yıl arasında veya 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 21 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin iş tatmini puanlarının 16-20 ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin iş tatmini puanlarının 16-20 ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek belirlenmesini olası görülebilir. Çünkü, uzun mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin daha çok sayıda sorunla karşılaşma olasılığından ötürü iş tatminlerinin daha düşük olabileceği düşünülmektedir. 16-20 yıl arasında veya 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tespit edilmesi olağan görülebilir. Çünkü, 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip yeni mezun öğretmenlerin yüksek mesleki öz-yeterlik algılarına sahip olabilmeleri için mesleklerini belli bir süre icra etmeleri gerekebilir. Çünkü, öğretmen mesleki öz-yeterliliği, öğrenme sürecinde öğrencilerin oluşabilecek günlük problemleri ile başa çıkma, çözme ve başka zorluklarla yüzleşebilme gibi öğretmen yeteneklerinin güvencesidir (Staple vd., 1999). Öğretmenin bu güvenceleri edinme ve öğretmenin eğitim

sürecine dahil olan ilişkileri düzenleme, örgütsel görevleri yerine getirme, organizasyon ve politik ve sosyal süreçleri yürütme (Li, 2016; Friedman ve Kass, 2002) yeteneklerini edinmesi belli bir zamanı yani mesleki deneyimi gerektirmektedir. Alanyazında öğretmen kimliği algılarının mesleki deneyim değişkenine göre değişimini inceleyen araştırmalara ulaşamadığı için öğretmen kimliği alt boyutlarının mesleki deneyim değişkenine göre değişimini ele alan araştırmalar incelenmiştir. Buna göre Gözükara (2021), öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin; Akçıl ve Oğuz (2015), fenbilgisi öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik inançlarının; Saracaloğlu ve Yenice (2009), öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının mesleki deneyim değişkenine göre değişmediğini tespit etmişlerdir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda hangi branşta olduğu fark etmeksizin öğretmenlerin; öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanlarının benzer olduğu dolayısıyla branş değişkeninin öğretmen kimliği üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı saptanmıştır.

Branş değişkenine bağlı olarak öğretmen kimliği algılarını inceleyen yeterince çalışmaya ulaşamadığı için tek branş bazında öğretmen kimliği algılarını değerlendiren alanyazın çalışmaları incelenmiş ve bu çalışmaların tümünde öğretmen kimliği algılarının yüksek düzeyde olduğu ve branş değişkeninin öğretmen kimliği algılarında anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiş ve mevcut araştırma bulguları desteklenmiştir. Babanoğlu ve Ağçam (2019), İngilizce branşındaki öğretmen adaylarının; Küçükaydın ve Gökbulut (2019), sınıf öğretmeni branşındaki öğretmen adaylarının; Karali (2018), sosyal bilgiler branşındaki öğretmen adaylarının; Kozak, Certel, Bahadır ve Çelik (2020), beden eğitimi branşındaki öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algılarını yüksek düzeyde tespit etmişlerdir. Söz konusu alanyazın çalışmalarından yola çıkılarak farklı branşların öğretmen kimliği algılarında farklılaşma yaratmayabildiği ve mevcut araştırma bulgularının desteklendiği söylenebilir.

Meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının branş değişkenine bağlı olarak değişiminini ele alan Çelik ve Kalkan (2019), mevcut araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşarak öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının eğitim fakültesinde okunan bölümlere yani öğretmenlik branşlarına göre farklılaştığını saptamıştır. Çelik ve Kalkan öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının en çoktan aza doğru İngilizce öğretmenliği, resim öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık şeklinde öğretmen kimliği algılarının farklılaştığını tespit etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliğine ilişkin algılarının tespiti için yapılan analizler neticesinde, “öğretimi planlama ve uygulama” ve “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” alt boyutları ve ölçeğin tamamından alınan puanların yüksek düzey puan aralığında olduğu ve dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Hizmet öncesi eğitim dönemi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini kazanmaları açısından kritik bir öneme sahiptir. Hizmet öncesi eğitim yeterliğine ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu araştırma bulgusuna dayanarak katılımcı öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim dönemlerinde etkili bir öğretim için gerekli olan konu alan bilgisi, öğretim yöntem-teknikleri, sınıf yönetimi ve mesleki tutum, beceriler gibi hizmet öncesi öğretmen yeterliklerini kazandıkları söylenebilir (Lim vd., 2009; Surgue, 1997). Mevcut araştırma sonucunda ulaşılan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu bulgusu alanyazın tarafından desteklenmektedir. Örneğin: Aypay (2009), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algılarını yüksek düzeyde saptamıştır. Örer (2020), 304 öğretmen ile yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde yeterli eğitimi aldıkları, sunacakları eğitimi planladıkları ve uygulamalarını yaptıkları, ayrıca öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirlemiştir. Kozikoğlu (2016), aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini, belirlenen yeterlikleri kazandırma konusunda iyi düzeyde bulduklarını belirlemiştir. Darling-Hammond (2006), öğretmenlerin hizmet öncesi

eğitim algılarını yüksek düzeyde belirlemiştir. Karacaoğlu (2008), öğretmenlerin meslek bilgisi ve alan bilgisi gibi hizmet öncesi eğitim yeterliklerini yüksek düzeyde saptamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuç ve tartişma.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitime ilişkin algıları çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi, görev yapılan yerleşim yeri) göre incelenmiştir

Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin “öğretimi planlama ve uygulama” ve “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” alt boyutları ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine dayalı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazında mevcut araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin; Örer (2020) ve Aypay (2009), araştırmalarında hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde; Sağın ve Karabulut (2020), 141 erkek 37 kadın beden eğitimi ve spor öğretmeni ile yürüttüğü araştırmasında katılımcıların hizmet öncesi eğitime ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine bağlı değişimini incelemesi sonucunda hizmet öncesi eğitimin; öğretimi planlama ve uygulama ve öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler boyutlarında öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların sahip olunan eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Mevcut araştırma bulgusu alanyazın tarafından desteklemektedir. Örneğin Aypay (2009), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra, eğitim fakültesinde aldıkları hizmet öncesi eğitimlerini kendi algılarına göre değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarının hizmet öncesi eğitime ilişkin yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların görev yapılan okul kademesi değişkenine farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir deyişle okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin “öğretimi planlama ve uygulama” ve “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanlarının tüm benzer olduğu benzer olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algılarının görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılaşmamasının nedeni olarak öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin başından itibaren çalışacakları okul kademesinin bilincinde olmaları ve bu yönde hizmet öncesi eğitim görmeleri görülmüştür. Çünkü, her öğretmenin gördüğü hizmet öncesi eğitim ve çalışacağı eğitim düzeyi birbiriyle yakından ilişkili olup birbiri üzerinde farklılaşmaya neden olamayabileceği düşünülmektedir. Mevcut araştırma bulgusu alanyazın tarafından desteklenmektedir. Örneğin: Aypay (2009), Darling-Hammond (2006) ve Abbott-Chapman, Hughes ve Williamson (2001), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algılarının öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların görev yapan yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Başka bir deyişle köy, ilçe ve il merkezi yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin “öğretimi planlama ve uygulama” ve “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” alt boyutları ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanları benzer olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aypay (2009), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algılarının görev yapılan yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit ederek araştırmanın bulgusunu desteklemiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Yeni mezun mesleki deneyimi düşük bir öğretmenin algılayacağı hizmet öncesi mesleki yeterlik algısı deneyimsizliğinden ötürü düşük olabilme

ihtimaline karşın mesleki deneyimi yüksek bir öğretmenın algılayacağı hizmet öncesi mesleki yeterlik algısının ise mesleki bilgilerinin güncel olmamasından ötürü düşüş gösterebilme olasılığı mevcuttur. Bu nedenle düşük veya yüksek mesleki deneyimin kendine özgü avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin birlikte bulunmasından ötürü öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliğine ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar görülmemesi olağan görülebilir. Benzer şekilde Sağın ve Karabulut (2020), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitime ilişkin algılarının mesleki deneyim değişkenine göre değişmediğini saptarken, Örer (2020), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algılarının mesleki deneyim durumuna göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların branş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit etmiştir. Başka bir deyişe branşları fark etmeksizin öğretmenlerin “öğretimi planlama ve uygulama” ve “öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler” alt boyutları ve hizmet öncesi eğitim yeterliği toplam puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Örer (2020), branş değişkenine bağlı olarak hizmet öncesi eğitim yeterlik ölçeğinin öğretimi planlama ve uygulama alt boyutu puanlarında ve hizmet öncesi eğitim yeterlik toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşma tespit etmemiştir. Söz konusu araştırmada sadece veli ve toplumla ilişkiler alt boyut puanlarında branşa bağlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algılarının tespiti için yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin okul iklimi ölçeğine ait demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ile çatışma olmak üzere tüm alt boyutlarına ve okul iklimi toplam puanlarına ait madde ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarının yüksek düzeyde bulunmasından yola çıkılarak katılımcı öğretmenlerin görev aldıkları okulların fiziksel şartlarından, okul toplumundan, bireylerin kültürel ve demografik altyapısından, paydaşlar arasındaki ilişkilerin kalitesinden ve okulda hüküm süren, paylaşılan normlar, değerler ve inançlardan (Hoy, 2003) yüksek

düzeyde memnun oldukları söylenebilir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin görev aldıkları okul iklimlerinin, kişisel hedefleri gerçekleştirmek ve bireysel beklentileri karşılamak için uygun olduğu ve öğretmenlerde mesleklerine karşı olumlu duygular oluşturduğu (Smith vd., 1998) düşünülebilir.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu bulgusu alanyazın ile paralellik göstermektedir. Örneğin: Erarslan (2018), Aydoğan (2019), Yüner ve Burgaz (2019) ile Güneş (2019) araştırmalarında öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine yönelik algılarını yüksek düzeyde tespit etmiştir. Benzer şekilde Acet (2006), Tofur ve Balıkçı (2018), Çağlayan (2013) ve Tavşanlı, Birgül ve Oksal (2016) ortaokul öğretmenlerinin; Ak (2019) lise öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine yönelik algılarını yüksek düzeyde tespit etmiştir. Alanyazında araştırma bulgularına benzer sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçlarda yer bulmuştur. Örneğin; Doğan (2012), Şenel ve Buluç (2016), Gündoğan ve Koçak (2017) araştırmalarında öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine yönelik algılarını orta düzeyde tespit etmiştir. Ayık, Savaş ve Çelikel (2014) ise araştırmalarında öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine yönelik algılarını düşük düzeyde tespit etmiştir. Okul ikliminin okuldan okula farklılık gösterme ihtimali göz önüne alındığında farklı örneklem gruplarında farklı sonuçların ortaya çıkmasının olağan olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma.

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi, görev yapılan yerleşim yeri) göre incelenmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda erkek öğretmenlerin sadece liderlik ve iletişim puanları kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer tüm alt boyutlar (demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma) ve okul iklimi toplam puanları kadın ve erkek öğretmenler için benzer olarak tespit edilmiştir. Bu sonucun nedeni olarak kadın öğretmenlerin; yöneticilik, idarecilik vb. görevleri üstlenmekte çekimser kalması

ve erkek öğretmenlerin yöneticilik, idarecilik gibi görevleri yürütmekte daha istekli olması düşünülebilir. Liderlik ve etkileşim puanları dışında öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerinde, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılaşma yaratmamasının nedeni olarak okul ikliminin; demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma boyutlarının hem kadın hem erkek öğretmenler için aynı yaşantıları ve hisleri yaratmış olma ihtimali düşünülebilir.

Alanyazında mevcut araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin; Şahin ve Atbaşı (2020), Aydoğan (2019), Tavşanlı vd. (2016), Erarslan (2018) ve Eren (2019) yürüttükleri araştırmalarda öğretmenlerin okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgularından farklı olarak cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yarattığını saptayan çalışmalarda mevcuttur. Örneğin; Zeytin (2008), Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010), Karaman ve Yurtal (2015), Özgenel, Çalışkan-Yılmaz, Baydar (2018) ve Güneş (2019) kadınların okul iklimi algılarının erkeklere göre daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmacılarca bu bulgunun nedeni olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul kültürünü daha olumlu algılamaları ve toplumda öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olarak görülmesinin öğretmen okul iklimi algılarına etki etmesi görmüştür. Göcen ve Kaya (2014) ise aksi şekilde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu okul iklimi algılarına sahip olduklarını tespit etmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda lisans eğitim düzeyi öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve okul iklimi toplam puanlarının lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Lisans eğitim düzeyi olan öğretmenler ile lisansüstü eğitim düzeyi olan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim, samimiyet ve çatışma puanlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç lisansüstü eğitim düzeyi öğretmenlerin; yöneticilik yapma, mesleki etkileşime girme, samimiyet gösterme boyutlarında lisansüstü eğitimin katkılarını yansıtabilecek okul iklimi

koşullarına erişemedikleri ve çatışma yaşantıları durumlarında beklenen olumlu yönde değişimi yeterince gösteremedikleri ihtimalini düşündürmektedir.

Lisans eğitim düzeyi öğretmenlerinin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve okul iklimi toplam puanları lisansüstü eğitim düzeyi öğretmenlere göre daha yüksek saptanmıştır. Bunun nedeni olarak lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin; lisansüstü eğitimin katkılarını yansıtabilecekleri okul iklimi koşullarına sahip olamamaları düşünülebilir veya öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri devam ettiği için okulda gerçekleştirilen etkinliklerde yer alma, meslektaşlarla zaman geçirme gibi sosyal faaliyetlerde bulunma imkanın daha az olması ve lisansüstü eğitimden dolayı daha fazla izin alma veya ek görevler alamama gibi konularda okulda sorunlar yaşamış olma ihtimalleri düşünülebilir.

Alanyazında Aydoğan (2019) ve Aypay (2009) araştırmalarında eğitim düzeyi değişkeninin öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını tespit ederken, Göcen ve Kaya (2014) araştırmalarında lisansüstü eğitim değişkeninin öğretmenlerin okul iklimi algılarında, lisansüstü eğitim lehine farklılaşma yarattığını tespit etmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda okul öncesi veya ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma puanlarının lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi toplam puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Okul öncesi veya ilkokul kademesi öğrencilerinin küçük yaş grubu öğrenciler olması ve bu yaş grubu öğrencilerin ile çalışmanın birçok özveri ve ilgi gerektiren davranış barındırması bu iki eğitim kademesinde çalışan öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma puanlarının lise eğitim kademesinde görev alan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmasına neden olduğu düşünülebilir. Benzer şekilde Şahin ve Atbaşı (2020), ilkokul, ortaokul ve

liselerde görev yapan 107 öğretmenin, görev yapılan okul kademesi değişkenine göre incelediği araştırmasında okul iklimi algılarının ilkokul kademesi lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını saptamışlardır.

Liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma okul iklimi ölçeği alt boyutlarına ait puanların görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılaşmamasının nedeni olarak söz konusu boyutlara ait ilişkilerin farklı okul kademelerinde benzer şekilde yürütülmesi ihtimalini düşündürmüştür.

Öğretmen okul iklimi algılarını görev yapılan okul kademesi değişkenine göre değerlendiren ve ilkokul, ortaokul ile lise kademelerini birlikte ele alarak inceleyen alanyazın çalışmalarına ulaşamaması nedeniyle öğretmen okul iklimi algıları; ilkokul, ortaokul ve lise kademelerini tek başına ele alan çalışmalar aracılığı incelenmeye çalışılmıştır. Alanyazında farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algılarına bakıldığında Şenel ve Buluç (2016), ilkokul öğretmenlerinin; Acet (2006), ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimi algılarını yüksek düzeyde tespit etmiştir. Ak (2019) ve Ayık, Savaş ve Çelikel (2014), lisede görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algılarını yüksek düzeyde tespit etmiştir. Çağlayan (2013), Tofur ve Balıkçı (2018) ile Tavşanlı vd. (2016) ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine yönelik algılarını yüksek düzeyde tespit etmiştir. Söz konusu alan yazın çalışmaları dikkate alındığında okul iklimi algılarının; görev yapılan tüm okul kademelerinde yüksek düzeyde saptandığı, okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir. Ayrıca mevcut araştırma bulgularının teyit edildiği ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından ve okul iklimi ölçeğinin tamamından ve elde ettikleri puanların görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda il merkezinde veya köyde görev yapan öğretmenlerinin liderlik ve etkileşim puanlarının ilçede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Köy, ilçe ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve okul iklimi toplam puanları ise benzer olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre okul iklimi algılarının; demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet,

çatışma, liderlik ve etkileşim boyutları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmamasının nedeni olarak okul iklimini en çok etkileyen dinamiklerin okulun içi ile ilgili olduğu okulun dışının okul iklimini sınırlı bir miktarda etkileyebildiği olasılığını düşündürmüştür. Hatta köy yerleşim yerinde düşük mevcutlu sınıflar ve az sayıda öğretmenle olumlu okul iklimi oluşturmak bu açıdan bakıldığında daha olası görünmektedir. Bu nedenle yerleşim yerinin öğretmenlerin okul iklimi algılarında anlamlı bir farklılaşma yaratmaması olası görülebilir. Ayrıca köy yerleşim yerinde görev yapan öğretmenlerinin liderlik ve etkileşim puanlarının ilçede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olmasının nedeni olarak genelde köy yerleşim yerinde görev yapan öğretmenlerin aynı zamanda idarecilik görevlerini de yapmaları görülebilir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim puanlarının yüksek olmasının nedeni olarak il merkezinde görev yapmanın daha fazla etkileşim kurumayı gerektirmesi görülebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların mesleki deneyime değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin liderlik ve etkileşim, çatışma ve okul iklimi toplam puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim, çatışma ve okul iklimi toplam puanlarının 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; 16-20 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin çatışma puanlarının 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasından görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak mesleki deneyim süresi fark etmeksizin öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve samimiyet puanları benzerlik göstermektedir. Özetle, mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim, çatışma ve okul iklimi toplam puanlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim ile okul iklimi ve çatışma puanlarının daha yüksek olmasının nedeni olarak deneyimli öğretmenlerin liderlik yapmada, etkileşim göstermeye daha yatkın ve fazla yaş farkının getirdiği anlayış farklılıklarından ötürü çatışma yaşama olma olasılığının yüksek olması görülebilir. Aydoğan (2019), araştırmasında öğretmenlerin

mesleki deneyiminin okul iklimi üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin düşük mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha olumlu okul iklimi algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Şahin ve Atbaşı (2020), öğretmenlerin okul iklimi algılarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Ayrıca farklı olarak Zeytin (2008), okul iklimi algılarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı düzeyde değişmediğini saptamıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda okul iklimi alt boyutları ve okul iklimi toplam puanlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları üzerinde branş değişkenini ele alan çalışmalar çok az olmakla birlikte Güneş (2019), mevcut araştırma bulgularından farklı olarak öğretmen adaylarının okul iklimi algıları üzerinde okudukları branş değişkeninin anlamlı bir farklılık yarattığı bulgusunu saptamıştır. Araştırmaya göre Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Biyoloji Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Fizik Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okul iklimi algılarının diğer eğitim bölümlerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu saptanmıştır. Erarşlan (2018) ise okul öncesi öğretmenliği branşındaki öğretmen adaylarının okul iklimi algılarını yüksek, matematik öğretmenliği branşı öğretmen adaylarının okul iklimi algılarını düşük düzeyde saptamıştır.

Araştırmanın yedinci ve sekizinci alt problemlerine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın yedinci ve sekizinci alt problemlerinde hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin öğretmen kimliği ile ilişkisi üzerinde durulmuştur. Uygulanan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; ölçek toplam puanı ve öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama boyutu puanları ile öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon ve mesleki adanmışlık boyutları puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama puanları ile iş tatmini puanları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler puanları ile öğretmen benliği, öz yeterlik, motivasyon ve mesleki adanmışlık puanları arasında pozitif yönde orta

düzeyde, görev algısı ve iş tatmini puanları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yol analizleri sonucunda araştırma teorisine ait başlangıç modeli doğrulanmış ve hizmet öncesi eğitimin öğretmen kimliği üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Etkili bir öğretmen kimliği için hizmet öncesi eğitim dönemi büyük öneme sahiptir (Bullough, 1997). Çünkü, hizmet öncesi eğitim döneminde edinilen; konu uzmanlığı, öğretim yöntemleri bilgisi, sınıf yönetimi gibi hizmet öncesi eğitim yeterliklerine ve olumlu yönetici, veli ilişkilerine sahip olarak öğretmen kimliği etkili hale gelebilir (Reio, 2005). Ayrıca hizmet öncesi eğitim dönemi; öğretmen kimliği geliştirme ihtiyacı ve öğretmen kimliğini etkileyen faktörler konusunda farkındalık oluşturmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Hizmet öncesi eğitim döneminde öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri gelişmeye devam eder (Chong, Low ve Goh, 2011) ve öğretmen adayları her sınıfta ilerledikçe öğretmen kimliğine daha fazla bürünürler (Beauchamp ve Thomas 2009).

Hizmet öncesi eğitim döneminde sadece öğretmenlik; davranışları, yeterlilikleri ve inançlarının gelişimi sağlanmaz aynı zamanda hizmet öncesi eğitim dönemi; öğretmenlik alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi gibi (Korthagen, 2004; Özkan vd., 2005) öğretmen kimliği ile yakından ilgili hizmet öncesi eğitim yeterlikleri kazandırılır. Dolayısıyla hizmet öncesi eğitim dönemi öğretmenlerin güçlü öğretmen kimlikleri şekillendirilmesinde oldukça etkili bir dönemdir (Kelchtermans, 2009).

Hizmet öncesi eğitim döneminde edinilen mesleki yeterlikler, hizmet sırasında öğretmenlerin sorumlu olduğu eğitim-öğretim faaliyetleri ve diğer sorumlulukları başarıyla yerine getirmelerine (Charalambous vd., 2008), mesleki teori ile uygulama arasında bağlantı kurmalarına, öğretime ilişkin görüşlerini olgunlaştırmalarına olanak sağlayarak öğretmenlerin öğretmen kimliklerini şekillendirir (Darling-Hammond, 2006). Özetle alanyazında yer alan hizmet öncesi eğitim yeterliklerinin öğretmen kimliği üzerinde güçlü etkileri olan ve öğretmen kimliğini şekillendiren önemli faktörlerden biri olduğu düşüncesi hizmet öncesi eğitim yeterliklerinin öğretmen kimliği üzerinde etkili olduğu mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir. Alan yazında öğretmen kimliği

algıları üzerinde hizmet öncesi eğitim yeterliliklerini ele alan yeterli araştırmaya sayına ulaşamamıştır. Ulaşılan tek araştırma olan Çelik ve Kalkan (2019), öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları üzerinde hizmet öncesi eğitimin (eğitim veya fen edebiyat fakültesi) anlamlı farklılıklar yarattığını tespit etmiş ve araştırma bulgusunu desteklemiştir.

Araştırma kapsamında okul iklimi ile öğretmen kimliği arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik uygulanan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve okul iklimi toplam puanları ile öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini ve mesleki adanmışlık puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin liderlik ve etkileşim puanları ile öz yeterlik, motivasyon, iş tatmini ve mesleki adanmışlık puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde, öğretmen benliği ve görev algısı puanları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin samimiyet puanları ile öz yeterlik, motivasyon ve iş tatmini puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde, öğretmen benliği, görev algısı ve mesleki adanmışlık puanları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Çatışma alt boyutundan elde edilen puanlara ait korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin çatışma puanları ile öğretmen benliği ve görev algısı puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde, iş tatmini puanları arasında ise negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın başlangıcında kurulan öğretmen kimliği üzerinde, okul ikliminin etkili olduğuna dair araştırma teorisi, araştırma sırasında kurulan nihai yapısal eşitlik modeline ait uyum indeksleri ve yol analizleri sonucunda doğrulanmıştır. Başka bir deyişle öğretmenlerin okul iklimi algılarının öğretmen kimliği puanları üzerinde etkili olduğu istatistiksel olarak görülmüştür. Benzer şekilde Beijaard vd. (2000), çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerini etkileyen faktörleri; eğitim ortamları, sınıflar, okul kültürü vb. okul iklimi unsurları olarak ifade ederken, Day vd. (2006), öğretmenlerin; görev aldıkları okul iklimlerinin, öğretmen kimlik profillerini etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Beauchamp ve Thomas (2009) ise okul çevresi, öğrenci

özellikleri, meslektaşlar ve okul yöneticileri gibi okul ikliminden kaynaklanan bağlamsal faktörlerin öğretmen kimliği üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Mevcut araştırma bulgularından ve alanyazından yola çıkılarak okul iklimi ile öğretmen kimliğinin birbiri ile ilişkili oldukları, görev yapılan okul ikliminin olumlu veya olumsuz koşullara sahip olmasına bağlı olarak öğretmen kimliğinin güçlü veya zayıf yapılabildiği düşünülmektedir. Çünkü, okul iklimi öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, motivasyonları (Şişman, 2004), iş tatminleri, moralleri, verimlilikleri (Gonder ve Hymes, 1994) gibi öğretmen kimliği üzerinde etkili pek çok değişkeni derinden etkileyebilmektedir. Buric ve Moe (2020) ise araştırmalarında öğretmen kimliğinin alt boyutları olan mesleki bağlılık ve iş tatminin öğretmenlerin çalıştığı okul ile olan ilişkisinden, okul ikliminin uyandırdığı hislerlerden, yani öğretmenin sahip olduğu okul iklimi algısından etkilendiğini saptamıştır.

Alanyazında birçok araştırma okul ikliminin, öğretmen kimliğinin alt boyutlarına olan etkisine yer vermiş olup bu etkiyi olumlu ve olumsuz okul iklimi koşulları üzerinden değerlendirilmiştir. Örneğin; Toropova vd., (2021) öğretmenin işine karşı hissettiği tatmin ve tatminsizliğin okula etki eden iç ve dış faktörlere yani okulun iklimine bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Skaalvik ve Skaalvik (2011) ile Toropova vd. (2021) olumsuz okul iklimi koşullarının sahip olduğu olumsuz çalışma şartlarının öğretmenlerde iş tatminsizliği yaratarak onların öğretmen kimliği algılarını olumsuz etkileyebildiğini ileri sürmüşlerdir.

Olumlu okul iklimi koşullarının öğretmenlerde yarattığı memnuniyetin, öğretmen kimlik algılarına aynı şekilde olumlu yansiyarak mesleki tatmin, mesleki motivasyon, mesleki bağlılık, olarak kendini gösterdiği alanyazın çalışmalarında yer bulmuştur. Örneğin, Sharabyan (2011), olumlu okul iklim algısına sahip öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tutku, ilgi ve mesleki adanmışlık ve bağlılık gibi hislerin güçlü öğretmen kimliklerine sahip başarılı öğretmenlerin gelişmesine ortam hazırladığını ileri sürmüştür. Smith vd., (1998), olumlu iklim koşullarının öğretmenlerde iş tatmini ve mesleki yeterlik algısı oluşturduğu bulgusuna ulaşmıştır. Lunenburg (2010), olumlu okul ikliminin öğretmenlerde mesleki iş birliği, bağlılık ve memnuniyet yaratarak olumlu ve güçlü öğretmen kimliği algıları oluşturduğu bulgularını saptamıştır. Schwab (2001) ise öğretmenlerin kişisel hedeflerinin gerçekleştiği ve öğretmenlerin

bireysel beklentilerinin karşılandığı olumlu iklim koşullarında öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu duygular besleyeceği ve daha az öğretmen stresi ve tükenmişliği yaşayacağı ve bunun sonucunda da güçlü öğretmen kimlikleri geliştirebileceklerini ileri sürmüşlerdir.

Sonuç olarak okulun olumlu bir iklime sahip olması hayati derecede önemlidir (Demir, 2008). Çünkü, okul iklimi öğretmenlerin performansını (Demir, 2008), öğretmenlerin okulla bağlılıklarını, motivasyonlarını (Şişman, 2004), doyumlarını, morallerini, verimliliklerini (Gonder ve Hymes, 1994) ve öğretmen kimliği üzerinde etkili pek çok değişkeni derinden etkiler. Bu nedenle okul iklimi, okulların daha verimli olması için önemli bir değişkendir. Çünkü, öğretmenlerin çalıştıkları okullara dair sahip oldukları olumlu veya olumsuz iklim algılarına bağlı olarak öğretmenlerin mesleki kimliği büyük değişkenlik gösterebilmektedir (Moore ve Hofman, 1988).

Öneriler

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle uygulamaların geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamalara yönelik öneriler.

- Araştırma sonucunda mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin öz-yeterlik ve iş tatmini algılarının mesleki deneyimi az olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bu nedenle mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlere destek sağlayabileceği, eğitsel deneyimlerini aktarabileceği okul içi destek sistemlerinin kurulması önerilebilir.
- Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul iklimi ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre liderlik ve iletişim puanlarını daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle kadın öğretmenlerin okul yönetimlerinde daha fazla yer alabilmeleri ve okul yönetimine yönelik daha fazla görüş bildirmeleri için gerekli imkânların sağlanması önerilebilir.

- Araştırma kapsamında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterliği ölçeği alt boyutlarından demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve okul iklimi toplam puanlarında lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları ve lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin liderlik ve etkileşim, samimiyet ve çatışma puanlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu durum lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin; lisansüstü eğitimlerine ilişkin mesleki artılarını okul ortamlarında yansıtamayabildiklerini düşündürmüştür. Bu nedenle öğretmenler için lisansüstü eğitimlerinin katkılarını aktarabilecekleri okul iklimi koşullarının sağlanması ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma isteklerini destekleyen okul iklimi koşullarının oluşturulması önerilebilir.
- Mevcut araştırmada hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin öğretmen kimliğinin anlamlı yordayıcıları oldukları, bir diğer ifadeyle öğretmen kimliğinin oluşmasında önemli role sahip oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla, gelişmiş bir mesleki kimliğe sahip öğretmenler için hizmet öncesi eğitim programlarında ve pedagojik formasyon sertifika programlarında ihtiyaç duyulan geliştirme ve güncelleme çalışmalarına gerekli önemin verilmesi ve öğretmenlerin kendilerini huzurlu hissettikleri, yüksek mesleki motivasyon, tatmin ve adanmışlık duyguları geliştirebilecekleri okul iklimlerinin oluşturulmasına çaba gösterilmesi önerilebilir.

Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.

- Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar nicel verilerle sınırlıdır. Öğretmen kimliği ile ilgili daha derinlemesine veri elde etmek amacıyla karma yöntemin kullanıldığı araştırmalar yürütülmesi önerilebilir
- Hizmet içi eğitim programlarının kazandırdığı yeterliklerin öğretmen kimliği algıları üzerinde yarattığı etkiler öğretmen kimliği ölçeği ve görüşme formları kullanılarak araştırılması önerilebilir.
- Öğretmen mesleki tükenmişlikleri ile öğretmen kimlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi önerilebilir.

- Öğrenci başarısı ve veli ilgisinin öğretmen kimliği algıları üzerindeki etkilerinin nicel veri araçları ve görüşme formları kullanarak araştırılması önerilebilir.
- Yüksek ve düşük sosyo ekonomik koşullara sahip yerleşim yerlerinde görev alan öğretmenlerin; öğretmen kimliği algıları ve öğrenci başarı algılarının karşılaştırılması önerilebilir.



Kaynaklar

- Abbott-Chapman, J., Hughes, P., & Williamson, J. (2001). Teacher's perceptions of classroom competencies over a decade of change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 171-185.
- Abu-Alruz, J., & Khasawneh, S. (2013). Professional identity of faculty members at higher education institutions: A criterion for workplace success. *Research in Post-Compulsory Education*, 18, 431-442.
- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ainur, A. K., Sayang, M. D., Jannoo, Z., & Yap, B. W. (2017). Sample size and non-normality effects on goodness of fit measures in structural equation models. *Pertanika Journal of Science & Technology*, 25(2), 575-586.
- Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akçil, M. ve Oğuz, A. (2015). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 1-16.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Alptekin-Yolcu, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Anspal, T., Leijen, A., & Lofstrom, E. (2018). Tensions and the teacher's role in student teacher identity development in primary and subject teacher curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–17.
- Arnett, J. J. (2009). *Adolescence and emerging adulthood*. New Jersey: Pearson Education.
- Arpacı, D. (2015). *An investigation on the relationship between prospective teachers' early teacher identity and their need for cognition*. Gaziantep Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Atal, D. (2019). Öğretmen eğitimi sürecinin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 435-467.
- Avalos, B. (2016). *Learning from research on beginning teachers*. International Handbook of teacher education (ss. 487-522) içinde. Singapore: Springer.
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50, 145–179.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Çelikel, G. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Aypay, A. (2009). Öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerini değerlendirmeleri. *Journal Of Educational Development*, 28, 723-236.
- Azim, M. (2017). Being a teacher: Developing self-efficacy and teacher identity through self-reflective techniques in teacher education programs. *Journal of Education and Practice*, 8(34), 7-14.
- Babanoğlu, M. P., & Ağçam, R. (2019). The use of Turkish case markers by adult learners of Turkish as a second language. *Diyalektolog*, 22, 35-44.

- Balci, A. (1993). *Kuram uygulama araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Balci, B. (2004). *Milli eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2010). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129-135.
- Baykal, İ. (2007), *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Ege Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey and Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174.
- 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, 175–189.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294
- Beijaard, D. (2009). Leraar worden en leraar blijven: Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten. [*Becoming a teacher and staying a teacher: On the role of identity in professional development of beginning teachers*]. Eindhoven, the Netherlands: Eindhoven University.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 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.
- Belousov, K., Erofeeva, E., Erofeeva, T., Leshchenko, Y., & Zelyanskaya, N. (2015). University teachers of linguistics and self-image of their profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214(2015), 667-676.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1997). *Federal programs supporting educational change: VOL. VII. factors affecting implementation and continuation* (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432)
- Bildiren, A. (2018). Özel eğitimin üstün yetenekli çocuklar üzerinde benlik algısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1489-1498.
- Bilgrami, A. (2001). Identity and identification: Philosophical aspects. Smelser, Neil J., ve Baltes, Paul B., (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (ss. 7148-54) içinde. Amsterdam: Elsevier Science.
- Boğa, Ç. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (samsun ili örneği)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Borg, S. (2017). *Identity and teacher research*. G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (ss. 126–132) içinde. New York: Routledge.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2008). Identity-in-context is not yet identity development-in-context. *Journal of Adolescence*, 31(2), 281-289.
- Brault, M. C., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159.

- Brooke, R. (1994). *Small groups in writing workshops: Invitations to a writer's life*. National council of teachers of english, 1111 W. Kenyon Road, Urbana, IL 61801-1096 (ERIC Document Reproduction Service No. 0-8141-4483-7).
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for school improvement*. New York: Russell Sage Foundation
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2004). Language and identity. A. Duranti (Ed.), *A companion to Linguistic Anthropology* (ss. 369–394) içinde. Blackwell.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and teaching*, 21(3), 305-327.
- Bullough JR, R. V., & Knowles, J. G. (1990). Becoming a teacher: Struggles of a second-career beginning teacher. *Internation Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(2), 101-112.
- Bullough Jr, R. V., & Knowles, J. G. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. *Internation Journal of Qualitative Studies in Education*, 4(2), 121-140.
- Bullough, R. V. (1997). *Practicing theory and theorizing practice*. J. Loughran and T. Russell (Ed.), *Teaching about Teaching* (ss. 13–31) içinde. London: Falmer Press.
- Burić, I., & Moe, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-10.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. İnönü Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811.
- Canrinus, E. T. (2011). *Teachers' sense of their professional identity*. Groningen: PrintPartners Ipskamp B.V., Enschede, The Netherlands.
- 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.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2018). Veteran teachers' identity: What does the research literature tell us?. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639-656.
- Castells, M. (2004). *The power of identity (2nd ed.)*. Malden: Blackwell Publishing.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22(5), 557-569.
- Ceylan, Y. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimi ve kendilerini öğretmen hissetmeleri üzerine bir karma araştırma*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Chandran, L., Luli, R. J., Strano-Paul, L., & Post, S. G. (2019). Developing “a way of being”: deliberate approaches to professional identity formation in medical education. *Academic Psychiatry, 43*(5), 521-527.
- Charalambous, C. Y., Philippou, G. N., & Kyriakides, L. (2008). Tracing the development of preservice teachers’ efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics, 67*(2), 125-142.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 9*(2), 233-255.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher, 35*(1), 103-123.
- Choi, P. L., Yee, S., & Tang, F. (2009) Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education, 25*, 767–777.
- Chong, S., Low, E., & Goh, K. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(8), 50–64.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Cohen, J., Fege, A., & Pickeral, T. (2009). Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning the foundation for love, work and engaged citizenry. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers’ construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies, 31*(6), 711-726.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social–emotional learning. *Psychology in the Schools, 48*(10), 1034-1048.

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology, 104*(4), 1189.
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education, 19*(5), 465-482.
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. Changing research and practice: *Teachers' professionalism, identities and knowledge, 78-89.*
- Cooper-Hakim, A., & Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment: testing an integrative framework. *Psychological Bulletin, 131*(2), 241-259.
- Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching And Teacher Education, 26*(3), 466-472.
- Coward, F., Hamman, D. D., Johnson, L. E., & Lambert, M. C. (2015). Centrality of enactive experiences, framing, and motivation to student teachers' emerging professional identity. *Teacher Education, 26*(2), 196-221.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam Yayınları.
- Çağlar, M. E. (2008). *Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çağlayan, E. (2013). The relationship between school climate perceptions and school size and status. *E-International Journal of Educational Research, 4*(4), 100-116.
- Çelik, H. R., & Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi, 20*(2), 351-365.
- Çelik, V. (2005). *Liderlik, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Çetin, F. (2016). Determination of value education self-efficacy beliefs of prospective teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 88-96.
- Çetin, G. (2017). *Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları: öğretmen kimliği ve olası benliklerin rolleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Çetin, G. (2020). Öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 612-652.
- Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Suny Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: HE usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Alliance for Excellent Education.
- Dassa, L., & Derosé, D. S. (2017). Get in the teacher zone: a perception study of preservice teachers and their teacher identity. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 101-113.
- Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenge of lifelong learning*. London, Philadelphia: Falmer Press.

- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching education*, 15(2), 145-158.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Deschamps J. C., & Devos, T. (1998). Regarding the relationship between social identity and personal identity. S. Worchel, J. F. Morales, D. Paez, & J.C. Deschamps (Ed.) *Social identity: International perspectives* (ss.1-12) içinde. Londra: Sage.
- Doğan, S. (2012). Lise öğrencilerinin okul iklimi algıları. Adıyaman Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 56-92.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge university press.
- Dörnyei, Z. (2001b). New themes and approaches in second language motivation research. *Abbuul Review of Applied Libguictisc*, 21, 43-59.
- Eğmir, E., & Çelik, S. (2019). The educational beliefs of pre-service teachers as an important predictor of teacher identity. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 438-451.
- Eğmir, E., & Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcısı olarak 21. yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*. 11(2), 953-968.
- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(1), 105-120.
- Ellis, T. I. (1988). School climate. *Research Roundup*, 4(2), 1-6.

- Erarslan, B. (2018). *Eğitim fakóltesi öğrencilerinin okul iklimi algıları*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Erdoğan, Ö. F. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarının incelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eren, Z. (2019). Investigation of safety and supportive school climate in schools according to various variables. *European Journal of Education Studies*, 5(11), 56-80.
- Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 466-493.
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and teacher education*, 56, 185-195.
- Farrell, T. S. C. (2017). "Who I am is how I teach": Reflection on language teacher professional role and identity. G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (ss. 183–188) içinde. New York: Routledge.
- Fernet, C., Trépanier, S. G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 481–491.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Franzak, J. K. (2002). Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education*, 34(4), 258-280.

- Freese, A. R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and teacher education*, 22(1), 100-119.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring the school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22–26.
- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 429–438.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- 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, 99–125.
- Gergen, K. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Gibbs, C. (2003) Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1174-1204.
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki etkinlik hazırlama ve uygulama süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1601-1636.
- Gonder, P. O., & Hymes, D. (1994). *Improving school climate & culture*. AASA Critical Issues Report No. 27. American Association of School Administrators, 1801 N. Moore Street, Arlington, VA 22209-9988 (Stock No. 21-00393).

- Göcen, G., & Kaya, Z. (2014). İmam-hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algisi ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67-102.
- Gökçen, M. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2018). Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 48-67.
- Gözükara, A. K. (2021). *Motivasyonuna yönelik literatürün sistematik bir incelemesi*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Guenther, A. R. (2021). "It should be helping me improve, not telling me I'm a bad teacher": The influence of accountability-focused evaluations on teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103511.
- Gündoğan, A., & Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.
- Güneş, A. M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla okul iklimi arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1595-1632.
- Güngör, F. (2017). The tensions between EFL teacher identities and INSET in the Turkish context. *PROFILE Issues in Teachers Professional Development*, 19, 13-27.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson-Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Hallman, H. L. (2007). Negotiating teacher identity: Exploring the use of electronic teaching portfolios with preservice English teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 474-485.

- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1349-1361.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Haskan-Avcı, Ö., Tozar, M. Z., Hasret, Y., Yiğit, S. ve Özdemir, E. (2019). Toplumsal cinsiyete dayalı meslek seçimi ölçeğinin geliştirilmesi-kız öğrenci formu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 252-266.
- Henry, A. (2016). Conceptualizing teacher identity as a complex dynamic system: The inner dynamics of transformations during a practicum. *Journal of Teacher Education*, 67, 291–305.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Annual Meeting of the Educational Research Exchange (College Station, TX, January 26, 2001).
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and teacher Education*, 24(1), 127-139.
- Hoban, G. F. (2007). Using slowmation to engage preservice elementary teachers in understanding science content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(2), 75-91.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Agency and identity in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: the interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 100-111.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.

- Hong, J., 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.
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 11-16.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analyses of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 149–168.
- Hoy, W. K. (2003). School Climate. J. W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopaedia of education* (ss. 22-24) içinde. New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41, 87-108.
- Hoy, W. K. & Miskel, G.C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınevi...
- Hoyle, E., & John, P. D. (1996). *Professional knowledge and professional practice*. Londra: Cassell.
- Hyun Jung, C. (2009). *Development and examination of a model of science teacher identity*. The Ohio State University: Unpublished dissertation.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Ivanova, I. V. (2016). Non-formal education: Investing in human capital. *Russian Education & Society*, 58(11), 718-731.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.

- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 52, 1-10.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-23.
- İnanır, B. (2020). Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Kastamonu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-66.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, 62(2), 129-169.
- Kao, Y., & Lin, S. (2015). Constructing a structural model of teachers' professional identity. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(1), 69-81.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karaköse, T. (2008). Okul müdürlerini itibarlı kılan değerlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 113-129.
- Karali, M. A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Uşak Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karaman, Ö. & Yurtal, F. (2015) Şiddetin yaygın olduğu okullarda öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 14(2), 421-429.

- Karatepe, R., & Akay, C. (2020). Pedagojik formasyon programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının incelenmesi. *Journal Of Advanced Education Studies*, 2(1), 45-60.
- Karatepe, R., & Akay, C. (2020). The study of the relationship between 21st-century learner skills, individual innovativeness and epistemological beliefs of teacher candidates by structural equation modelling. *South African Journal of Education*, 40(2), 1-16.
- Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). *Teachers' professional identity*. In *Affect and mathematics education*, 397-417. Springer, Cham.
- Kavas, A. B., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Kavrayıcı, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Anadolu Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 443-456.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Khany, R., & Malekzadeh, P. (2015). Associations among EFL teachers' professional identity, professional vitality, and creativity. *Teaching English Language*, 9(2), 37-74.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Kim, L. E., Jorg, V. & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163-195.

- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (ss. 99-152) içinde. London, England: Routledge.
- Koca, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 375-386.
- Koçyiğit, M., & Eğmir, E. (2015). Yükseköğretim, neden ve nasıl: Üniversite öğrencilerinin perspektifinden bir bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 241-256.
- Koçyigit, M., & Egmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: Öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346.
- 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.
- Kozak, M., Certel, Z., Bahadır, Z., & Çelik, B. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleği tercih etme nedenleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 166-177.
- Kozikoğlu İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2018). Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 552-576.
- Köksal, N., & Convery, A. (2013). Initial teacher education in Turkey and England: Comparing competencies and standards. *Journal of Education and Future*, 3, 1-20.
- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood*. London: Sage Publications.

- Küçükaydın, M. A., & Gökbulut, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 41-59.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33, 3–18.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 485-516.
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64(3), 190-208
- Lerseth, K. A. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates*. Iowa State University: Unpublished dissertation.
- Li, B. (2016). Identifiable but changeable: Capturing the features of teacher identity. *International journal Soc.Sci. & Education*, 6, 225–234.
- Lim, C. P., Cock, K., Lock, G., & Brock, G. (2009). *Innovative practices in preservice teacher education: An Asia-pasific perspective*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Lim, H. W. (2011). Concept maps of Korean EFL student teachers' autobiographical reflections on their professional identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 27, 969–981.

- Lipka, R. P. & Brinthaupt, T.M. (Eds.). (1999). *Balancing the personal and professional development of teachers. The role of self in teacher development*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Liu, S., Keeley, J. W., Sui, Y., & Sang, L. (2021). Impact of distributed leadership on teacher job satisfaction in China: The mediating roles of teacher autonomy and teacher collaboration. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101099.
- Lunenburg, F. C. (2010). Creating a professional learning community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1–7.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, 105, 103425.
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
- Manning, M. L., & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 80(584), 41–48.
- Mart, C. T. (2013). A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 437-442.
- Martin, A. D., & Strom, K. J. (2016). Toward a linguistically responsive teacher identity: An empirical review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, 10(4), 239-253.
- Marz, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24.
- Matheny, E. B. (2016). *Becoming a mathematics teacher: Identity, narratives, and resources*. The University of Tennessee: Unpublished dissertation.

- MEB, (2020). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*, erişim tarihi: 01.05.2022. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>.
- MEB, (2021) *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği; Altıncı kısım: yönetim, yöneticiler, diğer personel ve eğitim ortamları; İkinci Bölüm: Öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları; Madde: 86; Ankara 2021.*
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Melucci, A. (1996). *The playing self: Person and meaning in the planetary society*. Cambridge University Press.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, 78(4), 538-551.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Topolnytsky, L. (1998). Commitment in a changing world of work. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 39, 83-93.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., and Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal School Health*, 80(6), 271-279.
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. USA: Leaning Forward.
- Moje, E. B., & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading research quarterly*, 44(4), 415-437.
- Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher education*, 17(1), 69-79.

- National School Climate Center. (2000). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Denver, CO: Education Commission of the States.
<http://www.ecs.org/html/projectsPartners/nclc/docs/school-climate-challenge-web.pdf>.
- Nevgi, A., & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in educational evaluation*, 46, 53-60.
- Nias, J. (2002). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Oxford: Routledge.
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., & Billica, K. (2017). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities. *Teachers and Teaching*, 23(4), 406-421.
- Mockler, N. (2011) Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528.
- Noonan, H. W. (2007). Identity eliminated. *Analysis*, 67(2), 122-127.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Shewbridge, C. (2011). *OECD reviews of evaluation and assessment in education*. Oslo: OECD.
- OECD TALIS. (2018). *conceptual framework* https://read.oecd-ilibrary.org/education/teaching-and-learning-international-survey-talis-2018-conceptual-framework_799337c2-en.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Olsen, B. (2012). Identity theory, teacher education, and diversity. *Encyclopedia of diversity in education*, 1, 1123-1126.
- Ömür, Y. E., & Bavli, B. (2020). Standart sınavlar ve dönüşen öğretmen kimliği. *Journal of Economy Culture and Society*, (Özel Sayı 1/Supplement 1), 117-137.

- Örer, H. (2020). *Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançlarının incelenmesi*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Küçük-Özdemir, M. (2006). *Turizm sektöründe işgörenlerin iş tatmini faktörleri ile dış müşteri tatmini arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Akdeniz Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özgenel, M., Çalışkan-Yılmaz, F., & Baydar, F. (2018). School climate as a predictor of secondary school students' school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 87-116.
- Özkan, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)*. Balıkesir Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özkan, H. H., Albayrak, M., & Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33,168.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik*, 1(1), 41-60.
- Öztürk, M., & Yıldırım, A. (2014). Perceptions of beginning teachers on pre-service teacher preparation in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 149-166.

- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal, 47*(1), 5-23.
- Perera, H. N., Calkins, C., & Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 186-203.
- Perera, H. N., Maghsoudlou, A., Miller, C. J., McIlveen, P., Barber, D., Part, R., & Reyes, A. L. (2021). Relations of science teaching self-efficacy with instructional practices, student achievement and support, and teacher job satisfaction. *Contemporary Educational Psychology, 102*041.
- Popa, O. R., & Bucur, N. F. (2014). Strengths and weaknesses of the Romanian pre-service training system in prospective secondary-school teachers' view. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 128*, 256-261.
- Razak, N. A., Darmawan, I., & Keeves, J. P. (2009). *Teacher commitment. International handbook of research on teachers and teaching* (ss. 343-360) içinde. Boston, MA: Springer.
- Reeves, J. (2009). Teacher investment in learner identity. *Teaching and Teacher Education, 25*, 34–41.
- Reio Jr, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 985-993.
- Reyes, P. (1990). *Linking commitment, performance, and productivity*. P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity* içinde. San Francisco: Sage.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal, 33*(4), 873–901.
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education, 101*, 103303.

- Riyanti, D. (2017). *Teacher identity development: A collective case study of English as a foreign language pre-service teachers learning to teach in an Indonesian university teacher education program*. The University of Nebraska: Unpublished dissertation
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (ss. 732–755) içinde. New York, NY: Routledge.
- Roser, M. (2017). *Teachers and professors*. OurWorldInData.org <https://ourworldindata.org/teachers-and-professors>.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1619-1629.
- Rozati, F. (2017). Relating EFL teachers' professional and institutional identity to their teaching efficacy. *Issues in Educational Research, 27*(4), 859-873.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy, 16*(2), 149-161.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. P. Denicolo & M. Kompf (Ed.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (ss. 5-21) içinde. Oxford: Routledge.
- Sağın, A. E., & Karabulut, Ö. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin aldıkları hizmet öncesi eğitime ilişkin algılarının belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 5*(2), 121-133.
- Saiz-Linares, Á., & Susinos-Rada, T. (2020). Revisiting reflection in pre-service teacher training: let's rethink through a practicum in Spain. *Reflective Practice, 21*(5), 629-645.
- Samuelsson, M., Samuelsson, J., & Thorsten, A. (2022). Simulation training-a boost for pre-service teachers' efficacy beliefs. *Computers And Education Open, 3*, 100074.

- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 244-260.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming on. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Schwab, R. L. (2001). Teacher burnout: Moving beyond "psychobabble". *Theory into Practice*, 22, 21-27.
- Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). "I love teaching but." International patterns of teaching discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), 1-18.
- Segal, A. (2022). When the student is the 'problem'and the teacher is not the solution: Teacher professional identity in an era of accountability and personalized instruction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 32, 100597.
- Senemoğlu, N. (1990). Öğretmen adaylarına 'genel kültür' kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.
- 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.
- Sharabyan, S. K. (2011). An investigation into Iranian language teachers' motivation with respect to their job satisfaction and second language pedagogy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1071-1075.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of

belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.

Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459.

Smith, L. A., Anderson, V., & Blanch, K. (2016). Five beginning teachers' reflections on enacting New Zealand's national standards. *Teaching and Teacher Education*, 54, 107–116.

Smith, P. L., Smith, S. J., & Hoy, F. (1998). Employee work attitudes: The subtle influence of gender. *Human Relations*, 51(5), 649-666.

Soyer R., F., Yusuf, C. & Kale, F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 259-271.

Stacks, A. M. (2005). Using an ecological framework for understanding and treating externalizing behavior in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 32, 269–278.

Straub, R. E. (2002). Reading and responding to student writing: A heuristic for reflective practice. *Composition Studies*, 30(1), 15-60.

Staples, D. S., Hulland, J. S., & Higgins, C. A. (1999). A self-efficacy theory explanation for the management of remote workers in virtual organizations. *Organization Science*, 10(6), 758-776.

Starr, S., Haley, H.-L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M., & Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and Learning in Medicine*, 18(2), 117-125.

Steers, M. R., Mowday, T. R. ve Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 3(29), 379-387.

Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European journal of teacher education*, 37(2), 204-219.

- Sugrue, C. (2005). Revisiting teaching archetypes. *Teacher professional development in changing conditions* (ss. 149-164) içinde. Dordrecht: Springer.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213–225.
- Şahin, A. & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şenel, T. & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2004). *Türk eğitim sistemi, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tabachnick. B., & Fidell. L. (2012). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tavşanlı, Ö. F., Birgül, K., & Oksal, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okul iklimine yönelik algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 821-838
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Timostsuk, I., ve Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563 – 1570.
- Tofur, S., & Balıkçı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ortaokul örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1279-1295.

- Toh, K. A., Ho, B. T., Riley, J. P., & Hoh, Y. K. (2006). Meeting the highly qualified teachers challenge. *Educational Research for Policy and Practice*, 5(3), 187-194.
- Topkaya E. Z. ve Yalın M., (2004). Uygulama öğretmenliğine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 14-24.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97.
- Trent, J., & DeCoursey. M. (2011). Crossing boundaries and constructing identities: the experiences of early career mainland Chinese English language teachers in Hong Kong. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*. 39(1) 65- 78.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organisational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Tutar, H. & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve-SPSS uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tympa, E., Karavida, V., & Charissi, A. (2021). Exploring reversed conditions of early years pre-service teacher training on pretend play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 224-236.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K., & Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55.
- Uluyol, Ç., & Şahin, S. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1051-1072.

- UNESCO Institute for Statistics (2016). *The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals* (no. 39). <http://uis.unesco>.
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (Ed.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (ss. 90-102) içinde. Dublin: Authentic.
- Ünver, G. (2016). Connecting theory and practice in pre-service early childhood teacher education programs. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 45(2), 243-264.
- Üstüner, M., Demirtaş, H, Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Van Beurden, J., Van Veldhoven, M., Nijendijk, K., & Van De Voorde, K. (2017). Teachers' remaining career opportunities: The role of value fit and school climate. *Teaching and Teacher Education*, 68, 143-150.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Croiset, G., Volman, M., & Beishuizen, J. (2017). The role of teaching courses and teacher communities in strengthening the identity and agency of teachers at university medical centres. *Teaching and Teacher Education*, 67, 399-409.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82, 293–310.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53–64.
- Warner, C. K. (2016). Constructions of excellent teaching: identity tensions in preservice english teachers. *National Teacher Education Journal*, 9(1), 5–15.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), 408-428.

- Watkins, C., & Hubbard, B. (2003). Leadership motivation and the drivers of share price: The business case for measuring organisational climate. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(7), 380 – 386.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Newyork: Cambridge University Press.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, 12(2), 173-194.
- Wild, T. C., Enzle, M. E., & Hawkins, W. L. (1992). Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. *Personality and social psychology bulletin*, 18(2), 245-251.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach* 5. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolpin, J., Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout?. *Human relations*, 44(2), 193-209.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). *Teachers' self-efficacy beliefs*. Wentzel, K., Wigfield, A. (Ed.), *Handbook of motivation at school* (ss. 627–653) içinde. New York, NY: Routledge.
- Yang, Y.T.C. (2012). Cultivating critical thinkers: exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice. *Teaching And Teacher Education*, 28(8), 1116-1130.
- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., & Cui, G. (2015). How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 12(10), 12505-12517.
- Yavuz, C., & Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 2(9), 507-519.

- Yıldırım, K. (2016). Farklı eğitim programlarıyla yetişen öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 15(1), 219-233.
- Yüner, B. & Burgaz, B. (2019). Okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(199), 373–390.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247.
- Zeytin, N. (2008). *İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve okul kültürü*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Zhao, H., & Zhang, X. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity: A mixed methods study. *Frontiers in psychology*, 8, 1264.
- Zivkovic P. (2013). Professional development and teachers professional identity: self-assessment in Republic of Serbia. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 3(1), 150-15.

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.10.2021-117688



HİZMETE ÖZEL
T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-85157263-604.01.02-117688
Konu : Doktora Öğr. Fadile AYDIN'a ait tez
çalışma hk. alınan kurul kararı

22.10.2021

Sayın Doç. Dr. Mecit ASLAN

Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurulu'nun 15/10/2021 tarih ve 2021/15-02 sayılı kararı gereği; Danışmanlığımı yapmış olduğumuz, doktora öğrencisi Fadile AYDIN'a ait "Öğretmen Kimliğinin Oluşmasında Hizmet Öncesi Eğitim ve Okul İkliminin Rolü" adlı tez çalışmasıyla ilgili kurulumuz tarafından alınan karar ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Orhan DENİZ
Etik Kurulu Başkanı

Ek: Doktora Öğr. Fadile AYDIN'a ait çalışma hk. alınan kurul kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu : B5561HRDM1V Ptn Kodu : 80872

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ibdf/ok=4575kaD=B5561HRDM1VkaD=117688>

Adres: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Zeynep Kampüsü 65080 Tuşba/VAN
Telefon No: +90 432 2251701-04 / +90 4445065 Faks No: +90 432 4865413
e-Posta: etikofis@yyu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.yyu.edu.tr>

Bilgi için: Mehmet Şah ÖZÜZ
Uzman Şef



Tel No: 29019

HİZMETE ÖZEL

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-B: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- 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.

07/11/2022

Fadile AYDIN

EK-C: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

07/11/2022

Tez Başlığı / Konusu

ÖĞRETMEN KİMLİĞİNİN OLUŞMASINDA HİZMET ÖNCESİ EĞİTİM VE OKUL İKLİMİNİN ROLÜ

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 197 sayfalık kısmına ilişkin, 17/10/2022 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Itenticate intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 13 (Yüzde on üç) dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal İçemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

07/11/2022
Fadile AYDIN

Adı Soyadı : Fadile AYDIN
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü : Y. Lisans Doktora

DANIŞMAN
Doç. Dr. Mecit ASLAN
07/11/2022

ENSTİTÜ ONAYI
U Y G U N D U R
...../...../20....
Cesim ALADAĞ
Enstitü Sekreteri

EK-D: Araştırma İzni



T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-40456018-44-23398433
Konu : Fadile AYDIN'ın
Araştırma İzni

31.03.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 29/03/2021 tarihli ve 35960 sayılı yazıları.

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Fadile AYDIN'ın "**Öğretmen Kimliğinin Oluşmasında Hizmet Öncesi Eğitim ve Okul İkliminin Rolü**" konulu araştırmanın ilimize bağılı okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik düzenlemek istediğine dair yazı ve anket formu ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu anket çalışmasını sadece bilimsel araştırma amaçları doğrultusunda kullanılması, kişisel bilgilerinin verilmemesi, denetimi okul idaresinde olmak üzere, okul faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet ÇIN
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Mahmut KURTARAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Gap Mah.2502 Sok.No:10 B/Blok Kat:2 BATMAN

Telefon No : 0 (488) 280 72 25
E-Posta: sinavhizmetleri72@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Nurullah KARDAŞ-Teknisyen

Unvan : Teknisyen
Faks:4882807278
Internet Adresi: batmanmem@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fd90-cfc6-3959-8f2a-1e04 kodu ile teyit edilebilir.



EK-E: Öğretmen Kimliği Ölçeği

Değerli meslektaşım,

Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Aşağıda, öğretmen kimliği ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Lütfen, maddelerdeki ifadelere katılma durumunuza göre size en çok uyan seçeneği işaretleyerek cevap veriniz. Çalışmanın verileri sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve çalışmada bireysel olarak isminize yer verilmeyecektir. Çalışmaya verdiğiniz katkıdan dolayı içtenlikle teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Fadile AYDIN

Öğretmen Kimliği Ölçeği		Hiç Katılmıyorum (1)	Çoğunlukla Katılmıyorum (2)	Orta Düzeyde Katılıyorum (3)	Çoğunlukla Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1. Cinsiyetiniz	: () Kadın () Erkek					
2. Branşınız	:					
3. Mesleki Deneyiminiz	:Yıl					
4. Eğitim Düzeyiniz	: () Ön Lisans () Lisans () Yüksek L./Doktora					
5. Görev Yaptığınız İl	:					
6. Çalıştığınız Okul Kademesi:	() Okul öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise					
7. Çalıştığınız Yerleşim Yeri	: () İl merkezi () İlçe () Köy					
Öğretmen Benliği						
1	Kendimi öğretmenlik mesleğine ait hissederim.	1	2	3	4	5
2	Öğretim ile ilgili bilgilerimi meslektaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
4	Eğitim-öğretim ile ilgili yayınları takip etmekten keyif alırım.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenlik mesleği için doğru kişi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6	Öğretim ile ilgili konularda öğrencilerle çalışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
7	Öğretmekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerle vakit geçirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
Öz Yeterlik						
1	Derslerimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alabilirim.	1	2	3	4	5
2	Derslerimde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3	Derslerimde olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.	1	2	3	4	5
4	Derslerimde öğrencilerin etkin katılımını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
5	Derste yaşanan sorunları sınıf düzenini bozmadan çözebilirim.	1	2	3	4	5
6	Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini etkili kullanabilirim.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
Görev Algısı						
1	Öğrencilerin ders(ler)'ime ilişkin akademik başarılarını sağlamam gerekir.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemem gerekir.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerin programlardaki değerleri edinmelerini sağlamam gerekir.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin düşünme becerilerini (eleştirel, yaratıcı vb.) geliştirmem gerekir.	1	2	3	4	5

5	Derslerimle ilgili planları/hazırlıkları eksiksiz yapmam gerekir.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermem gerekir.	1	2	3	4	5
Motivasyon						
Neden öğretmenlik yapıyorsunuz?						
1	Çünkü, öğretmenlik yapmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
2	Çünkü, öğretmenliğin keyifli bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3	Çünkü, öğrencilerin olduğu bir ortamda çalışmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
4	Çünkü, okul ortamını/atmosferini seviyorum.	1	2	3	4	5
5	Çünkü, başarılı öğrenciler yetiştirmek istiyorum.	1	2	3	4	5
6	Çünkü, öğretmenliğin saygın bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Çünkü, meslektaşlarımla işbirliği içinde olmak beni motive ediyor.	1	2	3	4	5
9	Çünkü, öğrencilerin aileleri ile işbirliği içinde olmak beni motive ediyor.	1	2	3	4	5
10	Çünkü, okul yöneticilerinin desteği ve işbirliği beni motive ediyor	1	2	3	4	5
İş Tatmini						
1	Mesleğimin çalışma süresinden/iş yükünden memnunum.	1	2	3	4	5
2	Mesleğimin maddi getirisinden memnunum.	1	2	3	4	5
3	Mesleğimin sağladığı sigorta, emeklilik vb. olanaklardan memnunum.	1	2	3	4	5
5	Çalıştığım okuldaki paydaşlar (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb.) arasındaki ilişkilerden memnunum.	1	2	3	4	5
6	Çalıştığım okulun fiziki koşullarından memnunum.	1	2	3	4	5
Mesleki Adanmışlık						
1	Öğrencilerin öğrenme eksikliği yaşadığı konularda ek çalışmalar yaparım.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenirim.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerini desteklerim.	1	2	3	4	5
4	Mesleğim için gerektiğinde özel hayatımdan feragat ederim.	1	2	3	4	5
5	Mesleki gelişimim için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6	Okuldaki problemlerin çözülmesi için özveriyle çalışırım.	1	2	3	4	5

Ek-F: Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği

<p>Açıklama: Aşağıda öğretmen yeterliklerini açıklayan bazı ifadelere yer verilmiştir. Almış olduğunuz hizmet öncesi eğitimi (lisans eğitimi) düşünerek, lisans eğitiminizin belirtilen yeterlikleri kazandırmada ne düzeyde yeterli olduğunu yansıtın dereceyi gösteren rakamı daire içine alınız.</p> <p><u>Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</u></p>		Yetersiz(1)	Düşük düzeyde(2)	Orta düzeyde(3)	İyi düzeyde(4)	Çok iyi düzeyde(5)
1	Kendi alanıma ilişkin konu alanı bilgisine sahip olma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2	Derste kazandırılması gereken kritik hedefleri ve içeriği öğrenci özelliklerine uygun olarak belirleyebilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3	Öğretimi öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde planlayabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4	Öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirecek zengin öğrenme ortamları oluşturabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5	Öğrenme ortamını öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenleyebilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6	Öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun öğretim materyalleri hazırlayabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7	Hedeflere (kazanımlara) uygun materyaller hazırlayabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8	Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9	Dersi öğretim programında belirtilen hedefleri (kazanımları) kazandıracak şekilde işleyebilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10	Öğrencilerin konu alanını anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11	Öğrencilerin derse ilgi duymalarını sağlayabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12	Dersi etkili öğretme-öğrenme materyalleri kullanarak işleyebilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13	Öğrencilerin öğrendiklerini yeni problemlerin çözümünde kullanmalarını sağlayabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14	Sınıfta istenmeyen davranışları önleyebilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15	Uygun ölçme-değerlendirme teknik ve araçları kullanarak öğrencilerin gelişimini izleyebilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini geçerli ve güvenilir yollarla belirleyebilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17	Okuldaki diğer öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18	Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri iletişim ortamı sağlayabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
19	Velilerle etkili iletişim kurabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
20	Velilerle sorun yaşandığında olumlu bir şekilde çözümleyebilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
21	Okulun içinde bulunduğu toplumsal çevreye etkin uyum sağlayabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
22	İçinde yaşanan toplumun sosyo-kültürel özelliklerine etkin uyum sağlayabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
23	Okul yöneticileriyle etkili iletişim kurabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
24	Problemlerin çözümünde yöneticilerle işbirliği yapabilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
25	Okulda ders dışı sosyo-kültürel etkinlikler düzenleyebilme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

EK-G: Okul İklimi Ölçeği Maddeleri

S.No	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>