

ÖĞRETMEN KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

TEACHER IDENTITY SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Fadile AYDIN²

Mecit ASLAN³

Başvuru Tarihi: 10.01.2024 Yayına Kabul Tarihi: 15.09.2024 DOI:10.21764/maeuefd.1417404

(Araştırma Makalesi)

Özet: Öğretmen kimliği konusu son yıllarda dünya çapında oldukça ilgi gören bir konu olmuş durumdadır. Bu nedenle öğretmen kimliğini ölçmeye yönelik araştırmalar oldukça artmış durumdadır. Bu araştırma ile hizmet içi öğretmenlere yönelik, hizmet içi öğretmenler ile geliştirilen, branş sınırlaması içermeyen, ölçek geliştirme bilimsel basamaklarına uyularak geliştirilen geçerli ve güvenilir bir Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme süreci 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin altı farklı bölgesinde, çeşitli illerde okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 850 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) için 425 öğretmen, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için farklı 425 öğretmen ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Ölçek faktör sayısının belirlenmesinde AFA öz değer ve yamaç-birikinti grafiği dikkate alınmıştır. Ölçekte öz değeri birin üzerinde olan altı faktör var olduğu belirlenmiştir. Söz konusu altı faktörde yer alan uygun olmayan maddeler (faktör yük değerleri 0.30'dan düşük olanlar) analiz dışı bırakılmıştır. Ölçek maddelerine ait AFA faktör yük değerlerinin 0.433 ile 0.875 arasında değiştiği ve altı faktörlü yapının toplam varyansın %60.863'ünü açıkladığı belirlenmiştir. DFA sonucunda madde faktör yüklerinin 0.51 ile 0.86 arasında değiştiği, 41 madde ve altı faktörden oluşan yapının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik değeri AFA uygulamasında 0.942, DFA uygulamasında ise 0.946 olarak bulunmuştur. Ölçek geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular ölçeğin okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen kimliği, Ölçek geliştirme, Okul öncesi, İlkokul, Ortaokul, Lise

Abstract: The subject of teacher identity has been a subject of great interest worldwide in recent years. For this reason, research on measuring teacher identity has increased considerably. This study aimed to develop a valid and reliable Teacher Identity Scale for in-service teachers, developed with in-service teachers, without any branch limitation, and developed in accordance with the scientific steps of scale development. The scale development process was carried out with 850 teachers working in preschools, primary schools, secondary schools and high schools in various provinces in six different regions of Turkey in the 2020-2021 academic year. Scale validity and reliability studies were conducted with 425 teachers for exploratory factor analysis (EFA) and 425 different teachers for confirmatory factor analysis (CFA). EFA eigenvalue and scree plot were taken into account in determining the scale factor number. It was determined that there were six factors with an eigenvalue above 1 in the scale. Since the scale was suitable for the theoretical basis and research theory, the six-factor structure was studied and unsuitable items (with factor loading values less than 0.30) were excluded from the analysis. It was determined that the EFA factor loading values of the scale items ranged between 0.433 and 0.875, and the six-factor structure explained 60.863% of the total variance. As a result of the CFA performed, it was seen that the item factor loads varied between 0.51 and 0.86, and the structure consisting of 41 items and six factors was confirmed. The Cronbach's alpha reliability value for the entire scale was found to be 0.942 in the EFA application and as 0.946 in the CFA application. As a result of the findings obtained from the scale development validity and reliability studies, it has been shown that the scale is a valid and reliable measurement tool that can be used in determining the teacher identity perceptions of teachers working in preschool, primary, secondary and high schools.

Keywords: Teacher identity, Scale development, Preschool, Primary school, Secondary school, High school.

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın tamamladığı Doktora tezinden üretilmiştir.

² Batman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, fadileaydin@gmail.com, ORCID: [0000-0002-0185-9971](https://orcid.org/0000-0002-0185-9971)

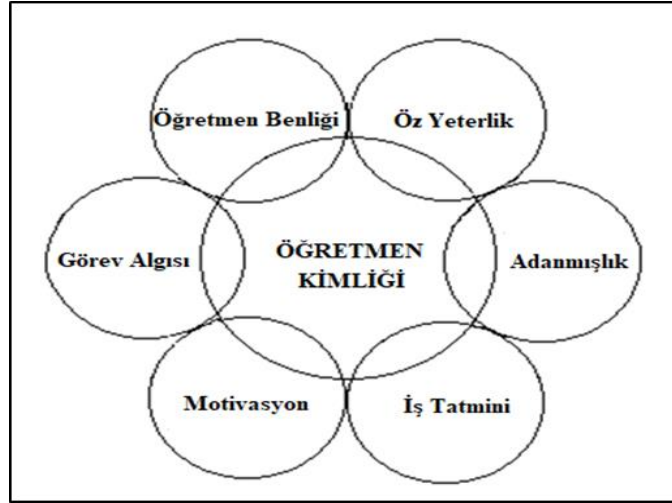
³ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mecitaslan@yyu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-7970-5892](https://orcid.org/0000-0002-7970-5892)

Giriş

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik profesyonel algılarına ulaşmak, öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve yaklaşımlarına dair önemli bilgiler sağlayabilir (Avalos, 2016; Lasky, 2005; Lerseth, 2013) ve öğretmen mesleki gelişimine katkılar sunabilir. Bu nedenle öğretmen kimliği konusu son yıllarda yurt dışı ve yurt içi alan yazında oldukça ilgi gören güncel ve önemli bir konu haline gelmiş durumdadır.

Öğretmen kimliği; öğretmenlerin konu öğretimi, pedagojik uygulamaları, eğitim-öğretim ilişkileri ve diğer mesleki görevlerinde nasıl olduklarına dair algıları (Avalos, 2016; Lasky, 2005; Lerseth, 2013) içeren öğretmen olmanın 'kişisel' ve 'profesyonel' yönlerine ait dinamik bir kavramdır (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Başka bir deyişle öğretmen kimliği, konu alanı, pedagoji ve didaktik alanlarda bir öğretmenin bilmesi gereken her şeyi kapsayan çeşitli faktörlere dayalı bir profesyonel benlik algısıdır (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000). Bu algı etkileşim kurularak gelişen karmaşık, dinamik ve kişisel bir algıdır, profesyonel olma sürecinde meslektaş etkileşimleri ve mesleki değerler ile kurulabilmektedir (Brooke, 1994).

Öğretmen kimliğinin çeşitli göstergeleri vardır ve öğretmen kimliğini anlamak için bu göstergelerin iyi tanımlanması gerekir (Canrinus, 2011; Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2019). Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirme aşamasında öğretmen kimliği ile ilgili yurt dışı ve yurt içi alan yazın ayrıntılı incelenerek ilgili makale, kitap, doktora ve yüksek lisans tezleri detaylı incelenmiştir (Atal, 2019; Azim, 2017; Beauchamp ve Thomas 2009; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2000; Bukor, 2015; Chandran, Luli, Strano ve Post, 2019; Çetin, 2017; Çetin, 2020; Canrinus, 2011; Ceylan, 2019; Danielewicz 2001; Day ve Kington, 2008; Flores ve Day, 2006; Hanna vd. 2019; Kelchtermans, 1993; Kerby, 1991; Korthagen, 2004; Lasky, 2005; Lerseth, 2013; Li, 2016; Matheny, 2016; Olsen, 2012; Sachs, 2001; Starr vd., 2006; Tickle, 2000; Timostuk ve ugaste 2010; Zhao ve Zhang, 2017; Zivkovic, 2013). İlgili alandan akademisyenler ile odak grup görüşmeleri yapılmış, elde edilen veriler göz önüne alınarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bunun sonucunda Öğretmen Kimliği Ölçeği; Öğretmen benliği, öz-yeterlik, mesleki adanmışlık, iş tatmini, motivasyon ve görev algısı olmak üzere kuramsal yapıya uygun olarak altı faktörden, meydana gelmiştir. Öğretmen Kimliği Ölçeği faktörleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



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

Öğretmen benliği: Öğretmen kimliğinin öğretmen benliği faktörü “Kendimi bir öğretmen olarak nasıl görüyorum?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Abu-Alruz ve Khasawneh, 2013). Öğretmen benliği; öğretmenin kendi ile ilgili sahip olduğu fikirleri, bilişleri, tutumları, duyguları algıları ve gerçekçi öz değerlendirmeleri içerir (Bildiren, 2018). Öğretmen kimliğine ontolojik bakış açısıyla bakıldığında öğretmen benliği öğretmen kimliği için önemli bir göstergedir (Wenger,1998). Bu faktördeki puanların artması öğretmenlerin mesleği için doğru kişi olduğunu ve yeterli donanıma sahip olduğunu ve mesleği için kendini geliştirdiğini göstermektedir.

Öz-yeterlik: Öğretmen kimliğinin öz-yeterlik faktörü “Günlük öğretim etkinliklerimi organize edip gerçekleştirebileceğime ne kadar inanıyorum?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, ve Hofman, 2012). Öğretmenin mesleki yeterliği; öğretmenin; öğrenci performansını etkileme kapasitesi (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1997), öğrencilerde istenen sonuçlara ulaşabilme düzeyi (Henson, 2001) ve sorumlu olduğu eğitim-öğretim faaliyetlerini başarıyla yerine getirebilmesi (Charalambous, Philippou ve Kyriakides, 2008) şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmenin öğrenci yetiştirme yeterliliği gibi eğitim-öğretim görev ve sorumluluklarında sahip olduğu başarı düzeyine yönelik algılarını ifade edebilmektedir. Bu faktördeki puanların artması öğretmenin rutin eğitim-öğretim faaliyetlerini başarıyla yerine getirebildiğini, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebildiğini göstermektedir.

Mesleki adanmışlık: Adanmışlık, inançları uğruna zaman ve enerji harcamaya istekli olmaktır (Kozikoğlu ve Özcanlı 2020). Öğretmen kimliğinin mesleki adanmışlık faktörü “Mesleğe ne kadar bağlıyım?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Cheung, 2008). Öğretmen mesleki adanmışlığı

öğretmenin; çalıştığı okul ile olan ilişkisini ve öğretmenliğe devam etme veya sonlandırma kararını etkileyen hisler olarak ifade edilebilir (Meyer, Allen ve Smith, 1993). Öğretmenlerin mesleklerinin amaç ve değerlerine inanmaları, bunları kabul etmeleri, okulları ve meslekleri adına çaba sarf etmeleri, okullarına veya mesleklerine devam etme istekleri öğretmen mesleki adanmışlığının göstergeleridir (Razak, Darmawan ve Keeves, 2009). Öğretmenin mesleğine devam etme konusundaki kararlılığı, mesleklerinin amaç ve değerlerine inanma düzeyi ve bu amaç ve değerler için ne kadar mücadele ederek mesleğinden ayrılmadığı ile ilgili algılarını ifade edilmektedir. Bu faktördeki puanların artması öğretmenin mesleğinin temel değerler konusunda idealist olduğunu ve zorluklar konusunda mücadelecisi olduğunu ve mesleğinde kalma konusunda kararlı olduğunu göstermektedir.

İş tatmini: Öğretmen kimliğinin iş tatmini faktörü “İşimden ne kadar memnunum?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Hong, 2010). Öğretmen iş tatmini öğretmenlerin işlerine ve öğretim rolüne karşı duydukları duygusal tepkileri (Zembylas ve Papanastasiou, 2006), çalışma koşullarına ve mesleklerine yönelik genel tutum ve görüşleri (Hongying, 2007) ile öğretmenlerin iş ortamından ve meslekten deneyimledikleri başarı ve doyum duyguları olarak ifade edilebilir (Liu, Keeley, Sui ve Sang, 2021; OECD TALIS, 2018). Öğretmenlik mesleğinin yaşattığı başarı, mutluluk ve sosyo-ekonomik doyum ile ilgilidir. Bu faktördeki puanların artması öğretmenin mesleğinde başarılı, mutlu olduğunu ve mesleğin sağladığı sosyo-ekonomik koşulların tatmin ettiğini gösterebilmektedir.

Motivasyon: Öğretmen kimliğinin motivasyon faktörü “Neden öğretiyorum?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Starr, Haley, Mazor, Ferguson, Philbin ve Quirk, 2006). Öğretmen motivasyonu öğretmenliğin gerektirdiği davranışları başlatmak için zaman, enerji ve kaynak harcamaya iten güç olarak ifade edilebilir (Latham ve Pinder, 2005). Öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonları; özgecil, içsel ve dışsal olarak ayrılabilir. Özgecil motivasyon, sosyal açıdan önemli bir iş olarak öğretmeyi istemekle, içsel motivasyon kişisel tatmin ve işten zevk almakla, dışsal motivasyon; sosyal farkındalık, iş güvenliği ve yüksek maaş ile ilgilidir (Kyriacou ve Coulthard, 2000). Öğretmenin mesleğine duyduğu tutku, ilgi, çaba duygularıyla ve öğretmenin sosyo-ekonomik beklentilerinin karşılanma düzeyi ile ilgilidir. Bu faktördeki puanların artması öğretmenlerin mesleklerine karşı duydukları mesleki tutku, ilgi, ilham, dürtülerin yüksek olduğunu

ve mesleki sosyo-ekonomik getirilerinin onları mesleklerine zaman ve enerji ayırmaya yönelttiğini göstermektedir.

Görev algısı: Öğretmen kimliğinin görev algısı faktörü “Öğretmen olarak görevim nedir?” sorusunun cevabı ile ilgilidir (Schepens, Aelterman ve Vlerick, 2009). Görev algısı, kişinin mesleği veya işi gereği kendini sorumlu hissettiği görevlerin bireysel olarak anlaşılması olarak ifade edilebilir (Richter, Brunner ve Richter, 2021). Öğretmen görev algısı bir öğretmenin mesleği için neler yapması gerektiği, mesleği için neleri yapmasının daha iyi olduğu hakkındaki inançları da kapsar (Hermans, Van Braak ve Van Keer, 2008). Bu inançlar eğitsel, kişisel ve sosyal kariyer gelişimi, mesleki oryantasyon, hizmet içi öğrenme ve işbirliği şeklinde kavramsallaştırılabilir (Lamote ve Engels, 2010). Öğretmenin mesleği için neler yapması gerektiğine dair sahip olduğu eğitsel inançlar, değerler ve öğretmen olmanın ne ifade ettiğine dair temel fikirler ile ilgilidir. Bu faktördeki puanların artması öğretmenin mesleki görev ve sorumluklarını çok iyi içselleştirdiğini, mesleği için neleri yapmasının daha faydalı olacağı ve eğitsel görev, değerler ve inançlar konusunda net fikirlere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen kimliği çeşitli çalışmalarda nicel araştırma yöntemleri ile incelenmekle birlikte öğretmen kimliğini ölçen kapsamlı nicel veri toplama araçları eksiktir (Cheung, 2008; Hanna vd., 2019). Öğretmen kimliğini inceleyen araştırmalar çoğunlukla görüşme, gözlem ve doküman analizi olmak üzere nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir (Hanna vd., 2019; Li, 2016). Bununla birlikte öğretmen kimliği genel olarak ontolojik, profesyonellik, etkileşim bakış açılarından yalnız biri ile sınırlandırılarak incelemiştir (Li, 2016). Ontolojik bakış açısıyla öğretmenlerin bireysel farklılıkları ve içsel özellikleri (Wenger, 1998), profesyonellik bakış açısı ile öğretmenlerin; konu, pedagoji ve didaktik alanlardaki uzmanlığı (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000) incelenirken, etkileşim bakış açısı ile öğretmen kimliğini etkileyen değiştirilebilir bağlamsal faktörler (eğitim, okul, aile ve siyaset) (Day, 2011; Li, 2016) incelenmiştir. Öğretmen kimliğinin söz konusu üç bakış açısının birleştirici çerçevesi içinde kavramsallaştırılması ve üç bakış açısının güçlü yanlarını birlikte ele alan bir öğretmen kimliği ölçme aracının geliştirilmesi kaçınılmaz görülmektedir (Li, 2016).

Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde öğretmen kimliği araştırmalarında nitel çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmüştür (Lutovac & Kaasila, 2019). Var olan nicel araştırmalarda ise çeşitli sınırlılıklara sahip öğretmen kimliği ölçme araçlarının kullanıldığı görülmüştür (Avraamidou, 2014; Abu-Alruz ve Khasawneh, 2013; Carrillo ve Flores, 2017; Friesen ve Besley 2013; Gleeson, O'Flaherty, Galvin ve Hennessy, 2015; Karaolis ve Philippou, 2019; Khany ve Malekzadeh, 2015; Marz ve Kelchtermans, 2013; Martin ve Strom, 2016; Izadinia, 2015; Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset, ve Beishuizen, 2017). Alan yazındaki öğretmen kimliği ölçme araçlarında görülen söz konusu sınırlılıklar şunlardır: öğretmen adaylarına yönelik olmaları, tek veya sınırlı sayıda branşa yönelik olmaları, deneyim, bağlam vb. sınırlılıklarına sahip olmaları veya alan yazında bulunan çeşitli hazır ölçme araçlarının bir araya getirilerek oluşturulmaları sayılabilir (Hanna vd., 2019). Bu nedenle kavramsal ve metodolojik sorunlar içerebilmeleri nedeniyle söz konusu sınırlılıkları barındırmayan, mesleği icra eden öğretmenler ile geliştirilmiş ve tüm branşlarına hitap edebilen nicel bir Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirmenin önem arz ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı hizmet içi öğretmenlere yönelik ve hizmet içi öğretmenler ile ölçek geliştirme bilimsel basamaklarına uyularak geliştirilen, geçerli ve güvenilir bir Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirerek alan yazına katkıda bulunabilmektir.

Araştırma amacı kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Öğretmen Kimliği Ölçeği geçerli midir?
- 2.Öğretmen Kimliği Ölçeği güvenilir midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirme sürecinde çok sayıda katılımcının öğretmen kimliğine yönelik ilgi, tutum ve görüşleri hakkında bilgi toplamak amaçlandığı için gerekli veriyi sağlayabilmesi için tarama yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2017).

Çalışma Grubu

Öğretmen Kimliği Ölçeği, doktora tez araştırması sırasında (Aydın, 2022) geliştirilmiştir. Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirme çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin altı farklı bölgesinde çeşitli illerde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 850 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 425 öğretmen, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 425 öğretmen olmak üzere toplamda iki farklı örnekleme 850 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ölçek Geliştirme Süreçlerine Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

| Özellik | | AFA | | DFA | |
|-----------------------------|--------------------------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | Sayı (N) | Yüzde (%) | Sayı (N) | Yüzde (%) |
| Cinsiyet | Kadın | 237 | 56 | 222 | 52 |
| | Erkek | 188 | 44 | 203 | 48 |
| Eğitim Düzeyi | Lisans | 351 | 83 | 345 | 81 |
| | Lisansüstü | 74 | 17 | 80 | 19 |
| | Okul Öncesi | 16 | 4 | 18 | 4 |
| Çalışılan okul kademesi | İlkokul | 110 | 26 | 106 | 25 |
| | Ortaokul | 115 | 27 | 158 | 37 |
| | Lise | 184 | 43 | 143 | 34 |
| | İl merkezi | 206 | 48 | 272 | 64 |
| Görev yapılan yerleşim yeri | İlçe | 166 | 39 | 95 | 22 |
| | Köy | 53 | 36 | 58 | 14 |
| | 1-5 Yıl | 123 | 29 | 97 | 23 |
| Mesleki deneyim | 6-10 Yıl | 101 | 24 | 110 | 26 |
| | 11-15 Yıl | 73 | 17 | 79 | 19 |
| | 16-20 Yıl | 68 | 16 | 74 | 17 |
| | 21 Yıl ve üzeri | 60 | 14 | 65 | 15 |
| | Güzel sanatlar ve spor eğitimi | 26 | 6 | 43 | 10 |
| Branş Grupları | Matematik ve fen bilimleri | 71 | 17 | 96 | 23 |
| | Mesleki eğitim | 93 | 22 | 29 | 7 |
| | PDR ve özel eğitim | 28 | 7 | 29 | 7 |
| | Temel eğitim | 119 | 28 | 112 | 26 |
| | Türkçe ve sosyal bilimler | 62 | 15 | 88 | 21 |
| | Yabancı dil | 26 | 6 | 28 | 7 |

Tablo 1 incelendiğinde, AFA ve DFA için veri toplanan öğretmenlerin demografik özellikler açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Her iki grupta kadın ve erkek öğretmen sayılarının

birbirine yakın olduğu; öğretmenlerin çoğunlukla lisans mezunu olduğu; il merkezi, ilçe ve köylerden dengeli bir şekilde veri toplandığı, öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının 10 yıl ve altında mesleki deneyime sahip olduğu ve branş açısından çeşitlilik sergilediği görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlere ait branş sayısı oldukça fazla olduğu için öğretmen branşları köken benzerliğine göre gruplanmıştır. Sınıf ve okul öncesi öğretmenliği branşları temel eğitim başlığı altında; matematik, fizik, kimya, biyoloji, fen bilgisi gibi sayısal branşlar matematik ve fen bilimleri başlığı altında; Türkçe, edebiyat, tarih, din, coğrafya, felsefe, sosyal bilgiler vb. sözel branşlar Türkçe ve sosyal bilimler başlığı altında; resim, müzik, beden eğitimi branşları güzel sanatlar ve spor eğitimi başlığı altında; İngilizce, Almanca, Fransızca Arapça vb. branşlar yabancı diller başlığı altında; tüm meslek derslere ait branşlar mesleki eğitim başlığı altında gruplanarak incelenmiştir.

Öğretmen Kimliği Ölçeği Geliştirme Süreci

Öğretmen kimliği ölçeği geliştirme sürecinde öncelikle kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış ve yararlanılmıştır. Arpacı ve Bardakçı, (2015); Atal, (2019); Azim, (2017); Beauchamp ve Thomas (2009); Beijaard, Meijer ve Verloop, (2000); Beijaard, Meijer ve Verloop,(2000); Bukor, (2015); Chandran, Luli, Strano ve Post, (2019); Çetin, (2017); Çetin, (2020); Canrinus, (2011); Ceylan, (2019); Danielewicz, (2001); Day ve Kington, (2008); Flores ve Day, (2006); Hanna vd. (2019); Karaolis ve Philippou, (2019); Kelchtermans, (1993); Kerby, (1991); Korthagen, (2004); Lasky, (2005); Lerseth, (2013); Li, (2016); Matheny, (2016); Martin ve Strom, (2016); Olsen, (2012); Sachs, (2001); Starr vd., (2006); Tang (2013); Tickle, (2000); Timostsuk ve Ugaste (2010); Zhao ve Zhang, (2017); Zivkovic, (2013). Özellikle Hanna vd. (2019) ait öğretmen kimliğinin 59 farklı bileşenin analiz edildiği meta analiz araştırma raporundan güncel bir kaynak olarak yararlanılmıştır. Öğretmen kimliğinin bileşenlerinin belirlenmesi için alan yazında öğretmen kimliğinin göstergeleri kapsamlı bir şekilde analiz edilerek sistematik bir inceleme yürütülmüştür. Bu inceleme sonucunda öğretmen kimliğinin bileşenleri değerlendirilmiş, kategorize edilmiş ve kuramsal çerçeveye uygun olarak öğretmen kimliğinin altı faktörü belirlenmiştir (Öğretmen benliği, motivasyon, mesleki adanmışlık, öz-yeterlik, görev algısı ve iş tatmini). Söz konusu ölçek faktörlerine uygun madde havuzu oluşturulmuştur. Eğitim Programları ve Öğretim alanından beş uzman ile odak grup görüşmesi yapılarak ölçek faktörleri ve madde havuzundaki maddeler değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde uzman görüşüne sunulmak üzere taslak

ölçek hazırlanmıştır. Eğitim Programları ve Öğretim ile Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzman 12 akademisyenden ve Türkçe dil uzmanından uzman görüş alınmıştır. Uzman önerileri dikkate alınarak bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış, bazı maddeler bulunduğu faktörden çıkarılmış ve yeni maddeler eklenmiştir. Üç öğretmene sesli olarak okutulan ölçek maddelerinin anlaşılır olduğu öğretmenler tarafından teyit edilmiş ve 44 maddelik form pilot uygulamaya hazır hale gelmiştir. 44 maddelik Öğretmen Kimliği Ölçeğinin ilk formuna ait faktör analizi yapılırken faktör yük değerleri 0.30'dan düşük olan maddeler analiz dışında bırakılmıştır. Öğretmen kimliği ölçeği faktör analizi yeniden yapılmış ve son durumda aşağıda yer alan 6 Faktörlü 41 maddelik 5'li likert tipinde öğretmen kimliği ölçeğinin son haline ulaşılmıştır. Öğretmen kimliği ölçeği faktörleri ve boyutları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Kimliği Ölçeği Faktörleri ve Boyutları

| Faktör | Maddeler |
|---|---|
| Öğretmen Benliği (m1,m2,m3,m4,m5,m6,m7) | 1.Kendimi öğretmenlik mesleğine ait hissederim 2.Öğretim ile ilgili bilgilerimi meslektaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım 3.Eğitim-öğretim ile ilgili yayınları takip etmekten keyif alırım 4.Öğretmenlik mesleği için doğru kişi olduğumu düşünüyorum 5.Öğretim ile ilgili konularda öğrencilerle çalışmaktan hoşlanırım 6.Öğretmekten zevk alırım 7.Öğrencilerle vakit geçirmekten hoşlanırım. |
| Öz Yeterlik (m8,m9,m10,m11, m12, m13, m14, m15) | 1.Derslerimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alabilirim 2.Derslerimde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanabilirim 3.Derslerimde olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilirim 4.Derslerimde öğrencilerin etkin katılımını sağlayabilirim 5.Derste yaşanan sorunları sınıf düzenini bozmadan çözebilirim 6.Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini etkili kullanabilirim 7.Öğrencilerle etkili iletişim kurabilirim 8.Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetini sağlayabilirim. |
| Görev Algısı (m16,m17,m18,m19,m20,m21) | 1.Öğrencilerin ders(ler)ime ilişkin akademik başarılarını sağlamam gerekir 2.Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemem gerekir 3.Öğrencilerin programlardaki değerleri edinmelerini sağlamam gerekir 4.Öğrencilerin düşünme becerilerini (eleştirel, yaratıcı vb.) geliştirmem gerekir 5.Derslerimle ilgili planları/hazırlıkları eksiksiz yapmam gerekir 6.Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermem gerekir |
| Motivasyon Neden öğretmenlik yapıyorsunuz? | 1.Çünkü, öğretmenlik yapmayı seviyorum 2.Çünkü, öğretmenliğin keyifli bir meslek olduğunu düşünüyorum 3.Çünkü, öğrencilerin olduğu bir ortamda çalışmayı seviyorum 4.Çünkü, okul ortamını/atmosferini seviyorum 5.Çünkü, başarılı öğrenciler yetiştirmek istiyorum |
| (m22,m23,m24,m25,m26,m27, m28,m29,m30) | 6.Çünkü, öğretmenliğin saygın bir meslek olduğunu düşünüyorum 7.Çünkü, öğrencilerin aileleri ile işbirliği içinde olmak beni motive ediyor 8.Çünkü, okul yöneticilerinin desteği ve işbirliği beni motive ediyor. |
| İş Tatmini (m31,m32,m33,m34,m35) | 1.Mesleğimin çalışma süresinden/iş yükünden memnunum. 2.Mesleğimin maddi getirisinden memnunum. 3.Mesleğimin sağladığı sigorta, emeklilik vb. olanaklardan memnunum |

**Mesleki Adanmışlık
(m36,m37,m38,m39,m40,m41)**

- 4.Çalıştığım okuldaki paydaşlar (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb.) arası ilişkilerden memnunum
- 5.Çalıştığım okulun fiziki koşullarından memnunum
- 1.Öğrencilerin öğrenme eksikliği yaşadığı konularda ek çalışmalar yaparım
- 2.Öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenirim
- 3.Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerini desteklerim
- 4.Mesleğim için gerektiğinde özel hayatımdan feragat ederim
- 5.Mesleki gelişimim için çaba sarf ederim
- 6.Okuldaki problemlerin çözülmesi için özveriyle çalışırım

Verilerin Analizi

Faktör analizi öncesi uç değer analizi yapılmış, veri dağılımının normallığı de belirlenmiştir. Öğretmen Kimliği Ölçeğinin yapı geçerliliği; açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile güvenilirliği ise Cronbach Alpha güvenilirliği ile incelenmiştir. Ölçek faktör sayısının belirlenmesinde kuramsal temelin yanı sıra, AFA öz değer ve yamaç-birikinti grafiği dikkate alınmıştır. Madde ayırt ediciliğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi ile alt %27 ve üst %27 grupları arasındaki farka bakılmıştır. Ayrıca madde-ölçek korelasyonu için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısından faydalanılmıştır. Öğretmen Kimliği Ölçeği model veri uyumu DFA uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri ve hata varyansları incelenmesi yoluyla değerlendirilmiştir. Öğretmen Kimliği Ölçeği verilerinin faktör analizine uygun bir örnekleme sahip olduğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Bartlett küresellik testi ile araştırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Öğretmen Kimliği Ölçeğinde 44 madde yer almıştır. AFA gerçekleştirmek için yurt çapında altı bölgede çeşitli illerden olmak üzere 425 öğretmene ulaşılmıştır. AFA gerçekleştirilmeden önce örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi istatistiği değeri incelenmiştir. KMO değeri 0.943 ve Bartlett küresellik testi istatistik değeri 11384.245 (sd=946, p<0.05) olarak belirlenmiştir. KMO değerinin 0.60'dan büyük olması ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermesi, verinin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Örneklem büyüklüğü, KMO değeri ve Bartlett istatistiği dikkate alındığında, faktörleşmeye uygun olarak değerlendirilebilir. Faktör sayısının belirlenmesinde öz değer ve yamaç-birikinti grafiği dikkate alınmıştır. Bu çerçevede yapılan incelemelerde öz-değeri 1'in üzerinde olan altı faktörden sonra

grafinin de düzleştiği görülmüştür. Ölçeğin dayandığı kuramsal temele de uygun olması nedeniyle altı faktörlü yapı üzerinde çalışılmış ve uygun olmayan maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Faktör analizi yapılırken uygun olmayan (faktör yük değerleri 0.30'dan düşük olan) maddeler analiz dışında bırakılarak faktör analizi yeniden yapılmıştır. Bu kapsamda faktör yükleri uygun olmayan (0.30 dan düşük olan) üç madde analiz dışında bırakılmıştır.

Tablo 3

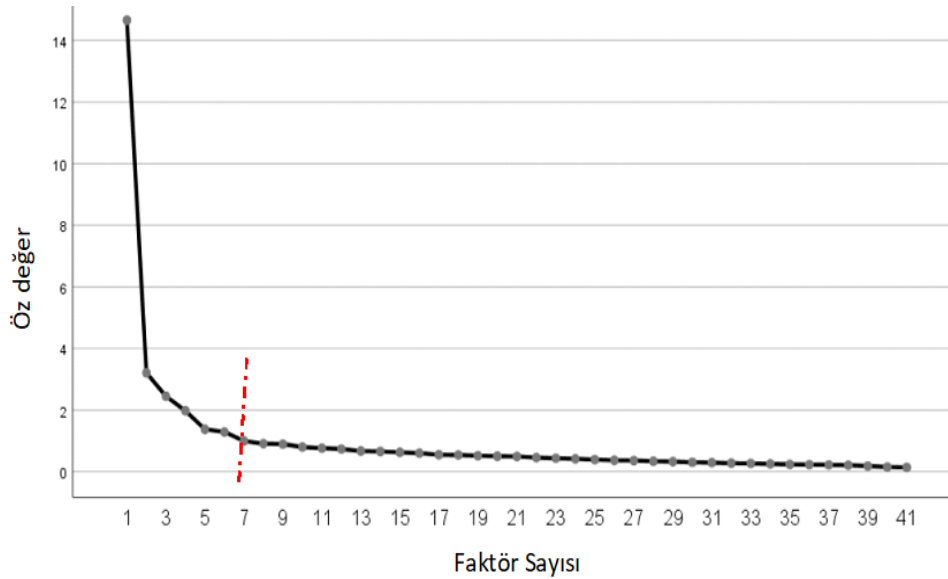
Öğretmen Kimliği Ölçeği Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

| Döndürme* Sonrası | | | | | |
|-------------------|----------|-------------------------|----------|-------------------------|-----------------------------------|
| Faktör | Öz değer | Açıklanan varyans oranı | Öz değer | Açıklanan varyans oranı | Kümülatif açıklanan varyans oranı |
| 1 | 14.659 | 35.753 | 5.827 | 14.211 | 14.211 |
| 2 | 3.207 | 7.823 | 5.292 | 12.908 | 27.119 |
| 3 | 2.449 | 5.972 | 4.151 | 10.124 | 37.243 |
| 4 | 1.976 | 4.820 | 3.675 | 8.963 | 46.207 |
| 5 | 1.374 | 3.352 | 3.333 | 8.129 | 54.336 |
| 6 | 1.289 | 3.144 | 2.676 | 6.528 | 60.863 |
| 7 | 0.996 | 2.429 | | | |
| 8 | 0.907 | 2.212 | | | |
| 9 | 0.892 | 2.176 | | | |
| 10 | 0.797 | 1.944 | | | |
| 11 | 0.761 | 1.857 | | | |
| 12 | 0.734 | 1.791 | | | |
| 13 | 0.668 | 1.630 | | | |
| 14 | 0.653 | 1.593 | | | |
| 15 | 0.626 | 1.527 | | | |
| 16 | 0.600 | 1.463 | | | |
| 17 | 0.547 | 1.335 | | | |
| 18 | 0.538 | 1.312 | | | |
| 19 | 0.516 | 1.258 | | | |
| 20 | 0.500 | 1.219 | | | |
| 21 | 0.493 | 1.203 | | | |
| 22 | 0.456 | 1.112 | | | |
| 23 | 0.433 | 1.055 | | | |
| 24 | 0.415 | 1.013 | | | |
| 25 | 0.390 | 0.951 | | | |
| 26 | 0.369 | 0.899 | | | |
| 27 | 0.357 | 0.871 | | | |
| 28 | 0.337 | 0.821 | | | |
| 29 | 0.324 | 0.790 | | | |
| 30 | 0.301 | 0.735 | | | |
| 31 | 0.293 | 0.714 | | | |
| 32 | 0.273 | 0.667 | | | |
| 33 | 0.266 | 0.648 | | | |
| 34 | 0.250 | 0.609 | | | |
| 35 | 0.233 | 0.568 | | | |
| 36 | 0.226 | 0.552 | | | |
| 37 | 0.218 | 0.532 | | | |

| | | |
|----|-------|-------|
| 38 | 0.208 | 0.507 |
| 39 | 0.180 | 0.439 |
| 40 | 0.150 | 0.367 |
| 41 | 0.138 | 0.336 |

*varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Son olarak gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen öz değerler ve açıklanan varyans oranları Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde öz değeri 1'in üzerinde olan altı faktör olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Öğretmen Kimliği Ölçeği yamaç-birikinti grafiği

Şekil 2'de verilen yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde altıncı faktörden sonra grafiğin düzleştiği görülmektedir. Bu verilerden yola çıkılarak, Öğretmen Kimliği Ölçeğinin altı faktörlü bir yapı gösterdiği söylenebilir. Açıklanan varyans oranları incelendiğinde birinci faktörün varyansın %14.21'ini, ikinci faktörün varyansın %12.91'ini, üçüncü faktörün varyansın %10.12'sini, dördüncü faktörün varyansın %8.96'sını, beşinci faktörün varyansın %8.13'ünü ve altıncı faktörün varyansın %6.53'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Sonuç olarak 41 madde ve altı faktörden oluşan Öğretmen Kimliği Ölçeği incelenen yapıdaki varyansın %60.86'sını açıkladığı belirlenmiştir.

Öğretmen Kimliği Ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Kimliği Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

| Madde No | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 | Faktör 5 | Faktör 6 | t (Alt%27-Üst%27) | Madde-Ölçek Korelasyonu |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------------|-------------------------|
| 1 | | | 0.609 | | | | -11,776 | ,640** |
| 2 | | | 0.565 | | | | -8,935 | ,534** |
| 3 | | | 0.433 | | | | -12,255 | ,592** |
| 4 | | | 0.595 | | | | -11,791 | ,639** |
| 5 | | | 0.629 | | | | -10,349 | ,628** |
| 6 | | | 0.698 | | | | -8,961 | ,593** |
| 7 | | | 0.629 | | | | -11,412 | ,695** |
| 8 | | 0.664 | | | | | -13,100 | ,568** |
| 9 | | 0.717 | | | | | -11,326 | ,546** |
| 10 | | 0.743 | | | | | -12,143 | ,588** |
| 11 | | 0.740 | | | | | -13,138 | ,625** |
| 12 | | 0.737 | | | | | -10,838 | ,532** |
| 13 | | 0.666 | | | | | -13,671 | ,609** |
| 14 | | 0.642 | | | | | -12,388 | ,637** |
| 15 | | 0.577 | | | | | -11,014 | ,550** |
| 16 | | | | 0.712 | | | -11,955 | ,515** |
| 17 | | | | 0.730 | | | -10,813 | ,559** |
| 18 | | | | 0.740 | | | -11,952 | ,558** |
| 19 | | | | 0.719 | | | -7,864 | ,450** |
| 20 | | | | 0.597 | | | -10,297 | ,523** |
| 21 | | | | 0.599 | | | -8,557 | ,471** |
| 22 | 0.681 | | | | | | -12,887 | ,721** |
| 23 | 0.689 | | | | | | -14,290 | ,691** |
| 24 | 0.661 | | | | | | -14,604 | ,737** |
| 25 | 0.703 | | | | | | -13,956 | ,714** |
| 26 | 0.548 | | | | | | -9,219 | ,575** |
| 27 | 0.487 | | | | | | -9,334 | ,484** |
| 28 | 0.776 | | | | | | -15,196 | ,699** |
| 29 | 0.746 | | | | | | -14,305 | ,645** |
| 30 | 0.802 | | | | | | -12,589 | ,590** |
| 31 | | | | | | 0.579 | -6,264 | ,285** |
| 32 | | | | | | 0.856 | -6,917 | ,345** |
| 33 | | | | | | 0.875 | -9,100 | ,395** |
| 34 | | | | | | 0.545 | -14,413 | ,587** |
| 35 | | | | | | 0.546 | -12,374 | ,464** |
| 36 | | | | | 0.465 | | -15,120 | ,676** |
| 37 | | | | | 0.678 | | -14,509 | ,651** |
| 38 | | | | | 0.649 | | -12,774 | ,604** |
| 39 | | | | | 0.728 | | -11,136 | ,549** |
| 40 | | | | | 0.626 | | -13,110 | ,645** |
| 41 | | | | | 0.594 | | -16,410 | ,722** |

** p<.01

Tablo 4 incelendiğinde her bir faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.30'dan yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, maddelerin buldukları faktörlerde ölçülmek istenen yapıyı ölçmeye hizmet ettiği söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2018). Faktör 1'de dokuz madde yer almaktadır ve bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.487 ile 0.802 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 1 "motivasyon" olarak adlandırılmıştır. Faktör

2’de sekiz madde yer almaktadır ve bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.577 ile 0.743 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 2 “öz yeterlik” olarak adlandırılmıştır. Faktör 3’te yedi madde yer almaktadır ve bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.433 ile 0.698 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 3 “öğretmen benliği” olarak adlandırılmıştır. Faktör 4’te altı madde yer almaktadır ve bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.597 ile 0.740 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 4 “görev algısı” olarak adlandırılmıştır. Faktör 5’te altı madde yer almaktadır ve bu faktörlerdeki maddelerin faktör yük değerleri 0.465 ile 0.728 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 5 “mesleki adanmışlık” olarak adlandırılmıştır. Faktör 6’da beş madde yer almaktadır ve bu faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.545 ile 0.875 arasında değişmektedir. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde faktör 6 “iş tatmini” olarak adlandırılmıştır. Tablo 4’te yer alan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, tüm maddeler için alt%27 ve üst%27 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu, dolayısıyla maddelerin ayırt edici olduğu görülmektedir ($p<.01$). Ayrıca madde-ölçek korelasyonlarının 0.285 ile 0.737 arasında değiştiği ve bulunan değerlerin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.01$).

Öğretmen Kimliği Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen yapısını doğrulamak amacıyla yeniden ülke çapından altı bölgeden olmak üzere farklı 425 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu veri seti üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda, uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri ve hata varyansları incelenerek modelin veri uyumu değerlendirilmiştir.

Şekil 3 incelendiğinde ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0.30’dan yüksektir. Buna göre, tüm maddelerin ölçmek istenilen yapıyı ölçmeye hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Sonuç olarak, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 41 maddeden oluşan Öğretmen Kimliği Ölçeğinin altı faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Şekil 3. Öğretmen kimliği ölçeği ölçme modeli

Tablo 5'te, uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (maksimum-minimum) ve hata varyansı (maksimum-minimum) değerleri görülmektedir.

Tablo 5

Öğretmen Kimliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

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

Tablo 5 incelendiğinde χ^2/sd değerinin 3 ile 5 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, modelin veriye kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı söylenebilir (Browne ve Cudeck, 1992). CFI değeri 0.96 ve NFI değeri 0.94 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin 0.90'ın üzerinde olması modelin veriye çok iyi uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Browne ve Cudeck, 1992). GFI değeri ise 0.76 olarak belirlenmiştir ve bu değer 0,90'nın altında olduğu için model veri uyumunun olmadığı söylenebilir. Ancak bunun nedeni GFI indeksinin verinin normal dağılım göstermediği durumlarda CFI'ya göre daha fazla etkilenmesidir (Ainur, Sayang, Jannoo ve Yap, 2017). Bu gibi bir durumda GFI değeri yerine CFI ve NNFI değerlerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (Cheung ve Rensvold, 2002). RMSEA indeksi değerlendirildiğinde, model için 0.069 RMSEA indeksi elde edilmiştir ve bu indeks, modelin veriye iyi uyum sağladığını göstermektedir. Genel olarak uyum indekslerine bakıldığında, altı faktörlü modelin veriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Öğretmen Kimliği Ölçeği güvenirlik analizleri için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizlerine ait Cronbach alfa güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için belirlenen faktörlere ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 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 6

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

| Faktör | Madde Sayısı | Cronbach alfa (AFA) | Cronbach alfa (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 | 0.942 | 0.946 |

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen kimliği konusu son yıllarda dünyada oldukça önemli ve ilgi gören güncel bir konu olmuş durumdadır. Bu nedenle öğretmen kimliğini ölçmeye yönelik araştırmalar artmış durumdadır. Bu araştırma ile hizmet içi öğretmenlere yönelik, hizmet içi öğretmenler ile geliştirilen, branş sınırlaması içermeyen, ölçek geliştirme bilimsel basamaklarına uyularak geliştirilen geçerli ve güvenilir bir Öğretmen Kimliği Ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır.

Öğretmen Kimliği Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ait AFA öz değer ve yamaç-birikinti grafiği sonucunda Ölçekte öz değeri 1'in üzerinde olan altı faktörün var olduğu belirlenmiş ve öğretmen kimliğinin altı faktörlü yapısına ulaşılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde ilk örneklem olan 425 öğretmene uygulanan açımlayıcı faktör analiz verilerinde AFA faktör yük değerleri 0.30'dan düşük olan 3 madde aşama ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda altı faktörlü 41 maddelik Öğretmen Kimliği Ölçeğine ulaşılmıştır. Ölçek maddelerine ait AFA faktör yük değerlerinin 0.433 ile 0.875 arasında değiştiği ve altı faktörlü yapının toplam varyansın %60.863'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Gerçekleştirilen DFA sonucunda madde faktör yüklerinin 0.51 ile 0.86 arasında değiştiği, 41 madde ve altı faktörden oluşan yapının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik değeri AFA uygulamasında 0.942, DFA uygulamasında ise 0.946 olarak bulunmuştur. Bu veriler Öğretmen Kimliği Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Son yıllarda öğretmen kimliği algılarını nicel ölçme araçları kullanılarak ölçme eğilimi artmış durumdadır. Örneğin: Aydın ve Aslan (2024); Hanna vd., (2022); Hong ve Cross Francis, (2020); Li ve Shao, (2018); Lin, Ameyaw, Zhang, Sun ve Li, (2022); Lu, Luo, Chen ve Wang, (2022); Shi

ve Cheng, (2020); Vang, (2021); Yan, Bava Harji ve Kannan, (2023) gibi öğretmen kimliği konulu nicel çalışmalar son yıllarda alan yazında yer bulmuştur. Fakat birkaç yıl öncesine kadar alan yazında aksi bir durum hakimdi. Öğretmen kimliği algıları çoğunlukla nitel araştırma yöntemleriyle, sınırlı sayıda katılımcı ile ölçülmekteydi (Hahl ve Mikulec, 2018; Huang, Wang ve Teng 2019; İzadinya, 2013; Lutovac ve Kaasila, 2018; Vang, 2021; Widodo, Fang ve Elyas 2020; Xu, Gu, Liu, Zhuang, Huang, ve Chen, 2023;Xun ve Zheng, 2015; Yang ve Huang, 2022; Yuan, 2019; Zen, Ropo, Kupila, 2022).

Mevcut araştırmada öğretmen kimliğinin göstergeleri olarak seçilen faktörler: Öğretmen benliği, öz-yeterlik, mesleki adanmışlık, iş tatmini, motivasyon ve görev algısı olmak üzere altı faktörden meydana gelmiştir. Alan yazında yer alan diğer öğretmen kimliği ölçme araçlarının faktör ve sayıları incelendiğinde; Karaolis ve Philippou (2019) ait ilköğretim öğretmenleri ile geliştirilen öğretmen kimliği ölçeği: Öz saygı; öz yeterlilik, mesleki bağlılık, iş tatmini, iş motivasyonu, görev yönelimi, gelecek perspektifi olmak üzere yedi faktör ve yirmi yedi maddeden meydana gelmiştir. Benzer şekilde, Wong ve Liu (2022), öğretmen adaylarına yönelik olarak geliştirdikleri öğretmen kimliği ölçeğinde isteklilik, kabiliyet ve güç seviyeleri olmak üzere üç faktörden meydana gelmiştir. Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, (2022) sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirdikleri Sınıf Öğretmeni Kimliği Ölçeği: Motivasyon, öz imaj, öz yeterlilik ve görev algısı olmak üzere dört faktörden meydana gelmiştir. Ni, Hao, Baskin, Bohrer ve Tian, 2021 ise bilgisayar öğretmenleri için geliştirdiği Bilgisayar Öğretmen Kimliği Ölçeği; Öz imaj, motivasyon bağlılık, öz yeterlilik, görev algısı, iş tatmini olmak üzere altı boyuttan meydana gelmiştir. Söz konusu boyutlar Hanna vd., (2019) ait araştırmadan uyarlanarak elde edilmiştir. Bir uyarlama ölçek çalışmasıdır (Yan, Bava Harji ve Kannan, 2023).

Mevcut araştırma sürecinde geliştirilen Öğretmen Kimliği Ölçeği branş ayrımı olmayan, tüm branşlardaki öğretmenlere yönelik olan bir ölçektir. Alan yazında öğretmen kimliği ölçme araçları genellikle branşa özel olarak geliştirilmiştir (Yan, Bava Harji ve Kannan, 2023). Bunun sonucunda alan yazında bir boşluk meydana gelmektedir (Yan, Bava Harji ve Kannan, 2023). Alan yazına bakıldığında: Avraamidou, (2014) Fen Bilgisi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Ni, vd., (2021) Bilgisayar Öğretmen Kimliği Ölçeği, Liu ve Keating, (2022) ile Zhou, Wang ve Zhou, (2012), Beden Eğitimi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Karaolis ve Philippou, (2019) ile Willis, Lynch, Peddell, Yeigh, Woolcott, Bui, Boyd, Ellis, Markopoulos ve James (2021), Arslan, (2023) Matematik Öğretmen

Kimliği Ölçeği, Mahmoodarabi, Maftoon ve Siyyari, (2021), Martin ve Strom, (2016), Khany ve Malekzadeh, (2015), Xun, Sun ve Peng, (2014) ile Tang (2013) ise İngilizce öğretmen kimlik ölçeği geliştirmişlerdir.

Mevcut araştırmada geliştirilen Öğretmen Kimliği Ölçeği hizmet içi öğretmenler ile geliştirilmiş ve hizmet içi öğretmenlere yönelik bir ölçektir. bir Wong ve Liu, (2022); Arslan, (2023); Yazici, (2016); Martin ve Strom, (2016); Yıldız ve Çetin, (2020); Arpacı ve Bardakçı, (2015); öğretmen kimliği ölçme araçlarını öğrencilik dönemleri devam eden aday öğretmenler ile geliştirmişlerdir. Alan yazında öğretmen kimliği ölçeği geliştirilirken hizmet içinde olan mesleği icra eden öğretmenlere daha az ilgi gösterilmiştir (Yan, Bava Harji ve Kannan,2023).

Sonuç olarak geçerlik ve güvenilirlik analizlerine dayanarak mevcut araştırma sürecinde geliştirilen Öğretmen Kimliği Ölçeği ile okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan tüm branşlardaki öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algılarının geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebileceği ifade edilebilir. İleriki araştırmalar için öğretmen kimliği algıları üzerinde eğitim politikalarının etkilerinin incelenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Abu-Alruz, J., & Khasawneh, S. (2013). Professional identity of faculty members at higher education institutions: A criterion for workplace success. *Research in Post-Compulsory Education*, 18 (4), 431–442.
- Ainur, A. K., Sayang, M. D., Jannoo, Z., & Yap, B. W. (2017). Sample size and non-normality effects on goodness of fit measures in structural equation models. *Pertanika Journal of Science & Technology*, 25(2), 575-586.
- Atal, D. (2019). Öğretmen eğitimi sürecinin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 435-467.
- Avalos, B. (2016). *Learning from research on beginning teachers*. International Handbook of teacher education (ss. 487-522) içinde. Singapore: Springer.
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50, 145–179.
- Aydın, F. (2022). *Öğretmen kimliğinin oluşmasında hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin rolü*. [Yayımlanmamış doktora tezi].Yüzüncü yıl Üniversitesi.
- Aydın, F., & Aslan, M. (2024). Öğretmen Kimliği Algıları ve Öğretmen Kimlik Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değişimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 59(59), 171-204. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1359716>.

- Aykac, N., Yildirim, K., Altinkurt, Y., & Marsh, M. M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: a new instrument to support teacher education. *Üniversite Park Bülteni| Bulletin*, 6(1), 67-78.
- 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.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1997). *Federal programs supporting educational change: VOL. VII. factors affecting implementation and continuation (Report No. R-1589/7-HEW)*. Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432)
- Bildiren, A. (2018). Özel eğitimin üstün yetenekli çocuklar üzerinde benlik algısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1489-1498.
- Browne, M. W., & 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.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canrinus, E. T. (2011). Teachers' sense of their professional identity. Groningen: PrintPartners Ipskamp B.V., Enschede, The Netherlands.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2018). Veteran teachers' identity: What does the research literature tell us?. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639-656.
- Ceylan, Y. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimi ve kendilerini öğretmen hissetmeleri üzerine bir karma araştırma* {Yayımlanmamış yüksek lisans tezi}. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Chandran, L., Luli, R. J., Strano-Paul, L., & Post, S. G. (2019). Developing “a way of being”: deliberate approaches to professional identity formation in medical education. *Academic Psychiatry*, 43(5), 521-527.
- Charalambous, C. Y., Philippou, G. N., & Kyriakides, L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 125-142.

- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çetin, G. (2017). *Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları: öğretmen kimliği ve olası benliklerin rolleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çetin, G. (2020). Öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 612-652.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Suny Press
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C. (2011). *Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching*. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change* (pp. 45-64). Springer Dordrecht Heidelberg London New York: Springer
- Fisherman, A. (1998). S. Fisherman, JA Abbot. *Ego Identity as a Predictor of Teaching Success*.
- Flores, B. B., Clark, E. R., Guerra, N. S., Casebeer, C. M., Sánchez, S. V., & Mayall, H. J. (2010). *Measuring the psychosocial characteristics of teacher candidates through the Academic Self-identity: Self-observation Yearly (ASI SOY) Inventory*. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(1), 136-163. doi:10.1177/0739986309353029
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232
- Friesen, M. D. & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Gleeson, J., O'Flaherty, J., Galvin, T., & Hennessy, J. (2015). Student teachers, socialisation, school placement and schizophrenia: the case of curriculum change. *Teachers and Teaching*, 21(4), 437-458.
- Hahl, K., & Mikulec, E. (2018). Student reflections on teacher identity development in a year-long secondary teacher preparation program. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12), 42-58. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.4>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2022). The development of the relationship between professional identity tensions and teacher identity: A quantitative longitudinal study among Dutch primary student teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101199. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101199>

- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Annual Meeting of the Educational Research Exchange (College Station, TX, January 26, 2001).
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 127-139.
- Hong, J., & Cross Francis, D. (2020). Unpacking complex phenomena through qualitative inquiry: The case of teacher identity research. *Educational Psychologist*, 55(4), 208–219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1783265>
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 11-16.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Huang, J., Wang, Y., & Teng, F. (2019). Understanding changes in teacher beliefs and identity formation: A case study of three novice teachers in Hong Kong. *Teaching Education*, 32(2), 193–207. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1693535>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 52, 1-10.
- Kao, Y., & Lin, S. (2015). Constructing a structural model of teachers' professional identity. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(1), 69-81.
- Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). Teacher's professional identity. In M. S. Hannula, G. C. Leder, F. Morselli, M. Vollstedt, & Q. Zhang (Eds.), *Affect and mathematics education: Fresh perspectives on motivation, engagement, and identity* (pp. 397–417). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8>
- 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.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Khany, R., & Malekzadeh, P. (2015). Associations among EFL teachers' professional identity, professional vitality, and creativity. *Teaching English Language*, 9(2), 37-74.
- 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.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 77- 97.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33, 3–18.

- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 485-516.
- Lerseth, K. A. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates* [Unpublished dissertation]. Iowa State University:
- Li, B. (2016). Identifiable but changeable: Capturing the features of teacher identity. *International journal Soc.Sci. & Education*, 6, 225–234.
- Li, D., & Shao, Z. (2018). The effect of coping style of primary and middle school teachers on professional well-being: Mediating effect of teacher professional identity. *Education Research Monthly*, 10, 90–97. <https://doi.org/10.16477/j.cnki.issn1674-2311.2018.10.010>
- Lin, Y., Ameyaw, M. A., Zhang, Q., Sun, B., & Li, W. (2022). The relationship between teacher professional identity and burnout amid the pandemic: A moderated mediation model. *Frontiers in Public Health*, 10, 956243. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.956243>
- Liu, J., & Keating, X. D. (2022). Development of the pre-service physical education teachers' teacher identity scale. *European Physical Education Review*, 28(1), 186–204. <https://doi.org/10.1177/1356336X211028832>
- Liu, S., Keeley, J. W., Sui, Y., & Sang, L. (2021). Impact of distributed leadership on teacher job satisfaction in China: The mediating roles of teacher autonomy and teacher collaboration. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101099.
- Lu, M., Luo, J., Chen, W., & Wang, M. (2022). The influence of job satisfaction on the relationship between professional identity and burnout: A study of student teachers in Western China. *Current Psychology*, 41(1), 289–297. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00565-7>
- Lutovac, S. & Kaasila, R. (2019). Methodological landscape in research on teacher identity in mathematics education: A review. *ZDM Mathematics Education*, 51, 505–515. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-1009-2>
- Lutovac, S., & Kaasila, R. (2018). Future directions in research on mathematics-related teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 759–776. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9796-4>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, 105, 103425.
- Mahmoodarabi, M., Maftoon, P., & Siyyari, M. (2021). Development and validation of an English language teacher professional identity scale (ELTPIS). *Issues in Language Teaching*, 10(1), 201–237. <https://doi.org/10.22054/ilt.2021.59441.579>
- Martin, A. D., & Strom, K. J. (2016). Toward a linguistically responsive teacher identity: An empirical review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, 10(4), 239-253
- Marz, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24.
- Matheny, E. B. (2016). *Becoming a mathematics teacher: Identity, narratives, and resources* [Unpublished dissertation]. The University of Tennessee.

- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538.
- Ni, L., Mcklin, T., Hao, H., Baskin, J., Bohrer, J., & Tian, Y. (2021). Understanding professional identity of computer science teachers: Design of the computer science teacher identity survey. ICER 2021 - Proceedings of the 17th ACM Conference on International Computing Education Research, 281–293. <https://doi.org/10.1145/3446871.3469766>
- OECD TALIS. (2018). *conceptual framework*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/teaching-and-learning-international-survey-talis-2018-conceptual-framework_799337c2-en.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Olsen, B. (2012). Identity theory, teacher education, and diversity. *Encyclopedia of diversity in education*, 1, 1123-1126.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetmel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik*, 1(1), 41-60.
- Razak, N. A., Darmawan, I., & Keeves, J. P. (2009). *Teacher commitment. International handbook of research on teachers and teaching* (ss. 343-360) içinde. Boston, MA: Springer
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149-161.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming on. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- 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
- Shi, X., & Cheng, X. (2020). Review and prospect of domestic research on teacher identity. *Modern Education Management*, 4, 54–60. <https://doi.org/10.16697/j.1674-5485.2020.04.008>
- Starr, S., Haley, H.-L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M., & Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and Learning in Medicine*, 18(2), 117-125.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2012). *Using Multivariate Statistics*. 6th ed. Pearson Education, Inc, New York, NY, U.S.A.
- Tang, J. (2014). Survey on middle school teachers' professional identity, burnout, teaching efficacy. *Foreign Language and Literature Studies*, 1, 19–25. <https://doi.org/10.19716/j.1672-4720.2014.01.004>
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Timostsuk, I., ve Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563 – 1570.

- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Croiset, G., Volman, M., & Beishuizen, J. (2017). The role of teaching courses and teacher communities in strengthening the identity and agency of teachers at university medical centres. *Teaching and Teacher Education*, 67, 399-409.
- Wang, C. (2021). The impact of special education teacher's sense of belonging on life satisfaction: The mediating effect of professional identity. *Journal of Guizhou Normal University*, 39(1), 108–113. <https://doi.org/10.16614/j.gznuj.zrb.2021.01.017>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Newyork: Cambridge University Press.
- Widodo, H. P., Fang, F., & Elyas, T. (2020). The construction of language teacher professional identity in the Global Englishes territory: 'we are legitimate language teachers. *Asian Englishes*, 22(3), 309–316. <https://doi.org/10.1080/13488678.2020.1732683>
- Willis, R., Lynch, D., Peddell, L., Yeigh, T., Woolcott, G., Bui, V., Boyd, W., Ellis, D., Markopoulos, C., & James, S. (2021). Development of a teacher of mathematics identity (ToMI) scale. *Mathematics Education Research Journal*, 35(S1), 107–132. <https://doi.org/10.1007/s13394-021-00391-w>
- Wong, C. Y. E., & Liu, W. C. (2022). Evaluating the teacher professional identity of student teachers: Development and validation of the teacher professional identity scale. *Journal of Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/00220574221101375>
- Xu, Y., Gu, H., Liu, X., Zhuang, Q., Huang, Y., & Chen, Y. (2023). Pre-service English teachers' identity construction in educational support activities. *Foreign Languages in China*, 20(3), 87–96. <https://doi.org/10.13564/j.cnki.issn.1672-9382.2023.03.013>
- Xun, Y., & Zheng, X. (2015). An empirical study on the construction of middle school EFL teacher identity. *Journal of Schooling Studies*, 12(2), 43–50. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1005-2232.2015.02.006>
- Xun, Y., Sun, L., & Peng, F. (2014). Formulation and valiation of a teacher identity inventory for EFL teachers. *Shandong Foreign Language Teaching Journal*, 5, 61–67. <https://doi.org/10.16482/j.sdwy37-1026.2014.05.016>
- Yan, Y., Bava Harji, M., & Kannan, S. (2024). English teacher identity measure: Development and validation in a Chinese EFL context. *Cogent Education*, 11(1), 2293983.
- Yang, L., & Huang, F. (2022). University English teacher's identity shift during the visiting scholar experience. *Foreign Languages and Their Teaching*, 2, 107–115. <https://doi.org/10.13458/j.cnki.flatt.004842>
- Yuan, R. (2019). A critical review on nonnative English teacher identity research: From 2008 to 2017. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(6), 518–537. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1533018>
- Zarrinabadi, N., Jamalvandi, B., & Rezazadeh, M. (2023). Investigating fixed and growth teaching mindsets and self-efficacy as predictors of language teachers'burnout and professional identity. *Language Teaching Research*, 136216882311517. <https://doi.org/10.1177/13621688231151787>
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36(2), 229-247.
- Zen, S., Ropo, E., & Kupila, P. (2022). International teacher education programme as a narrative space for teacher identity reconstruction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103527. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103527>

- Zhao, H., & Zhang, X. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity: A mixed methods study. *Frontiers in psychology*, 8, 1264.
- Zhou, K., Wang, C., & Zhou, Y. (2012). Research on the professional identity structure and scale formation of physical education teachers. *Journal of Beijing Sport University*, 35(3), 93–98. <https://doi.org/10.19582/j.cnki.11-3785/g8.2012.03.020>
- 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

Extended Abstract

Introduction

Teacher identity is a dynamic concept that pertains to the 'personal' and 'professional' aspects of being a teacher (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004), including teachers' perceptions of how they are in their subject teaching, pedagogical practices, teaching-learning relationships, and other professional duties (Avalos, 2016; Lasky, 2005; Lerseth, 2013). Accessing teachers' perceptions of key professional factors is important for education.

Determining the factors that constitute teacher identity and examining the relationships between the factors will allow the examination of teachers' perceptions of their professional identity. In the development process of the current research teacher identity scale, first of all, a comprehensive literature review was conducted by the researchers. In the development phase of the Teacher Identity Scale, the literature and the meta-analysis research results of Hanna et al. (2019) examining teacher identity indicators were utilized and an item pool was created for the factors.

The items were evaluated through focus group interviews with five experts in the field of Curriculum and Instruction, 12 academicians who are experts in the fields of Curriculum and Instruction and Measurement and Evaluation, and then presented to Turkish language experts. Some items were corrected by taking the suggestions of the experts into consideration. Some items were removed from the factor, new items were added, and a draft teacher identity scale of 44 items was reached. While performing the factor analysis of the first form of the Teacher Identity Scale consisting of 44 items, items with a factor loading value lower than 0.30 were excluded from the analysis.

The factor analysis of the teacher identity scale was repeated and the final form of the 41-item, 6-factor and 5-point Likert-type teacher identity scale was reached. The Teacher Identity Scale consists of six factors in accordance with the theoretical structure. These are: Teacher self, self-efficacy, professional commitment, job satisfaction, motivation and task perception. It is anticipated that the Teacher Identity Scale will contribute to the literature as a valid and reliable scale that appeals to teachers who practice the profession and in all branches.

Method

The scale development process was carried out with 850 teachers working in pre-school, primary, secondary and high school public education institutions in various provinces in six different regions of Turkey. Scale validity and reliability studies were conducted with 425 teachers for exploratory factor analysis (EFA) and 425 different teachers for confirmatory factor analysis (CFA). Teacher Identity Scale; While construct validity was measured by exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA), reliability was examined with Cronbach Alpha reliability. EFA eigenvalue and scree plots were taken into account, as well as the theoretical basis, in determining the number of factors in the Teacher Identity Scale. In order to determine item discrimination, the difference between the lower 27% and upper 27% groups was examined with the independent groups t-test. In addition, Pearson Product Moments Correlation Coefficient was used for item-scale correlation. Teacher Identity Scale model data fit was evaluated by examining CFA fit index values, factor loading values and error variances. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient, in which the Teacher Identity Scale data has a sample suitable for factor analysis, was investigated with the Bartlett sphericity test.

Findings

It was determined that there were six factors with a Teacher Identity Scale eigenvalue above 1. Since the scale was suitable for the theoretical basis and research theory, the six-factor structure was studied and unsuitable items (with factor loading values less than 0.30) were excluded from the analysis. It was determined that the EFA factor loading values of the scale items ranged between 0.433 and 0.875, and the six-factor structure explained 60.863% of the total variance. The EFA cronbach alpha internal consistency coefficients of the Teacher Identity Scale dimensions were found to be greater than 0.70: Teacher Self, 0.86; Self-Efficacy, 0.89; Task Perception, 0.85;

motivation, 0.91; Job Satisfaction, 0.78, Professional Engagement, 0.87, and Scale-wide, 0.942. The CFA cronbach alpha values of the Teacher Identity Scale dimensions were found to be greater than 0.70: Teacher Self, 0.83; Self-Efficacy, 0.87; Task Perception, 0.82; motivation, 0.90; Job satisfaction was 0.82 and Professional Dedication was 0.85 and Scale-wide, 0.946 Teacher Identity Scale model data fit; CFA fit index values were evaluated by examining factor loading values and error variances. DFA fit index values: CFI value of 0.96, NFI value of 0.94 (>0.90) and RMSEA index of 0.069 for this model indicate that the model fits the data well. As a result of the determination that the CFA factor loading values were 0.86(max)-0.51(min) ≥ 0.30 , and the CFA error variances were 0.73(max)-0.26(min) ≤ 0.90 , the 6-factor, 41-item structure of the Teacher Identity Scale was confirmed. Based on the data obtained, it was concluded that the Teacher Identity Scale is a valid and reliable measurement tool

Results and Discussion

The subject of teacher identity has become a very important and interesting subject in the world in recent years. For this reason, research on measuring teacher identity has increased. This research aims to develop a valid and reliable Teacher Identity Scale for in-service teachers, developed with in-service teachers, without any branch limitation, and developed in accordance with the scientific steps of scale development.

The teacher identity scale developed in the current research process is a scale that does not have any branch distinction and is for teachers in all branches. In the literature, teacher identity measurement tools are generally developed specifically for branches (Yan, Bava Harji, & Kannan, 2023). As a result, a gap occurs in the literature (Yan, Bava Harji, & Kannan, 2023). When looking at the literature: Science Teacher Identity Scale by Avraamidou, (2014); Computer Teacher Identity Scale by Ni, et al., (2021); Physical Education Teacher Identity Scale by Liu and Keating, (2022) and Zhou et al., (2012); Karaolis and Philippou, (2019) and Willis et al., (2021); Mathematics Teacher Identity Scale by Arslan, (2023); Mahmoodarabi et al., (2021); Martin and Strom, (2016); Khany and Malekzadeh, (2015); Xun et al., (2014); Tang (2013) developed the English Teacher Identity Scale.

While the teacher identity scale developed in the current study was developed with in-service teachers and is aimed at in-service teachers, Wong and Liu, (2022); Arslan, (2023); Yazici, (2016);

Martin and Strom, (2016); Yıldız and Çetin, (2020); Arpacı and Bardakçı, (2015); developed teacher identity measurement tools with student candidates. While developing the teacher identity scale in the literature, less attention has been paid to teachers who are in-service and practicing the profession (Yan, Bava Harji and Kannan,2023).

As a result, based on the validity and reliability analyses, it can be stated that the perceptions of teachers in all branches working in preschool, primary school, secondary school and high school levels regarding their teacher identity can be measured validly and reliably with the Teacher Identity Scale developed in the current research process. It can be suggested to examine the effects of educational policies on teacher identity perceptions for future studies.

ETİK BEYAN: "Öğretmen Kimliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurulu'ndan 22.10.2021 tarih ve-117868 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim." Bu araştırma; Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 795859 Tez Sayılı Doktora Tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

| Öğretmen Kimliği Ölçeği | | Hiç Katılmıyorum (1) | Çoğunlukla Katılmıyorum (2) | Orta Düzeyde Katılıyorum (3) | Çoğunlukla Katılıyorum (4) | Tamamen Katılıyorum (5) |
|-------------------------------|---|----------------------|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|-------------------------|
| 1. Cinsiyetiniz | : () Kadın () Erkek | | | | | |
| 2. Branşınız | : | | | | | |
| 3. Mesleki Deneyiminiz | :Yıl | | | | | |
| 4. Eğitim Düzeyiniz | : ()Ön Lisans () Lisans () Yüksek L./Doktora | | | | | |
| 5. Görev Yaptığınız İl | : | | | | | |
| 6. Çalıştığınız Okul Kademesi | : () Okul öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise | | | | | |
| 7. Çalıştığınız Yerleşim Yeri | : () İl merkezi () İlçe () Köy | | | | | |
| Öğretmen Benliği | | | | | | |
| 1 | Kendimi öğretmenlik mesleğine ait hissederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Öğretim ile ilgili bilgilerimi meslektaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 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 |

Not: Ölçeğin, atıf yapma kurallarına uyulması koşuluyla bilimsel araştırmalarda kullanılmasına izni veriyoruz.

| Teacher Identity Scale | | | | | | |
|--|---|-----------------|---------------------|----------------------|------------------|-------------------|
| 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 | | | | | | |
| | | Never Agree (1) | Mostly Disagree (2) | Moderately Agree (3) | Mostly Agree (4) | Totally Agree (5) |
| 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 |

Note: We allow the scale to be used in scientific research, provided that the citation rules are followed.