



Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Adaptation of Preservice Physical Education Teachers' Teacher Identity Scale to Turkish Culture: Validity and Reliability Study

Yaşar İsmail GÜLÜNAY¹

¹Karabük Üniversitesi, Hasan Doğan Spor Bilimleri Fakültesi, Karabük
• ismailgulunay@karabuk.edu.tr • ORCID > 0000-0002-0590-2164

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 12 Temmuz/July 2024

Kabul Tarihi/Accepted: 28 Mayıs/May 2025

Yıl/Year: 2025 | **Cilt - Volume:** 16 | **Sayı - Issue:** 2 | **Sayfa/Pages:** 193-212

Atıf/Cite as: Gülünay, Y.İ. "Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması" Ondokuz Mayıs Üniversitesi Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 16(2), Ağustos 2025: 193-212.

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approval: "Araştırma için Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 18.01.2023 tarihli ve 2023/01- 8 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır."

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÖLÇEĞİNİN TÜRK KÜLTÜRÜNE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, orijinal formu Liu ve Keating (2022) tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Ölçeği”ni Türkçe ve Türk kültürüne uyarlamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Karabük Üniversitesi Hasan Doğan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören 142’si kadın, 200’ü erkek olmak üzere toplam 342 beden eğitimi öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Ölçek çeviri/geri çeviri yöntemi ile Türkçeye çevrilmiş ve tüm maddelerin anlamsal, dilsel ve kültürel eşdeğerlikleri incelemek için dil geçerliği sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ortaya çıkan yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmış ve doğrulanmıştır. Madde ayırt ediciliğini test etmek amacıyla %27’lik alt-üst grup karşılaştırılması yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için ise Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamının .97, alt boyutlarının ise .87 ile .98 aralığında değere sahip olduğu kaydedilmiştir. Mevcut bulgular sonucunda; 17 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ölçeğin Türkçe formunun, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerini belirlemede kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor, Beden Eğitimi Öğretmeni Adayı, Öğretmen Kimliği, Ölçek Uyarlama.



ADAPTATION OF PRESERVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS’ TEACHER IDENTITY SCALE TO TURKISH CULTURE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

ABSTRACT

The aim of this research is to adapt the “pre-service physical education teachers’ teacher identity scale”, the original form of which was developed by Liu and Keating (2022), to Turkish and Turkish culture. The study group consists of a total of 342 preservice physical education teachers, 142 females and 200 males, studying at Karabük University Hasan Doğan School of Physical Education and Sports in the 2023-2024 academic year. The scale was translated into Turkish with the translation/back-translation method, and language validity was ensured by examining the semantic, linguistic and cultural equivalences of all items. Exploratory factor

analysis (EFA) was conducted to ensure the construct validity of the scale. The resulting structure was tested with confirmatory factor analysis (CFA) and was confirmed. In order to test the item discrimination, a 27% lower-upper group comparison was made. In order to determine the reliability of the scale, Cronbach's Alpha reliability coefficients were calculated, and it was recorded that the entire scale had a value of .97 and its sub-dimensions had a value between .87 and .98. As a result of the current findings; it can be said that the Turkish form of the scale consisting of 17 items and 3 sub-dimensions is a valid and reliable tool to be used in determining the teacher identities of preservice physical education and sports teachers.

Keywords: Physical Education and Sports, Preservice Physical Education Teacher, Scale Adaptation, Teacher Identity.



GİRİŞ

Mesleki kimlik, bireyin mesleki rollerini, değerlerini ve mesleğine yönelik sorumluluklarını nasıl benimsediğini tanımlar. Kişinin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkiler (örneğin iş arkadaşları, mentörler ve profesyonel topluluklarla kurulan ilişkiler) (Zheldochoenko ve Nikolenko, 2020), meslektaşlarıyla kurduğu güçlü bağlar ve mesleklerine yönelik aidiyet duygusu (Hirschy ve ark., 2015), daha önce edindiği yaşam tecrübeleri, değerleri ve inançları (Fruehwald, 2016), bireyin kariyer yolunda karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelme biçimi (Mikheylova, 2011) mesleki kimliğin biçimlenmesinde önemli rol oynar.

Her meslek için bir mesleki kimlikten söz edilebilir. Üzerine kimlik tanımlanan mesleklerden birisi de öğretmenliktir. Öğretmenlik bir meslek olarak; devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini barındıran (Çengelci, 2021), kültürel, ekonomik, bilimsel, sosyal ve teknolojik açıdan donanımlı olmayı ve özel alan bilgisine sahip olmayı gerektiren bir uzmanlık alanıdır (Erden, 2005).

Öğretmen kimliği, öğretmen topluluğuna ait olma duygusu (Adams ve ark., 2006), pratik öğretim bilgisini hem bireysel olarak hem de diğer profesyonellerle iş birliği içinde geliştirmeye yönelik devam eden bir süreç (Beijaard ve ark., 2004) olarak tanımlanabilir. Ayrıca; bir öğretmenin kendi imajı ile bağlamsal durumu arasında uyum sağlamak için kendini yapılandırması (Trede ve ark., 2012), öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda nasıl gördüklerine ve başkalarına nasıl tanımladıklarına yönelik yaptıkları öz değerlendirmeleri (Bullough ve ark., 2005) olarak farklı ve kapsamlı şekillerde de ifade edilmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin deneyim, inanç, değer, motivasyon, öğrenme ve öğretme süreci gibi değişkenlere bağlı olarak ortaya çıkan kimlik kavramı olarak nitelendirilebilir. Öğretmen kimliğinin, öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alarak, öğretmen

kimliğini anlamak, öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, yeterliliği, iş tatmini, motivasyonu ve görev bilinci gibi mesleki yönlerinin anlaşılmasına yardımcı olacağı belirtilmektedir (Aydın, 2022; Aydın ve Aslan, 2024).

Dinamik, tanımlanması zor ve karmaşık olan öğretmenlik mesleği, sosyal, kültürel ve kuramsal etkileşimle bütünleştiği gibi bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik açıdan bireysel özellikleri de içinde barındırır (Conway ve Clark, 2001; Aydın, 2022). Bireyler henüz öğretmen adayı durumundayken özellikle eğitim sürecinin, bireyin mesleki kimliğinin temel taşlarını oluşturmada rol oynadığı söylenebilir. Yükseköğretim sırasında bireyler, mesleklerine yönelik bilgi ve becerileri edinmenin yanı sıra, bu mesleğin etik kuralları, sosyal beklentileri ve toplumsal rolü hakkında da farkındalık kazanırlar. Örneğin, öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada, mesleki kimlik gelişiminin yalnızca teorik bilgiyle değil, öğretmenlik uygulamaları ve staj gibi deneyimsel öğrenme süreçleriyle de pekiştirildiği gösterilmiştir (Nguyen, 2019). Bu sebeple öğretmenlik mesleğine başlayacak adayların, kimlik oluşumlarının gelişmesi desteklenebilir. Örneğin; beden eğitimi öğretmenlerinin okul içi ve okul dışı faaliyetler ve beklentiler kapsamında çok yönlü ve yorucu bir alanda görev yapmalarının öğretmen kimliğini de etkileyeceği düşünülebilir. Beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve sağlık durumları ile yakından ilgilenen kişi olarak görülmekte olup (Tamer ve Pulur, 2001) gerek düzen-disiplin gerekse rehberlik ve danışmanlık alanlarında da başvurulacak kişilerden olduğu söylenebilir. Ayrıca bu öğretmenlerin söz konusu özelliklerinin yanı sıra etkili iletişim yöntemlerini kullanarak çağdaş yaklaşımları hedefe almak, yaşam boyu sporun benimsenmesini sağlamak, sporda centilmenliği öğretmek, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişiliğe sahip bireyler yetiştirmek gibi birçok görevi bulunmaktadır (Dinçer, 2012; Xiong ve ark., 2020). Dolayısıyla bedensel, fiziksel, ruhsal gelişim boyutlarının hedefe alındığı bir uygulama alanı olan beden eğitimi, diğer öğretmenlik branşlarından ayrılmaktadır.

Uygulamalı bilimler alanında gösterilebilen beden eğitimi ve spor öğretmenliğinde, başarının ve performansın yükselmesi için öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının güncellenmesi, öğretmenlerin yeni deneyimlere açık olması beklenmektedir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerini geliştirmelerine destek olmak ise kendilerini okulda nasıl gördüklerini şekillendirmeleri ve özgüvenlerini, öğretim tarzlarını ve uzun vadeli başarılarını etkileyerek, güçlü bir kimlik duygusu oluşturmak, yeni öğretmenlerin mesleğin zorluklarıyla yüzleşmeye hazır hissetmelerine yardımcı olmak ve problemler karşısında dayanımlarını artırmak gibi sebeplerden ötürü önemli görülmektedir (Nguyen, 2019). Öğretmen adayları, değerleri, inançları ve öğretim hedefleri üzerinde düşündüklerinde, olmak istedikleri eğitimci türü hakkında netlik kazanırlarken, bu düşünce, öğrencilerle daha güçlü bağlantılar ve işlerinde daha büyük bir tatmin duygusu oluşturur (Murray, 2013). Bu kimliği güçlendirmede mentorluk, akran desteği ve uygulamalı sınıf deneyimlerinin rolü de aynı derecede önemlidir. Öğretmen adayları yönlendirildiklerini ve

cesaretlendirildiklerini hissettiklerinde, yalnızca öğretme becerilerini değil, rollerini tam olarak benimseme özgüvenini de geliştirirler (Barbarà-i-Molinero ve ark., 2017). Öğretmen kimliğinin erken dönemde beslenmesi, yeni eğitimcilerin mesleğe amaç, tutku ve anlamlı bir etki yaratmaya hazır olma duygusuyla girmelerinde pay sahibi olabilir.

Öğretmen kimliği üzerine alanyazın tarandığında Aydın ve Aslan (2024) tarafından geliştirilen, tüm düzey ve branştan sadece öğretmenlere uygulanabilen öğretmen kimliği ölçeğine, Çetinkaya ve ark. (2023) tarafından geliştirilen tüm branş öğretmenlerine uygulanabilen öğretmen kimliği inanç ölçeğine ve Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından uyarlanan, tüm branş öğretmen adaylarına uygulanabilen öğretmen kimliği ölçeğine rastlanmaktadır. Literatür çerçevesinde ulaşılabilen ölçeklerden sadece bir tanesinin öğretmen adaylarına uygun olması, onun da genel olarak her branşa hitap etmesi ve beden eğitimi ve spor alanı ile ilgili ifadelerden uzak olması, beden eğitimi ve spor branşında bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Araştırmada orijinal formu Liu ve Keating (2022) tarafından geliştirilen “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Ölçeği”ni Türkçe ve Türk kültürüne uyarlamak amaçlanmış olup alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Teorik Çerçeve

Kaplan ve Garner (2017) tarafından geliştirilen Rol Kimliğinin Dinamik Sistemler Modeli (DSMRI), öğretmen kimliğini dinamik ve gelişen bir yapı olarak anlamak için değerli bir çerçeve sunar. Bu model birbirine bağımlı ve kısmen örtüşen, (1) ontolojik ve epistemolojik inançlar; (2) amaç ve hedefler; (3) algılar ve öz tanımlar ve (4) algılanan eylem olanakları olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır (Kaplan ve Garner, 2017). (1) Ontolojik ve epistemolojik inançlar; bireyin belirli bir bağlamda oluşan neden ve sonuç hakkındaki bilgi ve varsayımlarını, onların kontrol edilebilir ya da kontrol edilemez düzeyde gerçekleşebileceğini ve tüm bunlara bağlı duygularını (Weiner, 2012) ayrıca bireyin dünya hakkındaki bilgi kaynaklarının kesinliği, karmaşıklığı ve güvenilirliği hakkındaki varsayımlara bağlı oluşan duygularını (Hofer ve Pintrich, 2004) içerir. (2) Amaç ve hedefler; bireyin edindiği genel bir amaç, somut hedefler ve bunlara bağlı oluşan duygulardan oluşurken; içsel-dışsal, bireysel-sosyal, ben merkezli-diğer merkezli gibi birçok farklı boyutta değerlendirilebilir (Locke ve Latham, 2002). (3) Algılar ve öz tanımlar bireyin bir kimlik rolünü üstlenirken önemli olarak düşündüğü, kendi şahsı ve sosyal niteliklerine ve özelliklerine ilişkin bilgisi ve bunlarla bağlantılı olarak ortaya çıkan duyguları kapsamaktadır (Kaplan ve Garner (2017). Son olarak (4) algılanan eylem olanakları ise bireyin edineceği roldeki davranışlara ilişkin belirli bilişsel ve davranışsal stratejilerle birlikte, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilme becerisini içeren prosedürel bilgisinden (Boekaerts ve ark., 2000), burada oluşacak amaç doğrultusunda hareket etmesinden, gerçekleştirmesinden ve hepsine bağlı olarak ortaya çıkan duygulardan oluşur.

Liu ve Keating (2022)'in de açıkladığı gibi yukarıda tanımlanan her bir bileşen aynı zamanda öğretmen kimliği ile de örtüşmektedir. Örneğin (1) ontolojik ve epistemolojik inançlar, öğretmenin sınıflarında ne olabileceği ve olması gerektiği konusundaki anlayışını belirleyen öğretim bağlamının gerçekliği ve bilgi, öğretim ve öğrenmenin doğası hakkındaki inançları olarak; (2) amaç ve hedefler, öğretmenin genel olarak eğitimin algılanan amacını ve farklı bağlamlarda, farklı öğrencilere çeşitli eğitim içeriklerini öğretme hedefleri olarak; (3) algılar ve öz tanımlar, bireyin öğretmen rolünün işleyişiyle ilgili olduğunu algıladığı inanç ve algıları olarak; (4) algılanan eylem olasılıkları, öğretmenlerin kişisel ve mesleki hedeflerine ulaşmak için hangi belirli eylemlerin mümkün, uyumlu ve yararlı olduğuna ilişkin algıları olarak değerlendirilebilir (Gunersel ve ark., 2016). Tüm bu bağlamda ilgili ölçeğin teorik temelini DSMRI ile şekillenerek, öğretmen kimliğini dinamik ve uyarlanabilir olarak çerçevelemek suretiyle, eğitimde meslekî gelişimin yansıtıcı ve duyarlı doğasını vurguladığı söylenebilir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Ölçek uyarlama çalışmaları için gerçekleştirilen yeterli örneklem büyüklüğü ile ilgili literatür araştırması sonucunda; Bollen (1989), Schreiber ve ark. (2006) ile Tinsley ve Tinsley (1987), ölçeği oluşturan her bir madde başına 5 ila 10 arasında değişen katılımcı gerektiğini; Chou ve ark. (2000), Hoe (2008), Kline (2016) minimum 100 ila 200 arasında olması gerektiğini; Garver ve Mentzer (1999) ve Hoelter (1983) kritik örneklem büyüklüğünün 200 olması gerektiğini belirtirken, 300 katılımcıdan oluşan bir örneklem grubu ideal örneklem büyüklüğüne eşit olduğunu raporlayan farklı çalışmaların da (Comrey ve Lee, 1992; Tabachnick ve Fidell, 2013) var olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Karabük Üniversitesi Hasan Doğan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören toplam 512 öğrenci arasından amaçsal örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak, *beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencisi olmak veya antrenörlük eğitimi / spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenci olup beden eğitimi ve spor öğretmeni olmak üzere formasyon eğitimi almak şeklinde belirlenen ölçütleri sağlayan* toplam 364 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Tüm katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş ve çeşitli sebeplerden ötürü hatalı bulunan veriler çıkarılmış, sonuç olarak katılımcı sayısı toplam 342 olarak belirlenmiştir. Katılımcılara ait demografik özellikler tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik özellikler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	142	41,5
	Erkek	200	58,5
	Toplam	342	100,0
Sınıf	1. sınıf	67	19,6
	2. sınıf	87	25,4
	3. sınıf	85	24,9
	4. sınıf	103	30,1
	Toplam	342	100,0
Bölüm	Antrenörlük eğitimi	113	31,6
	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği	108	35,4
	Spor yöneticiliği	121	33,0
	Toplam	342	100,0

Tablo 1'e göre katılımcıların %41,5'i (142) kadın, %58,5'i (200) erkek; %19,6'sı (67) 1.sınıf, %25,4'ü (87) 2.sınıf, %24,9'u (85) 3.sınıf ve %30,1'i (103) 4.sınıf öğrencileri olup, %31,6'sı (113) antrenörlük, %35,4'ü (108) beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve %33'ü (121) spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gördükleri belirtilmiştir.

Etik Beyan

Karabük Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 18.01.2023 tarih ve 2023/01- 8 sayılı kararı ile bu çalışma için etik uygunluk izni alınmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

İşlemler

Ölçek uyarlama çalışmasına başlamadan önce ilgili literatür taraması yapılmış ve bu bağlamda adım adım ilerleme sağlanmıştır. Polat ve Erdem (2023)'in de belirttiği üzere uyarlama çalışmasının birçok adımı bulunmakta olup her biri titizlikle uygulanmış ve aşağıda bu adımlar tek tek açıklanmıştır.

İlk olarak ilgili ölçeğe dair daha önceden Türk dili ve kültürüne uyarlama yapıp yapılmadığı araştırılmış ve sonuç olarak herhangi bir çalışma olmadığı görülmüştür. Ölçeğin geliştirme çalışmasını gerçekleştiren Liu ve Keating ile ilet-

şim kurularak gerekli izin alınmıştır. Akabinde Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan izin alınarak çalışmalara başlanmıştır.

Türkçe uyarlama çalışmaları uzman grupların oluşturulması ile başlamıştır. Bracken ve Barona (1991) ile Hambleton ve Kanjee (1995) nin de belirttiği gibi çeviriyi yapacak uzman grupların; geçerlik, güvenirlik ve hem kültürel hem de dil-bilgisel boyutlarda negatif etki oluşturmaması adına, alanlarında tecrübeli, her iki dile de hâkim olmalarına dikkat edilmiştir. Bu kriterlere uygun olarak seçilen ilk uzman grubu ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevirisini gerçekleştirmiştir. Geri çeviri yönteminin uygulandığı çalışmada, ikinci uzman grubundan ölçeğin Türkçeden tekrar İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Geri çeviri işlemi tamamlandıktan sonra ölçeğin orijinal versiyonu ile tekrar İngilizceye çevrilmiş versiyonları karşılaştırılmış ve sonuç olarak birbirinin neredeyse aynı ifadelerle sahip olduğu görülmüştür. Üçüncü uzman gruba hem ölçeğin orijinal versiyonu hem de Türkçe çeviri versiyonu verilmiş ve her bir maddenin birbirini karşılayıp karşılamadığı, düzeltmeye ihtiyaç olup olmadığı bilgileri istenmiş ve bu uzman grubu tüm maddelerin anlam-sal, dilsel ve kültürel eşdeğerliklerini inceleyerek çeşitli dönütlerde bulunmuşlardır. İstenen değişiklikler, araştırmacı tarafından yapılmış ve Türkçe form son taslak haline getirilmiştir. Sözdizimi, dil bilgisi, yazım ve noktalama işaretlerini kontrol etmek için aynı süreç Türk dili uzmanlarıyla tekrarlanmış ve sonrasında yazarlar Türkçe uzmanlarından gelen öneriler doğrultusunda son düzeltmeleri de yapmışlardır.

Ölçeğin hazırlanan Türkçe taslak versiyonu bir odak grup tartışması yöntemiyle beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve spor bilimleri alanında hizmet veren akademisyenlerden oluşan toplam 9 uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler neticesinde ölçeğin Türkçe versiyonu pilot çalışma için en son halini almıştır.

Pilot çalışmada hedef kitleden toplam 48 katılımcı yer almıştır. Beaton ve ark., (2000) dil eşdeğerliği sağlamak amacıyla yapılan uygulamalarda 40 civarı kişinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu aşamada ilk olarak ölçeğin İngilizce versiyonunu, yaklaşık 4 hafta sonra aynı kişiler bu kez de ölçeğin Türkçe versiyonunu cevaplamışlardır.

İstatistiksel Analizi

Veri setine SPSS 25 ve SPSS Amos 24 programları yardımıyla; normallik testi, ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA), AFA sonucu elde edilen yapının doğruluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA), maddelerin alt ve üst gruplar arasındaki farklılığı ortaya çıkarıp çıkarmadığını görmek amacıyla t-testi, güvenirlik çalışması için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplamaları yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Ölçeği

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği ölçeği Liu ve Keating (2022) tarafından geliştirilmiştir. Alt boyutlar Öz Tanımlama, Öğretim Hedefi ve Mesleki Sorumluluk şeklinde olup, Cronbach Alpha değerleri sırasıyla ,84; ,93; ,90 ve tüm ölçek için ,91 şeklinde belirtilmiştir. Cevaplar yeterli anket duyarlılığı ile katılımcı değerlendirmelerinin doğru ölçümünün sağlanması için 7'li likert tipinde (Finstad, 2010), Öz Tanımlama alt boyutu için kesinlikle katılmıyorum-kesinlikle katılıyorum, 1-7 şeklinde; diğer iki alt boyut için son derece olası değil-son derece olası, 1-7 şeklinde düzenlenmiştir. Öz tanımlama alt boyutu beden eğitimi öğretmeni adayının gelecekte beden eğitimi öğretmeni rolünü üstlenme ve beden eğitimi öğretmenliği alanında bir kariyer tasarlama derecesini; Öğretim hedefi alt boyutu beden eğitiminin müfredat doğrultusunda tanımlanan öğretim standartlarına ne ölçüde öncelik verdiğini; Mesleki sorumluluk alt boyutu bir beden eğitimi öğretmeni adayının kişisel gelişim ve okul temelli beden eğitimi programlarını geliştirmek için mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak üzere harekete geçme olasılığını ifade etmektedir (Liu ve Keating, 2022).

BULGULAR

Bu bölümde dilsel eşdeğerlik amacıyla gerçekleştirilen pilot çalışma, ön testler ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Pilot Çalışma / Dil Geçerliğinin Sağlanması

Pilot çalışma çerçevesinde elde edilen veriler SPSS 25 yardımıyla, ölçeğin orijinal versiyonunun, Türkçe versiyonundaki dil eşdeğerliğini görmek amacıyla; maddeler, alt boyutlar ve tüm ölçek bağlamında korelasyon ilişkisi katsayıları incelenmiştir. Sonuç olarak maddeler bağlamında .74 ile .98 arasında değerler, alt boyutlar bağlamında .87 ile .98 arasında değerler, tüm ölçek bağlamında ise .97 değeri saptanmıştır. Dil eşdeğerliği çalışmalarında korelasyon testleri, bir ölçeğin farklı dillerde benzer sonuçlar verip vermediğini anlamak için sıkça kullanılır. Korelasyon katsayısının 1'e yakın olması, iki dil arasında güçlü bir uyum olduğunu ve dil eşdeğerliğinin başarılı şekilde sağlandığını gösterir. Genellikle, korelasyon katsayısının 0.70 ve üzeri olması, bu uyumun güçlü bir kanıtı olarak kabul edilir ve ölçüm aracının iki dilde de tutarlı çalıştığını gösterir (Mallinckrodt ve Wang, 2004).

Ön Testler

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik uygunluğunu ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini sınamak için ön testler yapılmıştır. Veri setinin normal

dağılım gösterip göstermediğini anlamak için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve çarpıklık (-,609) ve basıklık (-,249) değerlerinin +1 ile -1 arasında değerler aldığı gözlemlenmiş olup, bu değerler verilerin normal dağılım aralığında olduğuna gösterdiğine işaret etmektedir (Gravetter ve ark., 2020; Hair ve ark., 2006; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Veri setinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla da Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Teste ait veriler tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları

Test	Değer
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Ölçümü	,95
Bartlett Küresellik Testi	$\chi^2 = 4792.042$; $p = ,000$

KMO değeri ve Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde KMO değerinin ,60'tan büyük olması ve Bartlett küresellik testinin anlamlı sonuçlar vermesi, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk, 2003).

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yöntemi kullanılmıştır. Ölçek faktörlerini yorumlayabilmek için döndürme yöntemlerinden Oblimin tekniği kullanılmıştır. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması amacıyla ortak varyans değerleri hesaplanmış ve tablo 3 'te verilmiştir.

Tablo 3. Ortak varyans tablosu

Maddeler	Başlangıç öz değerleri	Çıkartma değerleri
md1	1,000	,849
md2	1,000	,881
md3	1,000	,659
md4	1,000	,623
md5	1,000	,805
md6	1,000	,805
md7	1,000	,762
md8	1,000	,746
md9	1,000	,781
md10	1,000	,766

md11	1,000	,759
md12	1,000	,783
md13	1,000	,726
md14	1,000	,707
md15	1,000	,633
md16	1,000	,679
md17	1,000	,590

Tablo 3 incelenmiş ve her bir maddenin ortak faktör varyanslarının ,59 ile ,881 arasında değiştiği görülmüştür. Maddelerin ortak faktör varyans değerlerinin ,40'tan büyük olması gerekmektedir (Andy, 2009).

Ölçek maddelerinin faktör analizi sonucunda elde edilen toplam varyans değerleri hesaplanarak ölçeğin faktör yapısına ilişkin veriler tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Maddelerin toplam varyans değerleri

Madde	Başlangıç Öz değerleri			Kareler Toplamı Ekstrasyonu			Kareler Toplamı Rotasyonu
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans%	Birikimli %	Toplam
1	9,440	55,531	55,531	9,440	55,531	55,531	8,676
2	1,685	9,913	65,445	1,685	9,913	65,445	5,004
3	1,428	8,398	73,843	1,428	8,398	73,843	6,431
4	,575	3,383	77,226				
5	,543	3,195	80,421				
6	,455	2,575	82,996				
7	,429	2,223	85,219				
8	,344	2,026	87,245				
9	,319	1,879	89,124				
10	,307	1,804	90,928				
11	,293	1,621	92,549				
12	,270	1,587	94,136				
13	,241	1,417	95,553				
14	,212	1,245	96,798				
15	,189	1,114	97,912				
16	,172	1,060	98,972				
17	,098	1,028	100,000				

Tablo 4'e göre, ölçekteki 17 maddenin öz değeri 1'den büyük olacak şekilde 3 faktör altında toplandığı görülmektedir. 3 faktörün varyansa yaptığı katkı %73,843'tür. Maddelerin faktör yüklerini incelemek amacıyla "Direct Oblimin" yöntemi kullanılarak elde edilen veriler tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Maddelerin faktör dağılımları ve değerleri

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
md10	,912		
md9	,884		
md8	,875		
md5	,870		
md6	,865		
md7	,862		
md11	,860		
md12	,839		
md3		,881	
md2		,856	
md1		,807	
md4		,619	
md13			,908
md16			,857
md14			,784
md15			,713
md17			,653

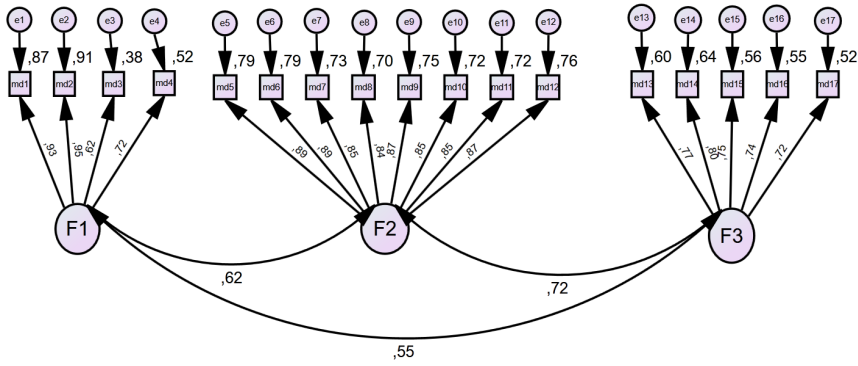
Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin 3 faktörlü yapısına ait madde yüklerinin sadece ilgili faktörler altında toplandığı tespit edilmektedir. Bu durum ölçeğin orijinal formuyla da eşleşmektedir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi sonucunda, binişiklik istenmeyen bir sonuç olup, bir maddenin yalnızca bir özelliği ölçmesi aranan bir kriterdir (Çokluk ve ark., 2014). Açımlayıcı faktör analizi sonuçları, tanımlanan yapının doğrulanan bir model olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizine hazır olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çoklu normallik için gerekli incelemeler yapılmış ve CMIN/DF değerinin 1,804 olduğu görülmüştür. Bu değer verilerin gerek çok değişkenli normalliği sağladığını

gerekse de doğrulayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Pellegrini ve Scandura, 2005; Beyazıt ve Bütün-Ayhan, 2018).

Toplam 3 alt boyut ve 17 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe versiyonunun yapı geçerliliğini sınamak amacıyla kovaryans matrisi ve maksimum olasılık yöntemi ile doğrulayıcı faktör analizi testi uygulanmıştır. Şekil 1'de sunulan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre gözlenen uyum iyiliği değerlerinin (X^2 [37, N= 342] = 209,257; $p < .01$; $X^2/df = 1,80$; GFI = ,93; CFI = ,98; RMSEA = ,04; SRMR = ,04), üç alt boyutlu model verileri ile uyumlu olduğu ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği ölçeğinin (Öz Tanımlama, Öğretim Hedefi, Mesleki Sorumluluk) üç alt boyutlu model yapısının doğrulandığını kanıtlamaktadır. Ayrıca tüm test sonuçları geçerli değerler vermiş ve tüm bu değerler tablo 6'da verilmiştir.



CMIN=209,257; P=.000; CMIN/DIF=1,804; GFI=.934; CFI=.980; RMSEA=.049; SRMR=.047

Şekil 1. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği ölçeğinin DFA sonuçları

Tablo 6. Ölçek modeline dair uyum indeksleri

İndeks	İyi Uyum	Kabul Edilebilir	Ölçek
X^2 / df	<3	$<3(X^2 / df) < 5$	1,80
GFI	>,95	>,90	,93
CFI	>,95	>,90	,98
RMSEA	<,05	<,08	,04
SRMR	<,05	<,08	,04

Tablo 6 incelendiğinde X^2 / df (1,8); CFI (.98); RMSEA (.04) ve SRMR (.04) değerlerinin iyi uyum, GFI değerinin (.93) ise kabul edilebilir seviyede olduğu gözlemlenmektedir (Byrne, 2016; Gürbüz, 2021; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline

2016; Meyers ve ark., 2006; Schumacker ve Lomax, 2004). Test sonuçları modelin doğrulandığını ve geçerli olduğunu göstermektedir.

DFA ile edinilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri, R² ve t değerleri tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. DFA ile edinilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri, R² ve t değerleri

Faktörler	Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri	R ²	t	p
Öz Tanımlama	Md1	,935	,874	NA	0,01
	Md2	,954	,910	17,67792	
	Md3	,617	,381	11,70883	
	Md4	,720	,518	14,03045	
Öğretim hedefi	Md5	,889	,790	NA	0,01
	Md6	,887	,787	29,59697	
	Md7	,852	,726	23,19205	
	Md8	,836	,699	21,81184	
	Md9	,866	,750	25,10896	
	Md10	,849	,721	23,80996	
	Md11	,847	,718	23,24305	
	Md12	,869	,756	26,53535	
Mesleki sorumluluk	Md13	,772	,597	NA	0,01
	Md14	,798	,637	17,69909	
	Md15	,751	,563	12,28570	
	Md16	,744	,554	14,34038	
	Md17	,720	,519	12,07811	

Tablo 7’de belirtilen standartlaştırılmış faktör yük değerleri, her bir gözlenen değişkenle, ilgili olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonu gösterirken, R² ise standartlaştırılmış faktör yük değerinin karesi olup, değişkenin bulunduğu faktöre olan katkısını göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Öz Tanımlama alt boyutuna ilişkin değişkenliği en çok Md2, Öğretim hedefi alt boyutuna ilişkin değişkenliği en çok Md5, Mesleki sorumluluk alt boyutuna ilişkin değişkenliği en çok M14 tarafından açıklanmaktadır. Maddelerin örtük değişkenleri açıklayan t değerleri incelendiğinde 11,70 ile 29,59 arasında değiştiği gözlenmiştir. t değeri 1.96’yı aşarsa 0,05; 2.56’yı aşarsa 0,01 düzeyinde anlamlı olup anlamsız olanların ölçekten çıkarılması gerekir (Schumacker ve Lomax, 2004). Tablo 7’de de görüldüğü gibi maddelerin tümü için t değerleri 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Güvenirlilik

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği ölçeğinin iç tutarlık katsayıları Öz Tanımlama alt boyutu için ,87; Öğretim Hedefi alt boyutu için ,95; Mesleki Sorumluluk alt boyutu için ,86; tüm ölçek için ,94 olarak hesaplanmış olup bir ölçeğin ,80-1,00 arasında iç tutarlık katsayısına sahip olması onun yüksek seviyede güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Alpar, 2012).

Alt ve üst gruplar (%27=92) arasında farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuç olarak ölçek toplam değeri arasındaki farkın alt gruplar ($M=63,25$ $SS=17,47$) ve üst gruplar ($M=104,36$ $SS=10,06$) açısından anlamlı olması; iki grup arasındaki farkı ayırt etme bağlamında da maddelerin başarısını ispatlamaktadır [$t(182) = -19,530$, $p<.001$]. Alt grup-üst grup karşılaştırma testi, ölçek uyarlama çalışmalarında ölçeğin temel psikometrik özelliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu test, özellikle madde ayırt ediciliği ve madde işlev farklılığı (DIF) gibi faktörleri analiz etmek için tercih edilir. Temel olarak, farklı yetenek seviyelerine sahip bireylerin belirli bir ölçekteki maddelere benzer şekilde tepki verip vermediğini anlamak için uygulanır (Hambleton ve ark., 2005). Özellikle madde ayırt ediciliği incelemelerinde, üst grup (daha başarılı bireyler) ile alt grup (daha düşük performans gösteren bireyler) arasında belirgin bir puan farkı bulunması, o maddenin güçlü bir ayırt ediciliğe sahip olduğuna işaret eder (Ebel ve Frisbie, 1991).

TARTIŞMA

Bu çalışma, Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin Türkçe ve Türk kültürüne uyarlanmasını amaçlamış olup bu kapsamda bir dizi analizler gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin dil geçerliğini sağlamak amacıyla çeviri-geri çeviri yöntemi kullanılmış ve ilgili analizler neticesinde maddeler bağlamında .74 ile .98, alt boyutlar bağlamında .87 ile .98 aralığında değerler, tüm ölçek bağlamında .97 değerine ulaşılmıştır. Dil geçerliğinin sağlanmasının ardından KMO değeri ve Barlett küresellik testleri yapılmış ve KMO değerinin ,60'tan büyük, Barlett küresellik testinin anlamlı sonuçlar vermesi ile veri setine açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formu ile aynı yapıda 17 madde ve 3 alt boyuttan oluştuğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğe ait 3 alt boyutlu yapının doğruluğunu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Sonuç olarak 17 madde ve 3 alt boyutlu ölçeğin model uyumu sonuçları $X^2/sd(df=116)=1,80$; GFI =,93; CFI =,98; RMSEA=,04; SRMR=,04 şeklinde olduğu ve ölçeğin geçerli yapı geçerliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Byrne, 2016; Gürbüz, 2021; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline 2016; Meyers ve ark., 2006; Schumacker ve Lomax, 2004).

Ayrıca %27'lik alt ve üst gruplarda oluşabilecek farklılıkları belirleyip belirlemediğine yönelik t-testi yapılmış ve anlamlı sonuçlar elde edilerek ($p < .001$) ölçeğin bu bağlamda da ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; tüm ölçek için ,94 (orijinal form ,91); alt boyutlar Öz Tanımlama için ,87 (orijinal form ,84); Öğretim Hedefi için ,95 (orijinal form ,93); Mesleki Sorumluluk için ,86 (orijinal form ,90) olarak hesaplanmış, ayrıca bu değerlerin orijinal formundaki değerler ile çok yakın olduğu görülmüştür. Alpar (2012)'a göre ölçeğin alt boyutlar ve tüm ölçek bağlamında yüksek seviyede güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçek 7'li Likert tipinde toplam 17 madde ve Öz Tanımlama (4 madde), Öğretim Hedefi (8 madde), Mesleki Sorumluluk (5 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Konuyla ilgili daha önceki çalışmalar incelendiğinde Liu ve Keating (2022) tarafından geliştirilen ölçek herhangi bir uyarlama çalışmasına konu olmadığı için bu ölçeğin modellemesine dair karşılaştırma yapmak mümkün olamamaktadır.

Öğretmen adayı öğretmen kimliği çalışmaları incelendiğinde alanyazında genel olarak tüm branşlardan öğretmen adaylarına (Aykac ve ark., 2017; Gracia ve ark., 2021; Hanna ve ark., 2020; Wong ve Liu, 2024; Zhao ve Zhang, 2017) yönelik ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarının var olduğu görülmektedir. Ancak, bu ölçeklerin hiçbiri doğrudan beden eğitimi alanı ile alakalı olmadığı düşünüldüğünde, Liu ve Keating (2022) tarafından geliştirilen, sadece beden eğitimi alanına özgü olarak kullanılabilen, dolayısıyla tüm sonuç ve yorumlamaların alana özgü olmasından dolayı daha doğru ve net sonuçlar üretebileceği düşünülen ölçek dışında başka bir ölçeğe rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma da beden eğitimi alanına özgü ilk çalışma olması sebebiyle alanyazına katkı sunması bakımından önemlidir.

Franzak (2002) öğretmen kimliğine sahip olmanın ve bunu sağlayabilmenin programlar açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Kimliğin tüm hedef ve davranışların temelini şekillendirdiği (Rise ve ark., 2010) düşünüldüğünde, Liu ve Keating (2022)'in de belirttiği gibi, nitelikli bir beden eğitimi öğretmeni olmanın yolu, öğretim sürecinde edinecekleri mesleki kimlik vasıtasıyla meslekle ilgili inançları, beklentileri ve niyetleri arasında tutarlı bir bağ kurmalarından geçtiği söylenebilir. Bu amaçla ölçek, beden eğitimi öğretmeni adaylarının gelecekte kendini bu alanda bir eğitim profesyoneli olarak tanımlaması, mesleğin gerektirdiği misyon ve sorumluluklarına bağlılıkları şeklinde tanımlanabilir (Liu ve Keating, 2022).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak ilgili ölçeğin Türkçe versiyonunun beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmen kimliğinin belirlenmesinde ve yorumlanmasında kullanılabilir. 7'li likert tipinde ve 3 alt boyut, toplam 17 maddeden oluşan geçerli ve güve-

nilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarına yönelik, DSMRI (Kaplan ve Garner, 2017) teorik çerçevesinde geliştirilen ve aynı pencerede Türkçe uyarlaması yapılan bu ölçeğin, adayların mesleğe ait, kişisel mesleki kimliklerinin belirlenerek, tespit edilen farklılıkların kaynağını tespit etmede ayrıca beden eğitimi yetiştiren kurumlarda görev alan eğitimcilerin, adayların ihtiyaçlarını belirleyerek, öğretmen kimliği gelişimine doğrudan katkı sunmak amacıyla, ilgili derslerde yapabilecekleri etkinlikleri planlamada yardımcı olabileceği ayrıca farklı değişkenler ile öğretmen kimliği arasındaki ilişkilerin inceleneceği çalışmalara da katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P., & Clark, J. M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of firstyear health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55-68.
- Alpar, R. (2012). *Spor, Sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlilik-güvenirlilik*. Ankara: Detay.
- Andy, F. (2009). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. SEGE Publication.
- Arpacı, D., & Bardakçı, M. (2015). Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 687-719.
- Aydın, F. (2022). *Öğretmen kimliğinin oluşmasında hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin rolü* [Doktora tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi].
- Aydın, F., & Aslan, M. (2024). Öğretmen kimliği algıları ve öğretmen kimlik algılarının demografik değişkenlere göre değişimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 59(59), 171-204. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1359716>
- Aykac, N., Yildirim, K., Altinkurt, Y., & Marsh, M. M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A new instrument to support teacher education. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 67.
- Barbarà-i-Molinero, A., Cascón-Pereira, R., & Hernández-Lara, A. B. (2017). Professional identity development in higher education: influencing factors. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 189-203.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Recommendations for the cross-cultural adaptation of health status measures. *American Academy of Orthopaedic Surgeons, Institute for Work & Health*.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beyazıt, U., & Bütün-Ayhan, A. (2019). The psychometric properties of the Turkish version of the multidimensional neglectful behavior scale-child report (10-15 years form). *Current Psychology*, 38(5), 1099-1109. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9769-3>
- Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118619179>
- Bracken, B. A., & Barona, A. (1991). State of the art procedures for translating, validating and using psychoeducational tests in cross-cultural assessment. *School Psychology International*, 12(1-2), 119-132. <https://doi.org/10.1177/0143034391121010>
- Bullough, R. (1997). The Quest for Identity in Teaching and teacher education. GF Hoban, (Ed.), *The Missing Links in Teacher Education Design*. Springer, 237-258.
- Büyükköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS*. New York: Routledge.

- Chou, C. P., Bentler, P. M., & Pentz, M. A. (2000). A two-stage approach to multilevel structural equation models: application to longitudinal data. In TD Little, KU Schnabel, & J Baumert, (Eds.), *Modeling Longitudinal and Multilevel Data, Practical Issues, Applied Approaches, and Specific Examples* (pp. 33-49). Lawrence Erlbaum Associates.
- Comrey, A. L., & Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis*. Erlbaum.
- Conway, P.F., & Clark, C.M. (2003). The journey inward and outward: A reexamination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465-482.
- Çengelci, S. (2021). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliği üzerindeki etkisi (Afyonkarahisar Örnekleme)* [Yüksek Lisans Tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Çetinkaya, S., Uluay, G. ve Bayrak Özmutlu, E. (2023). Öğretmen kimliği inançları ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(37), 484-517.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, T. (2012). *Edirne ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi*. [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi].
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of Educational Measurement*. Prentice Hall.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon.
- Finstad, K. (2010). Response interpolation and scale sensitivity: Evidence against 5-point scales. *Journal of Usability Studies*, 5(3), 104-110.
- Franzak, J.K.(2002) Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education* 34(4), 258-280.
- Fruehwald, E. S. (2016). An Introduction to Professional Identity Development for Law Students, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2753139>
- Garver, M. S., & Mentzer, J. T. (1999). Logistics research methods: Employing structural equation modeling to test for construct validity. *Journal of Business Logistics*, 20(1), 33-57.
- Gracia, E. P., Rodríguez, R. S., Pedrajas, A. P., & Carpio, A. J. (2021). Teachers' professional identity: Validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Heliyon*, 7(9).
- Gravetter, F. J., Wallnau, L. B., Forzano, L. B., & Witnauer, J. E. (2020). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences*. Cengage Learning.
- Gunerel, A. B., Kaplan, A., Barnett, P., Etienne, M., & Ponnock, A. R. (2016). Profiles of change in motivation for teaching in higher education at an American research university. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 628-643.
- Gürbüz, S. (2021). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Ankara: Seçkin.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. Pearson University Press.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hambleton, R.K., & Kanjee, A. (1995). Increasing the validity of cross-cultural assessments: use of improved methods for test adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 147-157. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.11.3.147>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822.
- Hirschy, A. S., Wilson, M. E., Liddell, D. L., Boyle, K. M., & Pasquesi, K. (2015). Socialization to student affairs: Early career experiences associated with professional identity development. *Journal of College Student Development*, 56(8), 777-793.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modelling technique. *Journal of Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Hoelter, J. W. (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods & Research*, 11(3), 325-344.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (2004). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Psychology Press
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific software international.
- Kaplan, A., & Garner, J. K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: The dynamic systems model of role identity. *Developmental psychology*, 53(11), 2036.
- Kline, R.B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). Guilford.

- Liu, J., & Keating, X. D. (2022). Development of the pre-service physical education Teachers' teacher identity scale. *European Physical Education Review*, 28(1), 186-204.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705.
- Mallinckrodt, B., & Wang, C. C. (2004). Quantitative methods for verifying semantic equivalence of translated research instruments: a Chinese version of the experiences in close relationships scale. *Journal of Counseling Psychology*, 51(3), 368.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied Multivariate Research Design and Interpretation*. SAGE.
- Mikhaylova, O. B. (2011). Personal professional identity development as strategy for overcoming psychological barriers in innovation activity. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (1), 61-67.
- Murray, J. (2013). Becoming an early years professional: developing a new professional identity. *European early childhood education research journal*, 21(4), 527-540.
- Nguyen, M. H. (2019). Identity Development in Professional Experience. In: *English Language Teacher Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9761-5_7
- Pellegrini, E. K., & Scandura, T. A. (2005). Construct equivalence across groups: An unexplored issue in mentoring research. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 323-335. <https://doi.org/10.1177/0013164404268665>
- Polat, M., & Erdem, C. (2023). Adaptation of Teacher Immunity Scale to Turkish Culture: Validity and reliability study. *Sakarya University Journal of Education*, 13(2).
- Rise, J., Sheeran, P. & Hukkelberg, S. (2010). The role of self-identity in the theory of planned behavior: A meta-analysis. *Journal of Applied Social Psychology* 40(5), 1085-1105
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tamer, K., & Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Ankara: Kozan Ofset.
- Tinsley, H.E., & Tinsley, D.J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 414-424. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.34.4.414>
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384.
- Weiner, B. (2012). An attribution theory of motivation. *Handbook of theories of social psychology*, 1, 135-155.
- Wong, C. E., & Liu, W. C. (2024). Evaluating the teacher professional identity of student teachers: Development and validation of the teacher professional identity scale. *Journal of Education*, 204(1), 131-144.
- Xiong, Y., Sun, Xi-Y., Liu, Xue-Q., Wang, P., & Zheng, B. (2020). The influence of self-efficacy and work input on physical education teachers' creative teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 2856.
- Yılmaz, V. & Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-I: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Zheldochenko, L., & Nikolenko, O. (2020). The problem of professional identity in the professional development of the individual. In E3s Web of conferences. EDP Sciences. 210, 22001, <https://doi.org/10.1051/e3s-conf/202021022001>

Ek. Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Ölçeği

Değerli Katılımcı;								
Bu bir test değildir. Aşağıdaki hiçbir ifadenin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur. Lütfen her ifadeyi düşünerek ve dürüstçe yanıt veriniz.								
BÖLÜM 1								
Lütfen aşağıdaki her bir ifade için görüşünüzü en iyi tanımlayan yanıtı seçin.								
(1'den 7'ye kadar) 1=kesinlikle katılmıyorum; 2= çoğunlukla katılmıyorum; 3=biraz katılmıyorum; 4=nötr; 5=biraz katılıyorum; 6= çoğunlukla katılıyorum; 7=kesinlikle katılıyorum.								
	Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
Öz Tanımlama	1. Şu an, sık sık kendimi beden eğitimi öğretmeni olarak hayal ediyorum.							
	2. Şu an, kendimi gelecekte beden eğitimi öğretmeni olarak görüyorum							
	3. Şu an, gelecekte kendimi beden eğitimi öğretmeni olarak görmüyorum.							
	4.Şu an, başkalarının beni gelecekte beden eğitimi öğretmeni olarak gördüğüne inanıyorum.							
BÖLÜM 2								
Beden eğitimi dersinde neyin öğretilmesi gerektiği konusunda insanlar çok farklı görüşlere sahiptir. Şimdi gelecekteki beden eğitimi derslerinizde neye odaklanmak istediğinizi düşünün. Gelecekteki beden eğitimi derslerinizi düşünerek aşağıda verilen soruları yanıtlayınız.								
Aşağıdaki maddelerden öğretim odağınızı en iyi tanımlayan yanıtı seçin.								
(1'den 7'ye kadar) 1=son derece olası değil; 2= orta derecede olası değil; 3=biraz olası değil; 4=nötr; 5= biraz olası; 6= orta derecede olası; 7=son derece olası								
	Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
Öğretim hedefi	5. Öğrencilerin çeşitli fiziksel aktivitelerin keyfini çıkarmasına yardımcı olmaya önemli bir zaman ayırma olasılığınız nedir?							
	6. Öğrencilerin çeşitli fiziksel aktivitelerdeki hareket yeterliklerine önemli bir zaman ayırma olasılığınız nedir?							
	7. Öğrencilerin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluklarına önemli bir zaman ayırma olasılığınız nedir?							
	8. Fiziksel olarak aktif bir hayat tarzına sahip olmakla ilgili bilgi ve becerileri öğretmeye önemli bir zaman ayırma olasılığınız nedir?							
	9. Hareket ve fiziksel performansla ilgili bilgileri (kavramlar, prensipler, stratejiler vb.) öğretmeye önemli bir zaman ayırma olasılığınız nedir?							
	10. Öz disiplin, kurallar ve görgü kurallarını öğretmeye önemli bir zaman ayırma olasılığınız nedir?							
	11. Öğrencilerin çeşitli hareket becerilerinde uzmanlaşmasına yardımcı olmaya önemli bir zaman ayırma olasılığınız nedir?							
	12. Fiziksel aktivitelere katılmanın önemi konusunda farkındalık yaratmaya önemli bir zaman ayırma olasılığınız nedir?							

BÖLÜM 3

Önümüzdeki birkaç ayı düşünerek;

Lütfen aşağıda verilen her bir faaliyet için olası katılımınızı en iyi tanımlayan yanıtı seçin.

(1'den 7'ye kadar) 1=son derece olası değil; 2= orta derecede olası değil; 3=biraz olası değil; 4=nötr; 5= biraz olası; 6= orta derecede olası ; 7=son derece olası.

	Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
Mesleki sorumluluk	13. Beden Eğitimi ile ilgili meslek kuruluşlarına katkıda bulunma olasılığınız nedir? (ör. etkinlikler düzenlemek, bağış toplamak, bağış yapmak)							
	14. Okul sağlığı ve fiziksel aktivite ile ilgili projelere/girişimlere aktif olarak katılma olasılığınız nedir?							
	15. Zorunlu eğitim basamağındaki okullar için Beden Eğitimi öğretim programlarını iyileştirmeye yardımcı olacak adımlar atma olasılığınız nedir?							
	16. Beden Eğitimi ile ilgili mesleki kuruluşlara aktif üyelik başlatma veya sürdürme olasılığınız nedir?							
	17. Beden Eğitimi ile ilgili mesleki gelişim eğitimlerine katılma olasılığınız nedir?							