

Öğretmen Kimliği Algıları ve Öğretmen Kimlik Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değişimi

Teacher Identity Perceptions and the Change of Teacher Identity Perceptions According
to Demographic Variables

Fadile AYDIN * 

Mecit ASLAN ** 

Öz

Öğretmen kimliği, öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alır. Bu nedenle öğretmen kimliğini anlamak öğretmenlerin, mesleki benlik algıları, mesleki yeterlikleri, mesleki adanmışlıkları, iş tatminleri, motivasyonları ve görev algılarını anlamaya yardım edebilecektir. Bu araştırma ile öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algı düzeylerini ve öğretmen kimliklerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan yerleşim yeri) göre değişimini incelemek amaçlanmıştır. Mevcut araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin Batman ilinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise devlet eğitim kurumlarında görev yapan toplam 8834 öğretmen oluşturmuştur. Mevcut araştırma örnekleme küme örnekleme yöntemi kullanılarak il, ilçe ve köy okullarında görev yapan her branştan 875 öğretmene ulaşılarak oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı Öğretmen Kimliği Ölçeğidir. Ulaşılan veriler betimsel analizler t-test ve tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucunda: Öğretmenlerin, öğretmen kimliği algıları yüksek düzeyde saptanmıştır. Ayrıca öğretmen kimliğine ait öğretmen benliği, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık algıları yüksek düzeyde saptanmıştır. Sadece öğretmen kimliğine ait iş tatmini algıları orta düzeyde saptanmıştır. Öğretmen kimliği algıları üzerinde etkileri araştırılan, eğitim düzeyi, okul kademesi, görev yapılan yerleşim yeri, branş, demografik değişkenlerinin öğretmen kimliği üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı ancak cinsiyet ve mesleki deneyim değişkenlerinin anlamlı farklılıklar yarattığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni,

* Sorumlu Yazar, Dr., Batman Üniversitesi/İslami İlimler Fakültesi, E-posta: fadileaydin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0185-9971

** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, E-posta: mecitaslan@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7970-5892

öğretmen kimliği görev algısı faktörüne ait algılarda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Mesleki deneyim değişkeni, öğretmen kimliği öz yeterlik ve iş tatmini algılarında deneyimi fazla olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin sosyo-ekonomik koşullarının ve iş yüklerinin iyileştirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen kimliği, Okul öncesi, İlkokul, Ortaokul, Lise Öğretmenleri.

Abstract

Teacher identity is at the center of the teaching profession. Therefore, understanding teacher identity can help understand teachers' professional self-perception, professional competence, professional dedication, job satisfaction, motivation and task perception. This research aims to examine the perception levels of teachers regarding their teacher identities and the change of teacher identities according to demographic variables (gender, professional experience, education level, branch, type of school and location of duty). Descriptive scanning model was used in this research. The population of the research consisted of a total of 8834 teachers working in pre-school, primary school, secondary school and high school public education institutions in Batman province of Turkey in the 2020-2021 academic year. The sample of this research was created by reaching 875 teachers from all branches working in provincial, district and village schools using the cluster sampling method. The data collection tool of the research is the Teacher Identity Scale. The data obtained were analyzed using descriptive analysis, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). As a result of this research: Teachers' perceptions of teacher identity were found to be at a high level. In addition, belonging to the teacher identity; the perceptions of teacher self, perception of duty, motivation and professional dedication were found to be at high levels. Only job satisfaction perceptions regarding teacher identity were found to be at a moderate level. It was determined that the education level, type of school, location of duty and branch demographic variables, whose effects were investigated on teacher identity perceptions, did not create a significant difference on teacher identity, but gender and professional experience variables created significant differences. The gender variable created significant differences in favor of female teachers in the perceptions of the teacher identity task perception factor. The professional experience variable created significant differences in teacher identity, self-efficacy and job satisfaction perceptions in favor of teachers with more experience. As a result of this research, it may be suggested that regulations be made to improve the socio-economic conditions and workload of the teachers.

Keywords: Teacher identity, Preschool, Primary school, Secondary school, High school Teachers.

Summary

Introduction

Teacher identity is a dynamic, complex and personalized concept that includes teachers' self-evaluations of how they see themselves professionally and their perceptions of what kind of teacher the school stakeholders they work with see them as. Teacher identity is at the center of the teaching profession. Therefore, understanding teacher identity can help understand teachers' professional aspects such as their professional self-perception, professional competence, professional dedication, job satisfaction, motivation and task perception.

Purpose

It was aimed to examine teachers' perception levels of teacher identity and the change in teacher identity perception levels according to demographic variables (gender, education level, type of school, location of duty, professional experience, branch).

Method

Descriptive survey model was used in this research. The population of the research consisted of a total of 8834 teachers working in pre-school, primary school, secondary and high school public education institutions in Batman city of Turkey in the 2020-2021 academic year. The sample consisted of 875 teachers from all branches working in city, county and village schools using the cluster sampling method. The data collection tool of the research is the Teacher Identity Scale (Aydın, 2022). The data obtained was analyzed using descriptive statistical methods, t-test and one-way analysis of variance ANOVA.

Findings

As a result of this research: It was determined that teachers' perception of teacher identity was at a high level. In addition, the perceptions of teacher self, perception of duty, motivation and professional dedication were found to be at high levels. Only job satisfaction perceptions regarding teacher identity were found to be at a moderate level. It was determined that the education level, type of school, location of duty, branch and demographic variables, whose effects were investigated on teacher identity perceptions, did not create a significant difference on teacher identity, but gender and professional experience variables created a significant difference. Teacher identity task perception scores differed in favor of female teachers according to the gender variable. Another variable that creates differentiation in teacher identity perceptions is the professional experience variable. Professional experience variable created significant differences in teacher identity, self-efficacy and job satisfaction scores in favor of teachers with more experience.

Discussion and conclusion

Teacher identity has been studied very limitedly in the literature. It has been found in the literature that the lack of valid, reliable and quantitative teacher identity measurement tools may have caused this limitation.

Teacher identity has been examined limitedly in the literature. It has been suggested by literature researchers that the lack of valid, reliable and quantitative teacher identity measurement tools may cause this limitation. For this reason, literature studies on teacher candidates' pre-professional teacher identity perceptions were also examined in this research. As a result of this research, it was determined that teachers' perception of teacher identity was at a high level. This result is supported by literature research. For example, Eğmir and Erdem (2021), Karatepe and Akay (2020), Çelik and

Kalkan (2019), Eğmir and Çelik (2019) determined that teacher candidates' pre-professional teacher identity perceptions are at a high level. In this research, teacher identity job satisfaction perceptions were found to be at a moderate level. Similarly, there are studies in the literature that support current research findings. For example, Yavuz and Karadeniz (2009), Soyer, Yusuf and Kale (2009). In this research, it is seen that the task perceptions of teacher identity differ in favor of female teachers according to the gender variable. Similar results were obtained in literature research. For example, Karatepe and Akay (2020), Alptekin-Yolcu, (2018), Karali, (2018), Çelik and Kalkan, (2019), Eğmir and Çelik (2019), Friesen and Besley (2013) and Zemblyas (2003). In this research, it was determined that the perceptions of professional competence and job satisfaction regarding teacher identity showed significant differences in favor of experienced teachers according to the experience variable. Based on the results of this research, it can be suggested that regulations be made to improve the socio-economic conditions and workload of teachers.

Giriş

Öğretmenler, en büyük küresel iş gücünden birini temsil etmektedir. Bazı tahminler, 2030 yılına kadar 68 milyondan fazla öğretmenin mesleğe başlayacağını ve öğretmen sayısının yaklaşık 150 milyona ulaşılacağını göstermektedir (Kim, Jorg ve Klassen, 2019). Bu denli büyük bir kesimi oluşturan öğretmenler, nitelikli bir eğitim sistemi ve yüksek öğrenci başarısı sağlamada anahtar bir rol oynamaktadır (Darling-Hammond, 2000). Bu nedenle tüm ülkeler eğitim sistemlerindeki öğretmenlerin güçlü mesleki kimlikleri yapılandırmalarını ister. Bunun için öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen iyileştirici adımlar atarak yenilikler yapmaya çalışırlar (Rots, Aelterman, Devos ve Vlerick, 2010).

Öğretmenlik çok çaba gerektiren mesleki bir yolculuktur. Öğretmen olma kararı, öğretmen olarak yeni bir kimlik yolculuğuna çıkmaktır. Öğretmenlik mesleğini icra etmek, öğretmen kimliğini yapılandırma ve temsil etme sürecidir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğini icra etmek sadece öğretmenin gelişimi değil, aynı zamanda öğretmen kimliği gelişimidir (Hyun Jung, 2009). Başka bir ifadeyle öğretmen olmak "öğretmen kimliğini" yaşamak anlamına gelir (Lipka ve Brinthaup, 1999). Çünkü öğretmen kimliği öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer almaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bu nedenle 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 edebilecektir. Bununla birlikte zorluklar karşısında öğretmenlerin mesleklerini verimli sürdürme ve sundukları eğitim kalitesini yüksek tutma konusunda onlara güç verebilecektir (Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2019). Benzer şekilde Beijaard, 2009; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaranen, 2014; Pennington ve Richards; 2016; Olsen, 2008; Zivkovic, 2013 alanyazında yer alan araştırmalarında öğretmen kimliğinin gelişimini desteklemenin önemini vurgulamışlardır.

Alanyazında yer alan araştırmalar 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 sınırlı olarak incelendiği çeşitli nicel araştırma yöntemleri olmakla birlikte alan yazında öğretmen kimliğini ölçen kapsamlı nicel veri toplama araçlarının eksiktir (Cheung, 2008; Hanna vd., 2019). Bu durum öğretmen kimliği ile ilgili nicel araştırma sayısını sınırlamıştır (Li, 2016). Bu nedenle bu çalışmanın da yer aldığı doktora araştırmasında (Aydın, 2022) alanyazında duyulan ihtiyaca uygun olarak geliştirilen, öğretmen kimliği ölçeği (Aydın, 2022) kullanılarak söz konusu eksikliğin giderilmesine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin, öğretmen kimliklerini geliştirmelerinin bir eğitimci için çok önemli olduğunu belirten birçok alanyazın araştırmasından (bkz. Abu-Alruz, 2013; Arpacı ve Bardakçı, 2015; Bukor, 2015; Ceylan, 2019; Hanna vd., 2019; Güngör, 2017) hareketle mevcut çalışmada öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algı düzeylerini ve öğretmen kimliklerinin, demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan yerleşim yeri) göre değişimini incelemek amaçlanmıştır.

Kimlik, kişinin kendisinin ve başkalarının onun kim olduğuna ait tanımlamalarını içeren çeşitli gruplarla özdeşleşme biçimidir (Beijaard, 1995). Kimlik, “sizi kendinize benzeten ve diğerlerinden farklı kılan şeydir.” (Deschamps ve Devos 1998, s. 3). Bununla birlikte kimlik, duyguları içeren çoklu ve dinamik bir yapıya sahiptir (Timostsuk ve Ugaste, 2010). Kişinin bilinçli ve bilinçsiz olarak sürekli etkisinde kaldığı kültürel bağlamlar ve insan etkileşimleri yoluyla (Rodgers ve Scott, 2008) sosyallik ile oluşur. Bu nedenle yapılanma süreci insanların hayatındaki kültürel, sosyal, politik bağlamlara ait birçok faktörden etkilenir (Riyanti, 2017; Rodgers ve Scott, 2008).

Öğretmen kimliği, öğretmenin, “kim olduğum” ve “kim olmak istediğim” algılarında ifade edilebilen, öğretmenin öğretim faaliyetleri ve gelişimi ile zaman içinde yapılandırılabilen (Day, 1999), mesleki etkileşimler yoluyla gelişen karmaşık, dinamik ve mesleki değerleri kapsayan kişisel bir kavramdır (Brooke, 1994). Öğretmenlerde kendiliğinden gelişir. Öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak tanımlamalarını ve bağlamlarla ilişkilerini ifade eder (Coldron ve Smith, 1999). Özetle öğretmen olmanın ‘kişisel’ ve ‘profesyonel’ yönlerinin dinamik bütünleşme sürecidir (Beijaard vd., 2004; Day ve Kington, 2008).

Alanyazında yer alan araştırmalar öğretmen kimliği kavramını en fazla meslektaş etkileşimleri ve mesleki değerler ile kurulan, dinamik, karmaşık, zor ve kişiye özel olması gibi özelliklerinden yola çıkarak çeşitli şekillerde tanımlamışlardır: Öğretmen kimliği dinamiktir: Öğretmen kimliği meslek öncesi dönemde başlayan, alınan eğitimlerle biçimlenen, mesleğe giriş ile değişen ve birey meslekle bütünleştiğçe güçlenen dinamik bir mesleki gelişim sürecidir (Atal, 2019; Conway ve Clark, 2001). Öğretmen kimliğini tanımlamak karmaşık ve zordur: Öğretmen kimliği kavramını tanımlamak, çeşitli iç ve dış faktörlerin etkisiyle değişmesi ve dinamik olması nedeniyle zor olmuştur (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmen kimliği tamamen benzersizdir: Öğretmenlerin öğretmen benlik algıları, motivasyonları, öz yeterlikleri, iş tatminleri, adanmışlıkları ve görev algıları birbirinden farklı olduğu gibi öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimleri ve hizmet öncesi eğitim yeterlikleri birbirinden farklıdır. Bu nedenle her öğretmenin öğretmen kimliği kendine özel ve biriciktir.

Öğretmen kimliği üzerinde etkili unsurlar

Öğretmen kimliği sadece öğretimin teknik ve duygusal faktörlerinden etkilenecek şekilde inşa edilmez aynı zamanda öğretmenlerin kişisel yaşamlarından, deneyimlerinden ve günlük olarak faaliyet gösterdikleri sosyal, kültürel ve kurumsal çevre arasındaki etkileşimden etkilenecek şekilde gelişir (Flores ve Day, 2006). Öğretmen kimliği üzerinde etkili unsurlar alanyazında kişisel, psikolojik ve sosyal boyutlar ile erken çocukluk yaşantıları, hizmet öncesi eğitim dönemi ve hizmet sırası yaşantılar olmak üzere çeşitli başlıklar altında toplanmıştır (Çetin, 2016).

Kişisel boyut: Öğretmen kimliği kişisel deneyimler, aile geçmişi, sosyo-kültürel bağlamlar, psikolojik, duygusal, entelektüel özellikler (Bukor, 2015), topluluk üyelikleri, başlangıç yerleri, varmak istenen konular, sahip olunan aidiyetler, yerel ve ulusal boyutta duyulan aidiyetler (Sachs, 2001) gibi kişisel faktörlerden etkilenir. Ayrıca öğretmenlerin; mesleki bilgi yeterlikleri (Rozati, 2017), mesleki gelişimleri, eğitimde yaşanan değişimlerle başa çıkma ve öğretim uygulamaları sırasında yenilikleri uygulama yetenekleri, profesyonelleşme çabaları, gibi kişisel faktörlerden de öğretmen kimlikleri etkilenebilmektedir (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000).

Psikolojik boyut: Öğretmen kimliği, başta öğretmenin mesleğine karşı hissettiği adanmışlık, motivasyon, tatmin, bağlılık gibi algılardan ve duygulardan etkilenir. Aynı zamanda tüm mesleki kimliklerde olduğu gibi kişilik, yaşam öyküsü, bilgiler, hayal, umut, endişe, kaygı, tutum, güven gibi bir çok psikolojik faktörlerden etkilenebilir (Starr vd., 2006).

Sosyal boyut: Öğretmen kimliği, öğretmenlerin deneyimledikleri, kültür, okul ve kurumlar, politika, reform hareketleri ile öğrenci, meslektaş ve idareci ilişkileri gibi sosyal faktörlerden etkilenebilir (Starr vd., 2006).

Erken çocukluk: Öğretmen kimliği erken çocukluk döneminde yaşanan deneyimler, erken öğretmen rol modelleri, erken çocukluk yaşantılarından ve önceki öğretim deneyimlerinden etkilenebilir (Knowles,1992).

Hizmet öncesi eğitim: Öğretmen kimliği, hizmet öncesi eğitim bilgilerinden, yaşantılarından ve akademisyenler ile olan deneyimlerden etkilenir (Knowles,1992). Bunu yanı sıra öğretmen kimliği, öğretmenlerin branşlarına ait konu, pedagojisi ve sınıf yönetimi bilgisi (Lerseth, 2013) ve 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, öğrenci özellikleri, sınıf ve okul fiziksel koşulları gibi ortam kaynaklı faktörlerden etkilenir (Marz ve Kelchtermans, 2013), Bununla beraber öğretmenlerin meslekleri ile bağlantılı kişilerle iletişim içinde olmaları, fikirlerini paylaşmaları, birçok yaklaşımın farkında olmaları ve mesleki yetkinlik çabası göstermeleri, öğretmen kimliği gelişimi üzerinde etkili ve önemli diğer faktörlerdir (Olsen, 2012).

Özetle, öğretmen kimliklerinin olumlu mu yoksa olumsuz mu, istikrarlı mı yoksa kararsız olarak mı şekilleneceği belirli dönemlerde etkili olan faktörlere ve öğretmenlerin, okul, sınıf, politika, ortamlarının entelektüel ve duygusal etkileriyle ne kadar iyi başa çıkabildiklerine ve bunları ne düzeyde yönetebildiklerine bağlıdır (Azim, 2017).

Öğretmen kimliği kavramsallaştırmaları ve modelleri

Alan yazında öğretmen kimliği kavramsallaştırmaları çeşitli şekillerde yer bulmuştur. Öğretmen kimliğinin oluşumuna yönelik farklı perspektiflerden çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Beijaard, Verloop ve Vermunt Öğretmen Kimliği: Öğretmen kimliğini kombinasyon halinde, konu uzmanı, pedagojik uzman ve didaktik uzman olarak ele almıştır. Konu uzmanı olarak öğretmen ifadesiyle, öğretmenin uzmanlığının konu alanında yetkin olması gerektiğini vurgulamıştır. Pedagojik uzman olarak öğretmen ifadesiyle, öğretmenin mesleğin pedagojik yönüyle etik ve ahlaki özellikleri konusunda donanımlı olması gerektiğini vurgulamıştır. Didaktik uzman olarak öğretmen ifadesiyle, öğretmenin öğretim modellerine dair teorik ve uygulama bilgisi, dersi planlama, yürütme ve değerlendirmeye dair bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000).

Li Öğretmen Kimliği: Öğretmen kimliğinin alan yazında büyük ölçüde ontolojik mercekle, profesyonellik merceği, etkileşim merceği olmak üzere üç mercekle aracılığıyla kavramsallaştırılmıştır. Söz konusu üç merceğin gücünü tek çerçevede bir araya getiren öğretmen kimliği kavramsallaştırması temel alınmalıdır (Li, 2016). Öğretmen kimliğinin, ontolojik merceği: Öğretmenlerin mesleki kimliğinde, içsel özelliklerin (saygı ve öz-ımar/öz algı vb.) bilgi ve değerlerin kendi kendine inşasının önemi vurgulayarak bireysel farklılıklara odaklanır (Wenger, 1998). Profesyonellik merceği: Öğretmenlerin mesleki kimliğinde, konu alanı, pedagoji, didaktik alanlarda uzmanlıklarını betimler ve öğretmenlerin profesyonel özelliklerini esas alır (Beijaard vd., 2000). Etkileşim merceği: Öğretmen kimliğini okul, eğitim ve politika vb. bağlamsal ve sosyal faktörlerin etkisi ile değişebilir olarak ifade eder (Li, 2016).

Day ve Kington Öğretmen Kimliği: Kimlik, kişisel, profesyonel ve konumlanmış boyutlar arasındaki etkileşimlerden oluşan bir bileşiktir. Her bileşik kimlik alt veya rakip kimliklerden oluşur ve söz konusu üç boyutun farklı kombinasyonlarından farklı öğretmen kimlikleri meydana gelmektedir. *Profesyonel boyut:* İyi bir öğretmenin ne olduğuna dair sosyal ve politik beklentileri ve öğretmenin eğitim ideallerini yansıtır. Öğretmenin iş yükünden, rol ve sorumluluklarından etkilenir. *Konumlanmış boyut:* Öğretmenin okul ve sınıf gibi okul içi sosyal bağlamlarından etkilenen kimlik boyutudur. *Kişisel Boyut:* Okul dışındaki yaşamda yer alan ve öğretmenin aile ve arkadaşlarından etkilenen kimlik boyutudur (Day ve Kington, 2008).

Mockler öğretmen kimliği modeli: Öğretmen kimliği, kişisel deneyimler, mesleki bağlamlar ve dış politik çevre bağlamlarının etkileşimi ile oluşur. Bununla beraber öğretmen kimliği, 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).

Chandran, Luli, Strano ve Post öğretmen kimliği modeli: Öğretmen kimliğinin öğretmenlerin bireysel, ilişkisel ve kolektif kimliklerinin dinamik etkileşimi sonucu oluştuğunu ileri sürmüştür.

Ayrıca başarılı öğretmen kimliği inşası için uygulama topluluğuna katılımın ve mesleki sosyalleşmenin oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir (Chandran, Luli, Strano ve Post, 2019).

Öğretmen kimliği boyutları

Öğretmen kimliğinin hangi boyutlardan oluştuğuna ilişkin çeşitli kombinasyonları inceleyen araştırmalar alan yazında mevcuttur. Söz konusu 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 çalışmanın da yer aldığı doktora tez araştırmasında (Aydın, 2022) öğretmen kimliğinin boyutlarını oluşturmak amacıyla literatürde yer alan ve bazıları aşağıda incelenen birçok araştırma incelenmiştir.

Kelchtermans öğretmen kimliği boyutları: Kelchtermans (1993), öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturan beş boyuta ulaşmıştır: Bunlar; benlik imajı, benlik saygısı, iş motivasyonu, görev algısı ve gelecek algısıdır.

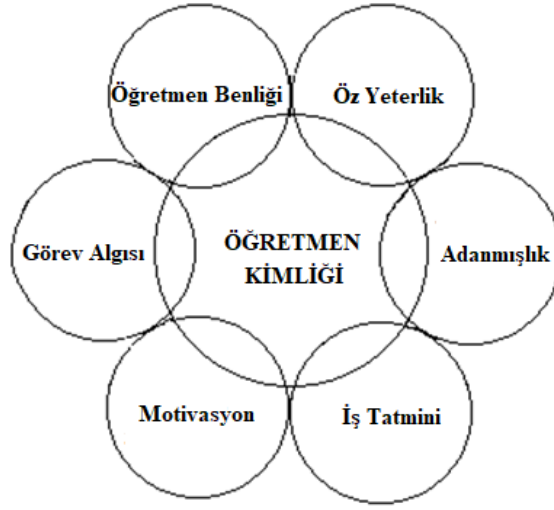
Canrinus öğretmen kimliği boyutları: Canrinus (2011), öğretmen kimliğinin etkileşim, motivasyon düzeyi, iş tatmini, mesleki bağlılık, öz-yeterlik ve inanç boyutlarından oluştuğunu ifade etmiştir. Söz konusu boyutları öğretmenlerin, öğretmenleri kimliklerine ilişkin algılarının göstergeleri ve mesleki kimliğin örtük yapısının temsili olarak görmüştür.

Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra öğretmen kimliği boyutları: Hanna vd., (2019), öğretmen kimliği boyutlarına genel bir bakış sağladıkları araştırmalarında öğretmen kimliğini: Öğretmen benliği, motivasyon, mesleki adanmışlık, öz-yeterlik, görev algısı ve iş tatmininden oluşan altı boyutlu bir yapı olarak ele almışlardır.

Mevcut araştırma öğretmen kimliği modelinin geliştirilmesi

Alanyazın ve Hanna vd. (2019) ait öğretmen kimliği araştırma raporu temel alınarak altı boyutlu bir öğretmen kimliği yapısı bu çalışmada oluşturulmuştur. Alanyazında öğretmen kimliği genel olarak ontolojik, profesyonellik, etkileşim bakış açılarından yalnızca biri ile sınırlandırılarak incelendiği için bu üç bakış açısının güçlü yanlarını birleştiren bir öğretmen kimliği kavramsallaştırılması gerekli hale gelmiştir (Li, 2016). Bu nedenle mevcut çalışmada söz konusu üç bakış açısının güçlü yanlarını içeren öğretmen kimliği modeli geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın da yer aldığı doktora tez araştırması (Aydın, 2022) sırasında geliştirilen, öğretmen kimliği modeli ve öğretmen kimliği ölçeği: Öğretmen benliği, öz-yeterlik, mesleki adanmışlık, iş tatmini, motivasyon ve görev algısı olmak üzere altı faktörden meydana gelmiştir. Şekil 11'de bu araştırmaya ait öğretmen kimliği modeline ait görsel yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretmen kimliği Modeli (Aydın, 2022).

Öğretmen benlik algısı: Öğretmen benlik algısı, öğretmenlerin; sınıftaki eğitim-öğretim uygulamalarından, eğitim hakkındaki görüşlerinden, mesleki yansıtma ve öz değerlendirmelerinden meydana gelir (Zivkovic, 2013). Aynı zamanda öğretmen benliği, bir öğretmen olarak mesleki sorumluluklarını yerine getirmede ne kadar başarılıym algısını da ifade eder (Kelchtermans,1993). Bu nedenle öğretmen benliği, öğretmenlerin kendilerini nasıl gördüklerinden ve meslektaşları, öğrencileri gibi önem verdikleri kişiler tarafından nasıl görüldüklerine ilişkin algılardan etkilenir. Bu yüzden performans takdiri ve iş tatmini öğretmen benlikleri üzerinde etkilidir (Abu-Alruz ve Khasawneh, 2013; Friesen ve Besley, 2013; Kao ve Lin, 2015). Aynı zamanda öğretmen benliğinin, öz yeterlik ve motivasyon algılarından etkilendiği söylenebilir (Kelchtermans, 1993).

Öz-yeterlik: Öz-yeterlik, öğretmenlerin eğitim-öğretim görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için mevcut yeterlilik seviyelerine ilişkin inançları ve güvenlerini içeren öğretmen algılarıdır (Gibbs, 2003; Perera, Calkins ve Part, 2019). Öğretmen öz yeterliliği mesleki hedeflerden ve bu hedeflere ulaşmak için harcanan çabadan etkilenir (Perera, Maghsoudlou, Miller, McIlveen, Barber, Part ve Reyes, 2021). Ayrıca öz-yeterliğin öğrenci başarı düzeyinden, öğretmen motivasyon ve adanmışlık algılarından etkilendiği söylenebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Adanmışlık: Mesleki adanmışlık, öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirme amacıyla gösterdikleri sürekli çaba ve zorluklara rağmen mesleğine, öğretmeye devam etme isteği olarak tanımlanabilir (Choi, Lee ve Tang, 2009). Adanmışlık düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin; mesleği önemseme, meslekte yeterli olma, öğretmenliğe devam etme (Day, Elliot ve Kington, 2005), öğrencileri için zaman ve mekân gözetmeksizin özverili davranma (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020) isteği daha fazla olur. Öğretmen adanmışlığının, iş tatmini ve motivasyon algılarından etkilendiği söylenebilir (Day, Elliot ve Kington, 2005; Hongying, 2007; Hong, 2010).

İş tatmini: İş tatmini, öğretmenlerin mesleklerine yönelik duydukları başarı ve doyum duygularını ifade eden olumlu veya olumsuz yargılar olarak tanımlanabilir (Hongying, 2007; Weiss, 2002). Öğretmenlik yapmanın yarattığı mutluluk, okuldaki çalışma koşulları, öğrenci başarısı ve mesleki motivasyon öğretmen iş tatmini üzerinde etkili faktörler olarak ifade edilebilir (Scott, Stone ve Dinham, 2001).

Motivasyon: Motivasyon, öğretmenlerin, eğitim-öğretim faaliyetlerini zevkle yapmalarını sağlayan, öğretmenleri mesleki olarak gelişmeye ve başarılı olmaya iten içsel bir güç olarak ifade edilebilir (Dörnyei, 2001b). İş tatmini, mesleki özerklik, olumlu meslektaş, yönetici ve öğrenci ilişkileri, kurumsal destek gibi çeşitli faktörler öğretmen motivasyonunu artıran faktörlerdir. Öğretmenin, mesleğinde yaşadığı istikrarsızlıklar, yüksek stres seviyeleri, ağır iş yükleri, düşük maaş ve kötü emeklilik koşulları gibi faktörler de öğretmen motivasyonunu düşüren faktörlerdir (Kyriacou ve Coulthard, 2000; Sharabyan, 2011).

Görev algısı: Öğretmenin görev algısı, mesleği için neler yapması gerektiğine, öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair temel fikirler ve inançlarıdır (Hermans, Van Braak ve Van Keer, 2008; Kelchtermans, 2009). İyi bir öğretmen görev algısında mesleki sorumlulukları yerine getirmek, mesleki, kişisel ve sosyal kariyer gelişimi ve meslektaş işbirliği yer alabilir (Nevgi ve Löfström, 2015).

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algı düzeylerini ve öğretmen kimliklerinin, demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan yerleşim yeri) göre değişimini incelemek amaçlanmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algı düzeyleri nedir?

Öğretmen kimlik algıları cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan yerleşim yeri demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Yöntem

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

Araştırmanın modeli

Mevcut çalışmada tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli ile evren içinden seçilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalar aracılığıyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin betimlemesi yapılır (Creswell, 2017).

Araştırmanın evreni ve örnekleme

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin Batman iline ait, il merkezi, ilçeleri ve köylerinde yer alan okul öncesi ilkokul, ortaokul ve lise devlet eğitim kurumlarında görev yapan toplam 8834 öğretmen oluşturmuştur. Bu araştırma evreninde yer alan tüm öğretmenlere ulaşmak mümkün olmadığı için küme örnekleme yöntemi kullanılarak il merkezi, ilçeler ve köylerde görev yapan 875 öğretmene ulaşılarak araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur.

Küme örnekleme yöntemi, araştırma evrenin ulaşılamayacak kadar geniş bir alanı kapsamaması durumunda evren benzer kümelerle ayrılır. Bu kümeler üzerinden araştırma örnekleme oluşturulur. Örneğin bu çalışmada olduğu gibi bir şehirdeki her bir okul küme ve aynı okulda eğitim veren öğretmenler küme üyeleri olarak tanımlanır (Baltacı, 2018; Creswell ve Clark, 2016; Tashakkori ve Teddlie, 2010). Araştırma sürecine katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Sürecine Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

	Özellik	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	341	38.97
	Erkek	534	61.03
Eğitim Düzeyi	Lisans	733	83.77
	Lisansüstü	142	16.23
	Okul Öncesi	32	3.66
Çalışılan okul kademesi	İlkokul	195	22.29
	Ortaokul	323	36.91
	Lise	325	37.14
Görev yapılan yerleşim yeri	İl merkezi	647	73.94
	İlçe	144	16.46
	Köy	84	9.60
Mesleki deneyim	1-5 Yıl	247	28.23
	6-10 Yıl	234	26.75
	11-15 Yıl	145	16.57
	16-20 Yıl	134	15.31
	21 Yıl ve üzeri	115	13.14
Branş	Güzel sanatlar ve spor eğitimi	76	8.69
	Matematik ve fen bilimleri	196	22.4
	Mesleki eğitim	101	11.54
	PDR ve özel eğitim	36	4.11
	Temel eğitim	197	22.52
	Türkçe ve sosyal	204	23.31
	Yabancı dil	65	7.43

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 İlkokul, 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 (ilkokul ve anaokul), 204'ünün Türkçe ve sosyal, 65'inin yabancı dil eğitimi bölümlerinden mezun oldukları saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin, öğretmen kimliğine ilişkin algı düzeylerini belirlemek için betimsel İstatistikler, 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 aracından elde edilen puan dağılımının 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 anlaşılmış (Hair, Black, Babin, Anderson, ve Tatham, 2010) ve bu nedenle parametrik testlere başvurulmuştur. Bu doğrultuda ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyete ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz örneklem için t testi; okul kademesi, okulun bulunduğu yerleşim yeri, mesleki deneyim ve bransa göre değişip değişmediğini belirlemek için ise ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonrası anlamlı farklılık çıkması durumunda ikili karşılaştırmalar için post-hoc Bonferroni testine başvurulmuştur. Son olarak araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla öğretmen kimliği ölçme aracı için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Mevcut araştırmanın veri toplama aracı bu araştırmanın da yer aldığı doktora tez araştırması sırasında geliştirilen Öğretmen Kimliği Ölçeğidir (Aydın, 2022). Bu araştırmanın verileri Öğretmen Kimliği Ölçeği ile sınırlıdır.

Öğretmen kimliği ölçeği

Öğretmen kimliği ölçeği 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin altı farklı bölgesinde çeşitli illerde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise devlet okullarında görev yapan 850 öğretmenden veri toplanarak geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 425 öğretmen, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için farklı 425 öğretmen olmak üzere toplamda iki farklı örnekleme 850 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmen Kimliği Ölçeği (Aydın, 2022) beşli likert tipinde, 6 faktörden (Öğretmen Benlik Algısı, Motivasyon, Adanmışlık, Öz-Yeterlik, Görev Algısı ve İş Tatmini) ve 41 maddeden oluşmaktadır.

Öğretmen kimliği ölçeği faktör analiz sonuçları**Öğretmen Kimliği Ölçeği Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular (AFA, DFA)**

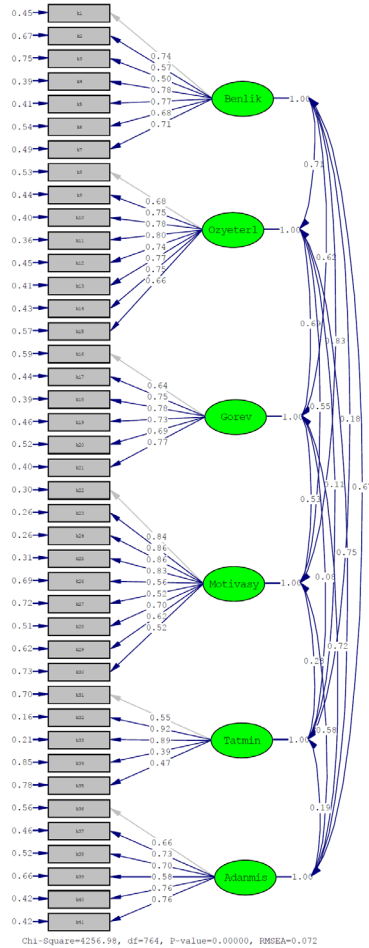
Açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirmek için Türkiyede altı farklı bölgede çeşitli illerden olmak üzere 425 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmen kimliği ölçeğinde başlangıçta 44 madde yer almıştır. AFA gerçekleştirilmeden önce ulaşılan örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunun değerlendirilmesi 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 görülmüştür. Öğretmen Kimliği Ölçeğinin (Aydın,2022), faktör sayısının belirlenmesinde öz değer ve yamaç-birikinti (scree plot) grafiği dikkate alınmıştır. Bu çerçevede yapılan incelemeler öz-değeri 1'in üzerinde olan altı faktör olduğu ve yamaç-birikinti grafiğinin (scree plot) altıncı maddeden sonra düzleştiği görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen kimliği ölçeğinin altı faktörlü yapıdan oluştuğu söylenebilir. Ölçeğin dayandığı kuramsal temele de uygun olması nedeniyle altı faktörlü yapı üzerinde çalışılmıştır Faktör analizi yapılırken faktör yük değerleri 0.30'dan düşük olan maddeler analiz dışında bırakılarak faktör analizi yeniden yapılmıştır. Bu kapsamda faktör yük değerleri 0.30'dan düşük olan üç madde analiz dışında bırakılmış ve ölçek 41 maddeden oluşmuştur. Öğretmen kimliği ölçeği bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, tüm maddeler için alt%27 ve üst%27 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu, dolayısıyla maddelerin ayırt edici olduğu görülmüştür ($p<.01$). Ayrıca ölçeğe ait madde-ölçek korelasyonlarının 0.285 ile 0.737 arasında değiştiği ve bulunan değerlerin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.01$). Öğretmen kimliği ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. İlk olarak birinci düzey DFA analizi yapılmış ve kestirilen uyum değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 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).

Tablo 2. Öğretmen kimliği ölçeğinin birinci düzey DFA testi için kestirilen değerler ve uyum indekslerinin 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

Test edilen modele ilişkin şekilsel gösterim Şekil 1’de verilmiştir. Şekil 1 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 1’deki faktörler arasındaki korelasyon incelendiğinde yüksek bir ilişkinin olduğu görüldüğünden altı faktör tek bir yapı altında olacak şekilde ikinci düzey DFA modeli test edilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen kimliği ölçeğinin faktör yapısına ilişkin tanımlanan ölçme modeli (standartlaştırılmış çözümler)

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 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen kimliği ölçeğinin ikinci düzey DFA için kestirilen değerler ve uyum indekslerinin 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 3 incelendiğinde, model veri uyumunun birinci düzey DFA'ya göre daha iyi olmadığı ama kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmen kimliği ölçeğinin altı faktörünün tek bir yapıda temsil edilebileceği görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1992).

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 arasındaki korelasyon incelendiğinde yüksek bir ilişkinin olduğu ve altı faktörün tek bir yapı altında olacak şekilde öğretmen kimliği ölçeğini 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.

Ölçek güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular

Öğretmen kimliği ölçeği güvenilirlik analizleri için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) cronbach alfa güvenilirlik katsayıları incelenmiştir.

AFA ve DFA için belirlenen faktörlere ait cronbach alfa güvenilirlik katsayısı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde AFA ve DFA için toplanan veri setleri üzerinden hesaplanan iç tutarlık katsayılarının; öğretmen benliği faktörü için 0.86 ve 0.83; öz-yeterlik faktörü için 0.89 ve 0.87; görev algısı faktörü için 0.85 ve 0.82; motivasyon faktörü için 0.91 ve 0.90; iş tatmini faktörü için 0.78 ve 0.82; mesleki adanmışlık faktörü için 0.87 ve 0.85 ölçek toplamı için 0.942 ve 0.946 olduğu görülmektedir. Hesaplanan Cronbach alfa değerleri 0.70'den büyük olduğu için ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Cronbach Alfa Değerleri

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach alfa (AFA)	Cronbach alfa (DFA) (DFA)
Öğretmen Benliği	7	0.86	0.83
Öz-Yeterlik	8	0.89	0.87
Görev Algısı	6	0.85	0.82
Motivasyon	9	0.91	0.90
İş Tatmini	5	0.78	0.82
Mesleki Adanmışlık	6	0.87	0.85
Öğretmen Kimliği Ölçeği Toplam	41	0.94	
Öğretmen Kimliği Ölçeği Toplam	41	0.942	0.946

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. 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 5’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 kimliği algılarının da yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin iş tatmini boyutuna ait puanların ve bunlara bağlı olarak iş tatmini öğretmen algılarının da orta 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 brans) 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 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. 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 6’da 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 6’da 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 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. 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 7'de yer alan İlişkisiz Örneklemeler 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 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. 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				

<i>İş tatmini</i>	Gruplar arası	120,21	3	40,07	2,23	0,08	---
	Gruplar içi	15658,35	871	17,98			
	Toplam	15778,56	874				
<i>Mesleki adanmışlık</i>	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				

Tablo 8'de 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, ilkököl, 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.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. 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
<i>Öğretmen benliği</i>	Gruplar arası	16,67	2	8,33	0,32	0,73	---
	Gruplar içi	10045,04	872	11,52			
	Toplam	10061,71	874				
<i>Öz yeterlik</i>	Gruplar arası	95,38	2	47,69	0,66	0,52	---
	Gruplar içi	14306,61	872	16,41			
	Toplam	14402,00	874				
<i>Görev algısı</i>	Gruplar arası	8,62	2	4,31	0,49	0,61	---
	Gruplar içi	7498,08	872	8,60			
	Toplam	7506,70	874				
<i>Motivasyon</i>	Gruplar arası	32,75	2	16,37	0,72	0,49	---
	Gruplar içi	29228,72	872	33,52			
	Toplam	29261,47	874				
<i>İş tatmini</i>	Gruplar arası	28,54	2	14,27	2,91	0,06	---
	Gruplar içi	15750,02	872	18,06			
	Toplam	15778,56	874				
<i>Mesleki adanmışlık</i>	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				

Tablo 9'da yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden aldıkları puanların görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Başka bir ifadeyle, 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.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların mesleki deneyim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. 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				

Tablo 10'da 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 10'da 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 ($p>0.05$). Başka bir deyişle mesleki deneyim süresi fark etmeksizin öğretmenlerin; öğretmen benliği, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları benzerlik göstermektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
<i>Öğretmen benliği</i>	Gruplar arası	55,20	6	9,20	0,80	0,57	---
	Gruplar içi	9960,75	862	11,56			
	Toplam	10015,96	868				
<i>Öz yeterlik</i>	Gruplar arası	25,43	6	4,24	0,26	0,96	---
	Gruplar içi	14272,14	862	16,56			
	Toplam	14297,58	868				
<i>Görev algısı</i>	Gruplar arası	61,23	6	10,20	1,19	0,31	---
	Gruplar içi	7395,20	862	8,58			
	Toplam	7456,43	868				
<i>Motivasyon</i>	Gruplar arası	223,01	6	37,17	1,11	0,36	---
	Gruplar içi	28949,20	862	33,58			
	Toplam	29172,21	868				
<i>İş tatmini</i>	Gruplar arası	99,67	6	16,61	0,92	0,48	---
	Gruplar içi	15545,04	862	18,03			
	Toplam	15644,70	868				
<i>Mesleki adanmışlık</i>	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				

Tablo 11'de 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.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algı düzeyleri araştırılmıştır.

Öğretmen kimliği ölçeği genelinden alınan puanlara ait betimsel istatistikler göz önüne alındığında öğretmenlerin, öğretmen kimliği algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen kimliğinin; öğretmen benlik algısı, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık faktör puanlarının yüksek düzeyde olduğu göz önüne alındığında bu faktörlere ait öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde tespit edilmesi araştırmaya katılan öğretmenlerin; öğretme kültürlerinin, mesleki özellikleri benimseme düzeylerinin (Beijaard vd., 2004) ve mesleki kimlik gelişimlerinin yüksek düzeyde olduğunu söylenebilir (Brooke, 1994).

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 araştırmada öğretmen kimliği iş tatmini faktör puanlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. İş tatminine ait öğretmen algılarının da orta düzeyde olduğu bulgusundan hareketle öğretmenlerin, mevcut araştırma iş tatmini faktörüne ait maddelerde yer alan: Mesleğin çalışma süresinden, iş yükünden, maddi getirisinden, mesleğin sağladığı sigorta, emeklilik vb. olanaklardan, okulun fiziki koşullarından yeterince memnun olmadıkları ve bu nedenle yüksek iş tatmini yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Alanyazın çalışmalarında öğretmenlerin mesleklerine ait çalışma koşulları, sosyo-ekonomik getiriler gibi çeşitli faktörlerden memnun olmamalarından ötürü öğretmen iş tatmin düzeylerinin düşük olduğu yer bulmuştur. Örneğin, Yavuz ve Karadeniz (2009), öğretmenlerin elde ettikleri maaş miktarı, çalışma koşulları, terfi imkanları, araç gereç imkanları, sosyal imkanlar gibi faktörlerin öğretmenlerin iş tatmini üzerinde etkili olduğunu ve söz konusu faktörlerin yetersiz olması durumunda düşük öğretmen iş tatmininin yaşandığını belirlemiştir. Soyer, Yusuf ve Kale (2009) araştırmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin düşük seviyede olduğunu saptamıştır. Soyer, Yusuf ve Kale (2009) öğretmenlerin, ücret, terfi imkânı, takdir edilme gibi konularda işlerinde tatminsizlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Wolpin, Burke ve Greenglass (1991), öğretmen iş yükünün artmasının, sınıf mevcutlarının fazlalığının ve mesleğin sosyo-ekonomik yeterliliklerinin düşük olması nedeniyle öğretmenlerin mesleklerinde tatminsizlik yaşadıklarını saptamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin, öğretmen kimlik algıları cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, brans, görev yapılan okul kademesi, görev yapılan yerleşim yeri demografik değişkenlerine göre incelenmiştir.

Öğretmenlerin, öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda öğretmen kimliği faktörlerinden sadece görev algısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin; öğretmen benliği, öz yeterlik, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık faktörleri ve öğretmen kimliği toplam puanları diğer bir deyişle görev algısı faktörü hariç tüm öğretmen kimliği puanları kadın ve erkek öğretmenler için benzerlik göstermiş ve anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Benzer şekilde Babanoğlu ve Ağçam (2019) ile Uluyol ve Şahin (2018) alanyazında yer alan araştırmalarında 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 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 adayları lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Kadın öğretmenler lehine çıkan bu farklılaşmanın ortak nedeni olarak toplumda var olan kanılar ve düşünceler olduğu alanyazında yer bulmuştur. Örneğin toplumda var olan kadınların öğretmenlik mesleğine daha uygun olduğu kanısının (Gökçen ve Büyükgöze-Kavas, 2018; Sayılan, 2012) ve kadınlar için öğretmenlik 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 olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada 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 öğretmenlerin lisansüstü eğitiminin sağladığı katkıları gerçek okul koşullarında yansıtmaya imkânı bulamadıklarını saptamıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, öğretmen benliği,

öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık olmak üzere tüm faktör ve öğretmen kimliği toplam puanlarının benzer olduğu, görev yapılan okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin, öğretmen kimliği algılarının farklılık göstermediği saptanmıştır. Alan yazında öğretmen kimliğine ait faktörlerin görev yapılan okul kademesi değişkenine göre değişimini ele alan araştırmalar benzer sonuçlara ulaşmıştır. Örneğin Akın (2006), öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık göstermediğini saptamıştır. Benzer şekilde Gözükara (2021), öğretmenlerin motivasyon algılarının görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

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. Benzer şekilde Akçil ve Oğuz (2015), görev yapılan okul yerleşim yeri değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna 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 belirlenmesi, 16-20 veya 21 yıl üzerinde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tespit edilmesi olağan bir sonuç olarak görülebilir. Çünkü, mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmede daha fazla zorlanabileceği ve iş tatminlerin daha düşük olabileceği düşünülmektedir. Çünkü, öğretmen mesleki öz-yeterliği, öğrenme sürecinde öğrencilerin oluşabilecek günlük problemleri ile başa çıkma, problem çözme ve başka zorluklarla yüzleşebilme gibi öğretmen yeteneklerinin güvencesidir (Staples, Hulland ve Higgins, 1999). Bu nedenle, 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. Öğretmenin bu güvenceleri edinme ve eğitim sürecine dahil olan ilişkileri düzenleme, örgütsel görevleri yerine getirme, organizasyon ve politik ve sosyal süreçleri yürütme yeteneklerini edinmesi belli bir zamanı yani mesleki deneyimi gerektirmektedir (Li, 2016; Friedman ve Kass, 2002). Alanyazında öğretmen kimliği algılarının mesleki deneyim değişkenine göre değişimini inceleyen araştırmalara ulaşamadığı için öğretmen kimliği faktörlerinin mesleki deneyim değişkenine göre değişimini ele alan araştırmalar incelenmiştir. Örneğin, Gözükara, (2021), öğretmenlerin, motivasyon düzeylerinin

mesleki deneyim değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının mesleki deneyim değişkenine göre değişmediği bir çok çalışmada tespit edilmiştir (Bkz. Akçıl ve Oğuz 2015; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer 2009).

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 başka bir ifadeyle branş değişkeninin öğretmen kimliği üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı söylenebilir. 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. Buna göre İngilizce branşındaki öğretmen adaylarının (Babanoğlu ve Ağçam, 2019), sınıf öğretmeni branşındaki öğretmen adaylarının (Küçükaydın ve Gökbulut, 2019), sosyal bilgiler branşındaki öğretmen adaylarının (Karali, 2018), beden eğitimi branşındaki öğretmen adaylarının (Kozak, Certel, Bahadır ve Çelik, 2020) öğretmen kimliği algıları yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Söz konusu alanyazın çalışmalarından yola çıkılarak farklı branşların öğretmen kimliği algılarında farklılaşma yaratmayabildiği ve mevcut araştırma bulgularının desteklediği söylenebilir.

Sonuç

Bu araştırma sonucunda: Öğretmenlerin, öğretmen kimliği algıları yüksek düzeyde saptanmıştır. Ayrıca öğretmen kimliğine ait öğretmen benliği, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık algıları yüksek düzeyde saptanmıştır. Sadece öğretmen kimliğine ait iş tatmini algıları orta düzeyde saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak öğretmenlerin, bu çalışmada kullanılan öğretmen kimliği ölçeği iş tatmini faktörüne ait maddelerde yer alan: Mesleğin çalışma süresinden, iş yükünden, maddi getirisinden, mesleğin sağladığı sigorta, emeklilik vb. olanaklardan, okulun fiziki koşullarından yeterince memnun olmadıkları ve bu nedenle orta düzeyde iş tatmini yaşadıkları ifade edilebilir.

Öğretmen kimliği algıları üzerinde etkileri araştırılan, eğitim düzeyi, okul kademesi, görev yapılan yerleşim yeri, branş, demografik değişkenlerinin öğretmen kimliği üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı ancak cinsiyet ve mesleki deneyim değişkenlerinin anlamlı farklılıklar yarattığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni, öğretmen kimliği görev algısı faktörüne ait algılarda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmen kimliği ölçeği görev algısı faktöründe yer alan: Öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal-duygusal gelişimlerini sağlama, ilgi, ihtiyaçlarına cevap verme, düşünme becerilerini geliştirme, program değerlerini edindirme ve derslere eksiksiz hazırlanma hususlarında kadın öğretmenlerin başarı algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Mesleki deneyim değişkeni, öğretmen kimliği öz yeterlik ve iş tatmini algılarında deneyimi fazla olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmen kimliği ölçeği öz yeterlik faktöründe yer alan: Öğrencilerin; bireysel

farklılıklarını dikkate alma, derse etkin katılımlarını sağlayabilme, etkili iletişim kurabilme, ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetini sağlayabilme konularında ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini etkin kullanma, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilme, sorunları sınıf düzenini bozmadan çözebilme, farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanabilme hususlarında deneyimli öğretmenlerin başarı algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeği iş tatmini faktöründe yer alan: İş yükü, maaş, sigorta, emeklilik, okul fiziki koşulları gibi öğretmenlik mesleğine ait çeşitli konularında daha iyimser algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öneriler

Mevcut araştırmada öğretmen kimliğine ait iş tatmini algılarının orta düzeyde saptanmasından hareketle bu araştırmada kullanılan öğretmen kimliği ölçeği iş tatmini faktörü maddelerinde yer alan; iş yükü, maaş, sigorta, emeklilik, okul fiziki koşulları gibi öğretmenlik mesleğine ait çeşitli konularda iyileştirici düzenlemeler yapılması önerilebilir. Mevcut araştırmada mesleki deneyimleri yüksek olan öğretmenlerin; öz yeterlik ve iş tatmini algılarının daha yüksek çıkmasından hareketle mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin tecrübesi daha az olan öğretmenlere destek olabileceği okul içi destek gruplarının kurulması önerilebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Etik Kurulunun 22.10.2021 tarih ve-117868 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Abu-Alruz, J. ve 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.
- 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.
- Alptekin-Yolcu, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Arpacı, D., Bardakçı, M. (2015). An investigation on the relationship between prospective teachers' early teacher identity and their need for cognition. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 9-19.
- 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.
- Aydın, F. (2022). *Öğretmen kimliğinin oluşmasında hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin rolü*. Yüzüncü yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- 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. ve Ağçam, R. (2019). The use of Turkish case markers by adult learners of Turkish as a second language. *Diyalektolog*, 22, 35-44.
- Balci, B. (2004). *Milli eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Derg.*,7(1), 231-274
- Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2010). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129-135.
- Beauchamp, C. ve 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. ve Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. ve Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- 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).
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and teaching*, 21(3), 305-327.
- Canrinus, E. T. (2011). Teachers' sense of their professional identity. Groningen: PrintPartners Ipskamp B.V., Enschede, The Netherlands.
- Ceylan, Y. (2019). Matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimi ve kendilerini öğretmen hissetmeleri üzerine bir karma araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayınlanmamış 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.
- Cheung, G. W. ve 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. ve Tang, F. (2009) Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 25, 767-777.
- Coldron, J. ve Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Conway, P. F. ve 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.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2016). *Designing And Conducting Mixed Methods Research*. New

- Creswell, J. W. ve Demir,SB. (2017). *Araştırma Deseni*. Eğiten Kitap.
- Çelik, H. R. ve Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 351-365.
- Çetin, F. (2016). Determination of value education self-efficacy beliefs of prospective teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 88-96.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenge of lifelong learning*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching education*, 15(2), 145-158.
- Day, C. ve Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C., Elliot, B. ve Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Deschamps J. C. ve Devos, T. (1998). *Regarding the relationship between social identity and personel identity*. S. Worchel, J. F. Morales, D. Paez, & J.C. Deschamps (Ed.) *Social identity: International perspectives* (ss.1-12) içinde. Londra: Sage.
- Dörnyei, Z. (2001b). New themes and approaches in second language motivation research. *Abbuial Review of Applied Libguictisc*, 21, 43-59.
- Eğmir, E. ve 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. ve Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcısı olarak 21. yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*. 11(2), 953-968.
- 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 Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Flores, M. A. ve 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.
- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Friesen, M. D. ve 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.
- Gibbs, C. (2003) Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.
- 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.
- 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. ve Tatham, R.L. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson-Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. ve 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.
- Hermans, R., van Braak, J. ve 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.
- 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. ve 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 ve Society*, 40(5), 11-16.
- Hyun Jung, C. (2009). Development and examination of a model of science teacher identity. The Ohio State University: Unpublished dissertation.
- Kao, Y. ve Lin, S. (2015). Constructing a structural model of teachers' professional identity. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(1), 69-81.
- 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.
- Karatepe, R. ve 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.
- 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.
- Kim, L. E., Jorg, V. ve 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.
- Kozak, M., Certel, Z., Bahadır, Z. ve 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. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Küçükaydın, M. A. ve Gökbulut, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 41-59.
- Kyriacou, C. ve Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- 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.
- Lipka, R. P. ve 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.
- Marz, V. ve 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.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and teaching*, 17(5), 517-528.
- Nevgi, A. ve 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.
- 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.
- Pennington, M. C. ve 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. ve 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*, 102041.
- 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. ve 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.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. ve 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.
- 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.
- Scott, C., Stone, B. ve Dinham, S. (2001). "I love teaching but." International patterns of teaching discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), 1-18.
- 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.

- Soyer R., F., Yusuf, C. ve 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.
- Staples, D. S., Hulland, J. S. ve 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. ve Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and Learning in Medicine*, 18(2), 117-125.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. ve Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European journal of teacher education*, 37(2), 204-219.
- Tabachnick. B. ve Fidell. L. (2012). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2010). *Sage Handbook Of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Timostsuk, I., ve Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.
- Toh, K. A., Ho, B. T., Riley, J. P. Ve Hoh, Y. K. (2006). Meeting the highly qualified teachers challenge. *Educational Research for Policy and Practice*, 5(3), 187-194.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Uluyol, Ç. ve Şahin, S. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1051-1072.
- Üstüner, M., Demirtaş, H, Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Watt, H. M. ve 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.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, 12(2), 173-194.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Newyork: Cambridge University Press.
- Wolpin, J., Burke, R. J. ve Greenglass, E. R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout?. *Human relations*, 44(2), 193-209.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 2(9), 507-519.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.
- 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-1

Öğretmen Kimliği Ölçeği		Hiç Katılmıyorum (1)	Çoğunlukla Katılmıyorum (2)	Orta Düzeyde Katılmıyorum (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
3	Eğitim-öğretim ile ilgili yayınları takip etmekten keyif alırım.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenlik mesleği için doğru kişi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5	Öğretim ile ilgili konularda öğrencilerle çalışmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
6	Öğretmekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
7	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

7	Çünkü, meslektaşlarımla işbirliği içinde olmak beni motive ediyor.	1	2	3	4	5
8	Çünkü, öğrencilerin aileleri ile işbirliği içinde olmak beni motive ediyor.	1	2	3	4	5
9	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
4	Çalıştığım okuldaki paydaşlar (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb.) arasındaki ilişkilerden memnunum.	1	2	3	4	5
5	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

Öğretmen Kimliği Ölçeği İNGİLİZCE

Teacher Identity Scale		Never Agree (1)	Mostly Disagree (2)	Moderately Agree (3)	Mostly Agree (4)	Totally Agree (5)
1.	Your Gender : () Female () Male					
2.	Your branch :					
3.	Your Professional Experience :Year					
4.	Your Education Level: : () Associate Degree () Undergraduate () Master's/ PhD					
5.	City where you work: :					
6.	School level you work for: : () Preschool () Primary school () Middle school () High school					
7.	Place of Work: : () City center () District () Village					
Teacher Self-perception						
1	I feel that I belong to the teaching profession.	1	2	3	4	5
2	I enjoy sharing my teaching knowledge with my colleagues.	1	2	3	4	5
3	I enjoy following publications related to education.	1	2	3	4	5
4	I think I am the right person for the teaching profession.	1	2	3	4	5
5	I enjoy working with students on the subjects I teach.	1	2	3	4	5
6	I take pleasure in teaching.	1	2	3	4	5
7	I enjoy spending time with students.	1	2	3	4	5
Self-Efficacy						
1	I can take into account the individual differences of students in my lessons.	1	2	3	4	5
2	I can effectively use different teaching methods and techniques in my lessons.	1	2	3	4	5
3	I can create a positive classroom atmosphere in my lessons.	1	2	3	4	5
4	I can ensure the active participation of students in my lessons.	1	2	3	4	5

5	I can solve the problems in the lesson without disturbing the classroom order..	1	2	3	4	5
6	I can use different measurement-evaluation methods effectively.	1	2	3	4	5
7	I can communicate effectively with students.	1	2	3	4	5
8	I can provide the guidance service students need.	1	2	3	4	5
Duty Perception						
1	I need to ensure the academic success of the students in my course	1	2	3	4	5
2	I need to support the social-emotional development of students.	1	2	3	4	5
3	I need to ensure that students acquire the values in the programs.	1	2	3	4	5
4	I need to develop students' thinking skills (critical, creative, etc.).	1	2	3	4	5
5	I have to make the plans/preparations for my lessons completely.	1	2	3	4	5
6	I need to respond to students' interests and needs.	1	2	3	4	5
Motivation (Why are you teaching?)						
1	Because I love teaching.	1	2	3	4	5
2	Because I think that teaching is an enjoyable profession.	1	2	3	4	5
3	Because I like to work in an environment with students.	1	2	3	4	5
4	Because I like the school environment.	1	2	3	4	5
5	Because I want to produce successful students.	1	2	3	4	5
6	Because I think that teaching is a respectable profession.	1	2	3	4	5
7	Because cooperating with my colleagues motivates me.	1	2	3	4	5
8	Because cooperating with students' families motivates me.	1	2	3	4	5
9	Because the support and cooperation of school administrators motivates me.	1	2	3	4	5
Job satisfaction						
1	I am satisfied with the working time/workload of my profession.	1	2	3	4	5
2	I am satisfied with the financial return of my profession.	1	2	3	4	5
3	Insurance,retirement,etc.,provided by my profession. I am satisfied with the possibilities.	1	2	3	4	5
4	I am satisfied with the relations between the stakeholders (teacher, student, parent, administrator, etc.) in the school where I work.	1	2	3	4	5
5	I am satisfied with the physical conditions of the school where I work.	1	2	3	4	5
Professional Dedication						
1	I do additional studies on subjects where students have a learning deficiency.	1	2	3	4	5
2	I pay close attention to students' problems	1	2	3	4	5
3	I support students' social, cultural and sports activities.	1	2	3	4	5
4	I give up my private life when necessary for my profession	1	2	3	4	5
5	I make an effort for my professional development.	1	2	3	4	5
6	I work devotedly to solve problems at school.	1	2	3	4	5