

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ AMAÇLARA
ULAŞMA ARZULARIYLA BUNLARIN ULAŞILABİLİRLİĞİNE
İLİŞKİN İNANÇLARI: ÖĞRETMEN KİMLİĞİ VE OLASI
BENLİKLERİN ROLLERİ

GÜLER ÇETİN

BOLU - 2017

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ AMAÇLARA
ULAŞMA ARZULARIYLA BUNLARIN ULAŞILABİLİRLİĞİNE
İLİŞKİN İNANÇLARI: ÖĞRETMEN KİMLİĞİ VE OLASI
BENLİKLERİN ROLLERİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Güler ÇETİN

Danışman
Doç. Dr. Altay EREN

BOLU, EYLÜL - 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Güler ÇETİN'e ait "Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği ve Olası Benliklerin Rollerini" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir. 18/09/2017

Akademik Unvan, Adı ve Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Altay EREN
Üye : Prof. Dr. Gülay EKİCİ
Üye : Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN
Üye : Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN
Üye : Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Enstitü Müdürü

Doktora Tezi olarak sunduğum, “Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği ve Olası Benliklerin Rollerini” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 18/09/2017

Güler ÇETİN

okuyuculara yararlı olması ve yeni ufuklar açması dileğiyle...

TEŞEKKÜR

Öncelikle, bu tez çalışmasının gerçekleşmesi için fikirden tasarıma, uygulamadan raporlaştırmaya kadar her konuda görüşleri ve önerileri ile destek sağlayan; bilgisini, hoşgörüsünü ve güler yüzünü hiç eksik etmeyen; öğrencisi olmaktan onur ve mutluluk duyduğum değerli danışmanım Doç. Dr. Altay EREN'e bana gösterdiği ilgi, sabır ve anlayış için sonsuz teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca, akademik çalışmalarında bilgi ve deneyimlerini paylaşarak beni destekleyen, iyi bir akademisyen olabilmem için ellerinden gelen her şeyi yapan, sevgilerini ve güler yüzlerini hiç eksik etmeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Raşit ÖZEN, Prof. Dr. Zeki ARSAL, Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL ve Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ'a emeklerinden ve yardımlarından dolayı minnettarım.

Tez izleme komitemde yer alarak yapıcı eleştirileri ve önerileriyle tez çalışmamın tamamına zaman ve emek harcayan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN ve Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ'a; tez savunma jürime katılarak görüşleri ve önerileri ile tez çalışmamın son halinin ortaya çıkmasına katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Gülay EKİCİ ve Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN'e çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam sürecinde, yardımlarını ve desteklerini benden esirgemeyen sevgili arkadaşlarım ve meslektaşlarım Arş. Gör. Alperen YANDI, Arş. Gör. Elif ERGÜN ve Arş. Gör. Yunus ALTUNDAĞ'a teşekkür ederim.

Katılımları ile bu tez çalışmasının oluşmasına büyük katkı sağlayan çok sevgili öğretmen adaylarına ve derslerinin önemli bir bölümünü bana ayırarak yardımlarını benden esirgemeyen saygıdeğer öğretim üyelerine teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her anında ve aldığım bütün kararlarda, sevgileri ve bana olan inançları ile her zaman yanımda olan, bugünlere gelmemde maddi ve manevi her türlü desteği sağlayan aileme en içten sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, varlığıyla yaşamıma değer katan, geleceğe dair umutlarımı canlı tutan, bu hayattaki en büyük şansım, yoldaşım, arkadaşım, sırdaşım, eşim Mustafa ÇETİN'e sabrı ve güveni için sonsuz teşekkür ederim.

Güler ÇETİN

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	i
İTHAF	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
SİMGELER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
ÖZET	xiv
ABSTRACT	xvi
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Öğretmen amaçları ve inançları	5
1.1.2. Öğretmen kimliği	9
1.1.3. Olası benlikler	13
1.2. Araştırmanın Amacı	15
1.3. Araştırmanın Soruları	16
1.4. Araştırmanın Önemi	16
1.5. Sınırlılıklar	18
1.6. Sayılıtlar	18
1.7. Tanımlar	19
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür	20
2.1. Kuramsal Temeller	20
2.1.1. Öğretmen amaçları	20
2.1.1.1. Başarı amaçları	21
2.1.1.2. Öğretmenlerin başarı amaçları	26
2.1.1.3. Öğretmen amaçlarının içeriği: Mesleki amaçlar	31
2.1.2. Öğretmen kimliği	34

2.1.2.1. Kimlik kavramı	34
2.1.2.2. Mesleki kimlik ve öğretmen kimliği	38
2.1.2.3. Öğretmen eğitiminde mesleki kimliğin gelişimi	41
2.1.2.4. Öğretmen kimliğinin incelenmesi	45
2.1.3. Öğretmen olası benlikleri	49
2.1.3.1. Benlik kavramı	49
2.1.3.2. Olası benlikler	51
2.1.3.3. Öğretmen kimliği ve olası benlikleri	54
2.1.4. Öğretmen inançları	57
2.1.4.1. İnanç kavramı	57
2.1.4.2. İnanç sistemleri kuramı	59
2.1.4.3. Öğretmen inançları	61
2.1.4.4. Öğretmen eğitiminde öğretmen inançları	66
2.2. Konuyla İlgili Literatür	69
2.2.1. Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar	69
2.2.1.1. Öğretmen/Öğretmen adaylarının amaçları ile ilgili araştırmalar	69
2.2.1.2. Öğretmen/Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile ilgili araştırmalar	74
2.2.1.3. Öğretmen/Öğretmen adaylarının olası benlikleri ile ilgili araştırmalar	77
2.2.1.4. Öğretmen/Öğretmen adaylarının inançları ile ilgili araştırmalar	80
2.2.2. Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar	84
2.2.2.1. Öğretmen/Öğretmen adaylarının amaçları ile ilgili araştırmalar	84
2.2.2.2. Öğretmen/Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile ilgili araştırmalar	85
2.2.2.3. Öğretmen/Öğretmen adaylarının olası benlikleri ile ilgili araştırmalar	88
2.2.2.4. Öğretmen/Öğretmen adaylarının inançları ile ilgili araştırmalar	89
III. BÖLÜM	
3. Yöntem	93

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni	93
3.2. Evren ve Örneklem	94
3.2.1. Evren	94
3.2.2. Örneklem	95
3.3. Veri Toplama Araçları	97
3.3.1. Öğretmen amaçlarını değerlendirme ölçeği	98
3.3.1.1. Öğretmen amaçlarını değerlendirme ölçeğinin çeviri çalışmaları	99
3.3.1.2. Öğretmen amaçlarını değerlendirme ölçeğine ilişkin ön analizler	101
3.3.2. Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları değerlendirme ölçeği	103
3.3.2.1. Öğretmen Amaçlarının Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları Değerlendirme Ölçeğine ilişkin ön analizler	104
3.3.2.2. Ortak yöntem varyansının kontrol edilmesine yönelik analizler	105
3.3.3. Öğretmen adayları olası benlikler ölçeği	107
3.3.3.1. Öğretmen adayları olası benlikler ölçeğinin çeviri çalışmaları	107
3.3.3.2. Öğretmen adayları olası benlikler ölçeğine ilişkin ön analizler	108
3.3.4. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği	109
3.3.4.1. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğine ilişkin ön analizler ..	109
3.3.5. Yaşam yönelimleri testi gözden geçirilmiş versiyonu	110
3.3.5.1. Yaşam yönelimleri testi gözden geçirilmiş versiyonuna ilişkin ön analizler	110
3.3.6. İyi izlenim bırakma ölçeği	111
3.3.6.1. İyi izlenim bırakma ölçeğine ilişkin ön analizler	112
3.4. Veri Toplama Süreci	113
3.5. Veri Analizi	114
3.5.1. Veri setinin çok değişkenli analizler için hazırlanması ve sayıtların incelenmesi	114
3.5.1.1. Kayıp veriler	114
3.5.1.2. Uç değerler	116
3.5.1.3. Dağılım normalliğinin kontrolü	118

3.5.1.4. Çoklu eş-doğrusallık ve teklik	120
3.5.2. Verilerin analizi	121
3.5.2.1. Demografik değişkenlerle ilgili analizler	121
3.5.2.2. Araştırma sorularıyla ilgili analizler	122
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Yorumlar	125
4.1. Demografik Değişkenlerle ilgili Ön Analizler	125
4.1.1. Öğretmen amaçları için gerçekleştirilen analizler	126
4.1.2. Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar için gerçekleştirilen analizler	128
4.1.3. Öğretmen kimliği için gerçekleştirilen analizler	130
4.1.4. Umulan olası öğretmen benlikleri için gerçekleştirilen analizler	132
4.1.5. Korkulan olası öğretmen benlikleri için gerçekleştirilen analizler ...	133
4.2. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	135
4.3. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	147
4.4. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	165
V. BÖLÜM	
5. Sonuçlar ve Öneriler	176
5.1. Sonuçlar	176
5.2. Öneriler	178
5.2.1. Öğretmen eğitimi alanına ilişkin öneriler	178
5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler	182
KAYNAKÇA	186
EKLER	231
Ek 1. Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği ve Öğretmen Amaçlarının Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları Değerlendirme Ölçeği	231
Ek 2. Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği ve Öğretmen Amaçlarının Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları Değerlendirme Ölçeğinin Farklı Formatları	233
Ek 3. Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği	235
Ek 4. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği	236
Ek 5. Yaşam Yönelimleri Testi Gözden Geçirilmiş Versiyonu	237

Ek 6. İyi İzlenim Bırakma Ölçeği	237
Ek 7. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni ..	238
Ek 8. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Araştırma İzinleri	239
Ek 9. Bağımsız Örneklemeler <i>t</i> Testi Sonuçlarının Özetlendiği Tablolar	242
Ek 10. Çoklu Eş-Doğrusallık Testi Sonuçlarının Özetlendiği Tablo	246
Ek 11. Ön Analizlere ilişkin Sonuçların Özetlendiği Tablolar	247
ÖZGEÇMİŞ	263



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1.	Öğretmen amaçlarının içerik tanımları	32
Tablo 3.1.	Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler	96
Tablo 3.2.	Öğretmen amaçlarını değerlendirme ölçeğinin birinci-sıra ve ikinci-sıra faktör yapılarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları	101
Tablo 3.3.	Öğretmen amaçlarını değerlendirme ölçeğinin farklı sayıda madde içeren faktöriyel modelleriyle ilgili analiz sonuçları	102
Tablo 3.4.	Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları değerlendirme ölçeğiyle ilgili DFA sonuçları	104
Tablo 3.5.	Umulan olası öğretmen benlikleri ölçeğine ilişkin DFA sonuçları	108
Tablo 3.6.	Korkulan olası öğretmen benlikleri ölçeğine ilişkin DFA sonuçları	108
Tablo 3.7.	Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğine ilişkin DFA sonuçları ..	110
Tablo 3.8.	Yaşam yönelimleri testi gözden geçirilmiş versiyonuna ilişkin DFA sonuçları	110
Tablo 3.9.	Yaşam yönelimleri testi gözden geçirilmiş versiyonuna ilişkin model karşılaştırma analizi sonuçları	111
Tablo 3.10.	İyi izlenim bırakma ölçeğinin farklı sayıda madde içeren faktöriyel modelleriyle ilgili analiz sonuçları	113
Tablo 3.11.	312 öğretmen adayından hareketle gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler <i>t</i> testi sonuçları	242
Tablo 3.12.	2303 öğretmen adayından hareketle gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler <i>t</i> testi sonuçları	244
Tablo 3.13.	Çoklu eş-doğrusallık testi sonuçları	246
Tablo 4.1.	Öğretmen amaçlarına ilişkin levene testi sonuçları	247
Tablo 4.2.	Öğretmen amaçlarına ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar	248
Tablo 4.3.	Öğretmen amaçlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları	250
Tablo 4.4.	Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar için levene testi sonuçları	253

Tablo 4.5.	Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar için oranlanmış marjinal ortalamalar	254
Tablo 4.6.	Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar için kovaryans analizi sonuçları	256
Tablo 4.7.	Öğretmen kimliği için oranlanmış marjinal ortalamalar	259
Tablo 4.8.	Öğretmen kimliği için kovaryans analizi sonuçları	259
Tablo 4.9.	Umulan olası benlikler için levene testi sonuçları	259
Tablo 4.10.	Umulan olası benlikler için oranlanmış marjinal ortalamalar	260
Tablo 4.11.	Umulan olası benlikler için kovaryans analizi sonuçları	260
Tablo 4.12.	Korkulan olası benlikler için levene testi sonuçları	261
Tablo 4.13.	Korkulan olası benlikler için oranlanmış marjinal ortalamalar	261
Tablo 4.14.	Korkulan olası benlikler için kovaryans analizi sonuçları	262
Tablo 4.15.	Kısmi korelasyon katsayıları	148
Tablo 4.16.	Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları	
	Model 1	151
	Model 2	153
	Model 3	158
Tablo 4.17.	Başlangıç modeline ilişkin yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları	168
Tablo 4.18.	Nihai modeline ilişkin yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları	170
Tablo 4.19.	Doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları	171

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1.	Soğan modeli: Bir değişim düzeyleri modeli	43
Şekil 3.1.	Veri analiz sürecinin şematik gösterimi	115
Şekil 4.1.	Başlangıç modeli	167
Şekil 4.2.	Nihai model	169



SİMGELER DİZİNİ

N	= Evrendeki Birey Sayısı
n	= Örneklemdeki Birey Sayısı
f	= Frekans
$\%$	= Yüzde
P	= Güven Aralığı
$\bar{X}$	= Aritmetik Ortalama
S.S.	= Standart Sapma
$>$	= Büyük
$\geq$	= Büyük Eşit
$<$	= Küçük
$\leq$	= Küçük Eşit
χ^2	= Ki Kare Değeri
Δ	= Delta
Sd	= Serbestlik Derecesi
α	= Cronbach Alfa Katsayısı
B	= Standartlaştırılmamış Beta Katsayısı
B	= Standartlaştırılmış Beta Katsayısı
R	= Korelasyon Katsayısı
η^2_p	= Kısmi Et-Kare Katsayısı
r_{ykk}	= Yarı-Kısmi Korelasyon Katsayısı
$+$	= Pozitif
$-$	= Negatif
R^2	= Determinasyon Katsayısı
S.H.	= Standart Hata

KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AİBÜ	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Akt.	: Aktaran
AÜ	: Akdeniz Üniversitesi
AMOS	: Analysis of Moment Structures
ANOVA	: Tek Değişkenli Varyans Analizi
ANCOVA	: Tek Değişkenli Kovaryans Analizi
bkz	: Bakınız
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	: Doğrulamalı Faktör Analizi
EF-EPI	: Education First English Proficiency Index
GFI	: Uyum İyiği İndeksi
KÜ	: Kocaeli Üniversitesi
MANCOVA	: Çok Değişkenli Kovaryans Analizi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development
ÖMB	: Öğretmenlik Meslek Bilgisi
ÖMGY	: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri
PISA	: Programme for International Student Assessment
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü
s.	: Sayfa
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
SRMR	: Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study
TLI	: Tucker-Lewis İndeksi
vb.	: Ve Benzeri
vd.	: Ve Diğerleri
VIF	: Varyans Enflasyon Faktörü
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ AMAÇLARA ULAŞMA ARZULARIYLA BUNLARIN ULAŞILABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN İNANÇLARI: ÖĞRETMEN KİMLİĞİ VE OLASI BENLİKLERİN ROLLERİ

Çetin, Güler
Doktora Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Altay EREN
Eylül – 2017 xvii + 265 Sayfa

Bu araştırmanın üç amacı bulunmaktadır. Birincisi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları ile öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. İkincisi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile öğretmen kimlikleri ve olası benliklerinin, söz konusu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadıklarının sorgulanmasıdır. Üçüncüsü ise, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliklerinin ve olası benliklerinin arabuluculuk rollerinin olup olmadığının incelenmesidir.

Bu araştırma, betimsel bir araştırma niteliğinde olup, açıklayıcı ilişkisel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi eğitim fakültelerinin fen bilgisi, ilköğretim matematik, okul öncesi, özel eğitim, Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören ve basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 2303 öğretmen adayından elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen Amaçlarının Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği, Meslek Öncesi

Öğretmen Kimliği Ölçeği, Yaşam Yönelimleri Testi Gözden Geçirilmiş Versiyonu ve İyi İzlenim Bırakma Ölçeği olmak üzere birden fazla ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2016-2017 akademik yılının güz dönemi içerisinde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veriler, bilgisayar ortamında ve SPSS 20 ile AMOS 24 istatistik programları aracılığıyla analiz edilmiştir.

Araştırma sorularının yanıtlanmasına geçilmeden önce, demografik değişkenlerin (cinsiyet, üniversite, program türü ve sınıf düzeyi) araştırma değişkenleri üzerindeki olası etkilerinin sorgulanması amacıyla bir dizi tek değişkenli ve çok değişkenli kovaryans analizi ile tek değişkenli varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci ve ikinci soruların yanıtlanması amacıyla, kısmi korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu için yapısal eşitlik modellemesi analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizlerde, öğretmen adaylarının yaşları ile iyimserlik ve iyi izlenim bırakma puan ortalamalarının etkileri de kontrol edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar, öğretmen adaylarının ulaşmayı arzuladıkları mesleki amaçlarının çok boyutlu yapılar olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları, öğretmen kimlikleri ve umulan olası öğretmen benlikleri ile demografik ve kontrol değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak anlamlı ve seçici biçimde ilişkilendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde öğretmen kimlikleri ile profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme benliklerinin arabulucu rolü oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Amaçları, Öğretmen Kimliği, Olası Benlikler, Öğretmen İnançları, Öğretmen Eğitimi

ABSTRACT

**PROSPECTIVE TEACHERS' ASPIRATIONS TO ACHIEVE
PROFESSIONAL GOALS AND THEIR BELIEFS ABOUT THE
ATTAINABILITY OF THEM: THE ROLES OF TEACHER IDENTITY AND
POSSIBLE SELVES**

Çetin, Güler
PhD Thesis
Department of Educational Sciences
Field of Curriculum and Instruction
Supervisor: Assos. Prof. Dr. Altay EREN
September – 2017 xvii + 265 Pages

The present study had three central research objectives. First, it aimed to examine whether prospective teachers' aspirations to achieve professional goals were significantly related to their beliefs about the attainability of these goals, professional identities, and possible selves. Second, it aimed to investigate whether prospective teachers' aspirations to achieve professional goals, identities, and possible selves significantly predicted their beliefs about the attainability of these goals. Third, it aimed to explore whether prospective teachers' professional identities and possible selves played significant mediating roles in the relationships between their professional goals and their beliefs about the attainability of these goals.

This study was descriptive in nature. It was designed as an explanatory correlational research study. In the study, data obtained from 2303 prospective teachers, majoring in special education teaching, preschool teaching, science teaching, mathematics teaching, English language teaching and Turkish language teaching were used. They were randomly sampled from the Faculties of Education of Abant İzzet Baysal University, Kocaeli University, and Akdeniz University. Data were gathered through multiple data collection instruments; namely, Questionnaire for the Assessment of Teacher Goals, Questionnaire for the Assessment of Teacher Beliefs about the Attainability of Teacher Goals, Early Teacher Identity Measure, New Teacher Possible Selves Questionnaire, Life Orientation Test-Revised and Good Impression Scale. Data

were collected by the researcher during the autumn semester of the 2016-2017 academic year. They were analyzed on a computer and via SPSS 20 and AMOS 24 statistical programs.

Before addressing the research questions, a series of univariate and multivariate analyses of covariance and subsequent analyses of variance were conducted to investigate the possible effects of demographic variables (i.e., gender, university, fields of study, and year of study) on the research variables. For the first and second research questions, a partial correlation and a series of hierarchical regression analyses were conducted. For the third research question, structural equation modeling analyses were performed. In the analyses, the possible intervening effects of prospective teachers' age and their optimism and good impression scores were also controlled.

The results of the study showed that professional goals of the prospective teachers were multi-dimensional. The results also demonstrated that prospective teachers' aspirations to achieve professional goals were significantly and positively related to their beliefs about the attainability of these goals, teacher identities, and expected teacher possible selves, independently of the intervening effects of demographic and control variables. In addition, the results indicated that teacher identity as well as professionalism and learning to teach played significant mediating roles in the relationships between professional goals and beliefs about the attainability of these goals.

Keywords: Teacher Goals, Teacher Identity, Possible Selves, Teacher Beliefs, Teacher Education

I. BÖLÜM

1. Giriş

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

1.1. Problem Durumu

Toplumların iktisadi kalkınmayı gerçekleştirebilmeleri, küresel rekabet gücünü yakalayabilmeleri ve kültürel varlıklarını devam ettirebilmeleri, sahip oldukları insan kaynaklarının niteliğine bağlıdır. Nitekim bilginin en önemli sermaye, bilgili olmanın ise en büyük güç olduğu günümüzde nitelikli insan gücü, yaşam boyu öğrenme ve öz düzenleme becerileriyle donatılmış bireyleri ifade etmektedir (Christensen ve Knezek, 2014). Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ise kaliteli bir eğitim süreciyle mümkündür. Eğitimde kalite; eğitime ayrılan bütçe, idari yapılanma, okulların ve dersliklerin fiziksel koşulları, eğitsel araç-gereçlerin kalitesi ve erişilebilirliği, teknolojik olanakların varlığı, program, ölçme-değerlendirme gibi farklı unsurlar üzerinden düşünülmesi gereken çok yönlü bir konudur (Özoğlu, 2010). Söz konusu unsurlar, bazen tek başlarına bazen de bir bütün olarak okullarda verilen eğitimin kalitesini doğrudan ya da dolaylı bir biçimde belirleyebilmektedir (örneğin, bkz. Ferguson, 1991; Glass ve Smith, 1978; Haller, 1993; Mosteller, 1995). Ancak, öğretmenin belirtilen bu unsurlar içerisindeki ve üzerindeki aktif rolü, onu bu unsurların ötesinde önemli ve değerli kılmaktadır (Darling-Hammond, 1999; Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Rowe, 2003).

Dolayısıyla, nitelikli öğretmen yetiştirme ve istihdamı, Türkiye gibi dünyanın pek çok ülkesinde (örneğin, ABD, İngiltere, Avustralya, Hollanda vb.) önemli bir problem durumunu ifade etmektedir (Bruinsma ve Canrinus, 2012; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005; Richardson ve Watt, 2010;

Roness, 2011; Williams ve Forgasz, 2009). Nitekim konuyla ilgili literatürde, öğretmenlerin hizmet içi ve hizmet öncesi eğitiminin daha nitelikli hale getirilmesi amacıyla bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik tercihlerini ve algılarını etkileyen faktörlerin incelendiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır (örneğin bkz. Aksu, Demir, Daloglu, Yildirim ve Kiraz, 2010; Anthony ve Ord, 2008; Brookhart ve Freeman, 1992; Eren ve Tezel, 2010; Kyriacou ve Coulthard, 2000; Richardson ve Watt, 2005, 2006; Roness, 2011; Roness ve Smith, 2010; Sinclair, Dowson ve McInerney, 2006; Watt ve Richardson, 2007, 2008; Williams ve Forgasz, 2009). Söz konusu faktörlerden bireylerin öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgileri, inançları, tutumları ve eğilimleri elli yılı aşkın bir süredir öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim araştırmalarının odak noktasında yer almıştır (Ball, Thames ve Phelps, 2008; Darling-Hammond, 1999; Pajares, 1992; Shulman, 1987; Zeichner ve Conklin, 2005). Diğer taraftan, bireylerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili hangi amaçlara sahip oldukları ile bu amaçlarla ilişkilene potansiyeli bulunan bireysel farklılık değişkenlerinin neler olduğuna yönelik araştırma sayısı ise oldukça sınırlıdır (Dresel, Fasching, Steuer ve Nitsche, 2013; Mansfield, Wosnitza ve Beltman, 2012; Skaalvik ve Skaalvik, 2013).

Bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik amaçlarının kapsamlı biçimde ele alındığı sınırlı sayıda araştırma aracılığıyla elde edilen bulgular özetle, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik amaçlarının çeşitli görünümleri olduğunu ve onların bu amaçlara ulaşma arzularının stres, hastalık izni, mesleki tükenmişlik, işe yönelik motivasyon, yardım aramaya isteklilik, öz-yeterlik algısı, hizmet-içi eğitim programlarına katılım, mesleki anlamda sergilemeyi düşündükleri çaba gibi değişkenlerle anlamlı ve seçici biçimde ilişkilendiğini göstermektedir (Butler, 2007; Butler ve Shibaz, 2008; Nitsche, Dickhäuser, Fasching ve Dresel, 2013; Papaioannou ve Christodoulidis, 2007; Parker, Martin, Colmar ve Liem, 2012; Paulick, Retelsdorf ve Möller, 2013; Retelsdorf, Butler, Streblow ve Schiefele, 2010; Runhaar, Sanders ve Yang, 2010). Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkin biçimde sürdürmelerinin sağlanabilmesi için onların mesleğine yönelik amaçları üzerine odaklanılmasının gerekli ve önemli olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik amaçları, öğretmenlik kariyerinin en erken evresi olan öğretmen eğitimi sırasında belirginleşmeye başlamaktadır (Darling-

Hammond, 2006). Bu nedenle, söz konusu amaçlara hizmet-içi evreden çok, hizmet öncesi evrede odaklanılması, hem öğretmen eğitim programlarının mesleğe yönelik amaçları nasıl biçimlendirdiğinin daha kapsamlı bir bakış açısıyla sorgulanması açısından, hem de mevcut öğretmen eğitim programlarının daha etkili biçimde geliştirilmesi açısından önemlidir (Cave ve Mulloy, 2010). Bunlarla birlikte, öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının ulaşmayı arzuladıkları bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inanç sistemi/sistemleri geliştirmelerine de yol açmaktadır (Brown ve Borko, 1992). Bu inanç sistemi/sistemleri, öğretmen adaylarının kariyerleri boyunca gerçekleştirecekleri eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliğiyle yakından ilgili pek çok kararı biçimlendirme işlevi olan çeşitli sosyal ve psikolojik faktörlerin (iletişim süreçleri, algılamalar, tutumlar, fikirler, görüşler vb.) adeta içinden süzülerek oluştuğu ya da değiştiği bir filtre işlevi görmektedir, bu da sırasıyla, öğretmenlerin eğitimle ve öğretimle ilgili davranışlarını anlamlı düzeyde etkilemektedir (Bandura, 1986; Pajares, 1992; Wilkins, 2008). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının ulaşılabilirliğine yönelik inançlarının anlaşılması ve bu inançların öğretmen eğitim programlarında hedeflenen yönde değiştirilmesi, mesleki gelişimlerinin etkili biçimde gerçekleştirilmesi ve gelecekte gerçekleştirecekleri öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili uygulamalarının niteliğinin artırılması açısından son derece önemlidir (Avalos, 2011; Pajares, 1992).

Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde, öğretmen adaylarının ve öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin çeşitli görünümüne yönelik kavramlaştırmaları (öğrenme, öğretme vb.) ve idealleri ile bunların uygulanabilirliğine ilişkin inançları ya da mevcut uygulamaları arasında uyumsuzluklar bulunduğu da dikkat çekilmektedir (Abbott-Chapman, 2005; Eren, 2010a; James ve Pedder, 2006; Segal, 1998; Winterbottom, Bekker, Conner ve Mooney, 2008; Yaylı, 2008). Örneğin, Eren (2010a) örneklemini 304 öğretmen adayının oluşturduğu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretme, öğrenme ve değerlendirmeye yönelik kavramlaştırmaları arasındaki uyum ve uyumsuzlukları incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yapılandırmacı öğrenme ve öğretme kavramlarını, geleneksel kavramlaştırmalara kıyasla daha değerli olduğuna inanma düzeylerinin yüksek; ancak, bunların uygulanabilirliğine inanma düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Bunun anlamı; öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi süresince

öğrendikleri çeşitli kavramları ve teorileri önemli bulmalarının, bunları uygulamaya dönüştürebileceklerine her zaman inanacakları anlamına gelmediğidir.

Daha önemlisi, bu ve benzeri alanlardaki (mesleki beklentiler vb.) uyumsuzluk, mesleki tükenmişlik, motivasyon düşüklüğü ve meslekten ayrılma gibi bazı olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Darling-Hammond ve Schlan, 1996; Galman, 2009; Ingersoll, 2001). Nitekim ABD, İngiltere ve Almanya gibi OECD üyesi olan birçok ülkede, öğretmenlerin önemli bir kısmının (yaklaşık % 40) bu ve benzeri nedenlerden dolayı (sınıf yönetim problemleri, öğrenci disiplin sorunları vb.) meslek yaşamlarına başladıktan üç ya da beş yıl sonra, öğretmenlik dışındaki kariyer seçeneklerini değerlendirdikleri gözlenmektedir (Fantilli ve McDougall, 2009; Scheopner, 2010). Türkiye açısından durumun bu kadar dramatik olmadığı ileri sürülebilir (Eren, 2012). Ancak, OECD üyesi diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, görece daha genç ve deneyimsiz olan Türkiye'deki öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusundaki isteksizlikleri dikkatten uzak tutulmamalıdır. Özellikle son beş yıl içerisinde, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2016a) tarafından yapılan çok sayıda öğretmen atamasının bir sonucu olarak genç ve deneyimsiz olarak nitelendirilebilecek öğretmenlerin, çeşitli nedenlerden dolayı (örneğin, gerçekleştirilen hizmet içi eğitim programlarının yeterli ve etkili olmaması, okul müdürlerinin tutumu, eğitimin verildiği yerin koşulları, eğitim donanımının yetersizliği vb.) (detaylı açıklamalar için bkz. Kanlı ve Yağbasan, 2002; Yalın, 2001), hizmet içi eğitim programlarından yararlanma/bu programlara katılma oranlarının ve mesleki açıdan kendilerini geliştirme arzularının oldukça düşük olduğu ifade edilebilir (OECD, 2009). Öğretmenlik mesleğinin, özellikle günümüzde, yaşam boyu öğrenmeyi gerektiren ve gelişim odaklı bir meslek olmasıyla birlikte, öğretim hizmetinin niteliğinin ve başarı gibi öğrenme çıktılarının öğretmen niteliğiyle güçlü biçimde ilişkili olma durumu göz önüne alındığında, bu açıklamalar önemli bir problem durumuna işaret etmektedir.

Çerçevesi çizilen problem durumu, “öğretmenlerin/öğretmen adaylarının, mevcut eğitim programlarında hedeflenenin aksine (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2007a), mesleki açıdan (özellikle de öğrenme-öğretme süreçleri açısından) önemli olan kavram ve teorilerin uygulanabilirliğine ilişkin inanç düzeylerinin düşüklüğü ve OECD üyesi olan diğer ülkelerdeki meslektaşlarına göre çok daha genç ve deneyimsiz olmalarına rağmen, kendilerini geliştirme konusunda isteksiz olmaları” şeklinde

özetlenebilir. Söz konusu problemin, öğretmen eğitimi sürecinde teori ve pratik bağlantısının yeterince kurulamaması, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları esnasında okulda öğrendiklerinin uygulamaya nasıl dönüştürüleceği konusunda yeterli danışmanlık hizmeti alamamaları ve bunun da sırasıyla, öğretmen adaylarının bir “gerçeklik şoku” yaşamalarına yol açması gibi birçok olası nedenden kaynaklandığı söylenebilir (Brock ve Grady, 1997; Dicke, Elling, Schmeck ve Leutner, 2015; Weinstein, 1988).

Ancak, bu ve benzeri nedenler, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi süresince hangi mesleki amaçları benimsediklerinin ve bu amaçların ulaşılabilirliğine ne oranda inandıklarının incelenmesine kıyasla, ikincil bir görünüme sahiptirler. Nitekim öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini geliştirme arzuları ve motivasyon düzeyleri, mesleki amaçlarıyla yakından ilişkilidir (Mansfield ve Beltman, 2014; Watt ve Richardson, 2008). Üstelik öğretmen adaylarının mesleki amaçları, hem derslere katılım ve mesleğe yönelik sorumluluk alma arzularına, hem de mesleğe yönelme ve kariyer geliştirme arzularına zemin oluşturmaları nedeniyle, değinilen olası nedenlerin bir sonucu olmaktan çok, öncülü konumunda olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının öğretmen eğitim sürecinde benimsedikleri mesleki amaçlar ve bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar, bu araştırmada odaklanılan önemli değişkenler olarak belirlenmiştir.

1.1.1. Öğretmen amaçları ve inançları

Öğrenme ve öğretme davranışıyla doğrudan ilişkili bir kavram olarak görüldüğü için eğitim alanında son derece önemli bir değişken olarak ön plana çıkan amaçlar, konuyla ilgili literatürde bilişsel bir faktör olarak ele alınmakta ve bireylerin gelecekte ulaşmayı arzu ettikleri sonuçların zihinsel temsilleri olarak tanımlanmaktadır (Fasching, Dresel, Dickhäuser ve Nitsche, 2010; Fujita ve MacGregor, 2012; Moskowitz, 2012). Amaçlar, bireylerin düşünme, hareket etme ve eylemleri sergileme biçimlerini önemli ölçüde kontrol etme ve düzenleme gücüne sahip olduğu için (Bandura, 1997; Ford, 1992; Schutz, Crowder ve White, 2001), geçmişten günümüze eğitim araştırmacıları tarafından gerçekleştirilen birçok araştırmanın odağında yer almıştır. Bu araştırmalarda özellikle,

öğrencilerin sosyal ve akademik öğrenme ortamlarında benimsedikleri amaçlar ve bu amaçların motivasyon, öğrenme, derse katılım ve akademik başarı gibi önemli eğitim bilimsel değişkenlerle nasıl ilişkilendiği incelenmiştir (bkz. Ames, 1992; Elliot, 2005; Molden ve Dweck, 2000; Schunk, Pintrich ve Meece, 2008). Bu araştırmaların kuramsal çerçevesini büyük oranda, sınıflar ve okullar gibi eğitim ortamlarında öğrencilerin başarıyla ilgili olarak benimsedikleri amaçlara ilişkin boyutları (öğrenme amaçları, performans amaçları vb.) kapsayan “başarı amaçları kuramı” oluşturmuştur (bkz. Elliot, 1999; Kaplan ve Maehr, 2007).

Başarı amaçları kuramı, bireylerin başarı ile ilişkili davranışa katılmalarındaki niyetlerini ve davranışa yükledikleri anlamları ifade etmektedir (Patrick, Anderman, Ryan, Edelin ve Midgley, 2001). Diğer bir ifadeyle, bu kuram, bireylerin başarılı olmak için belirledikleri amaçlara odaklanmaktadır. Söz konusu amaçlar, bireylerin öğrenme etkinliği süresince ne yapmak istedikleri ile değil, neden bu etkinliğe dâhil olduklarına ilişkin algılarını ve nasıl bir performans gösterdiklerini değerlendirebilecekleri ölçütleri içermektedir (Kaplan ve Maehr, 2007; Pintrich, 2000). Başarı amaçları kuramı, okullar ve sınıflar gibi başarı odağının belirgin olduğu ortamlarda öğrencilerin öğrenme sürecine katılırken gösterdikleri uyumlu ve uyumsuz davranışları belirlemede etkili olan başarı amaçları hakkında ayrıntılı bir çerçeve sunmaktadır (bkz. Elliot, 2005; Kaplan ve Maehr, 2007). Nitekim konuyla ilgili literatürde, öğrencilerin başarı amaçlarının, öğrenme stratejileri, bilişsel katılım, akademik başarı, öz-yeterlik inancı, yardım isteme, kaygı, motivasyon gibi eğitim bilimsel anlamda önemli olan pek çok değişkenle ilişkilendiği saptanmıştır (örneğin bkz. Ames, 1992; Ames ve Archer, 1988; Kaplan ve Maehr, 1999; Midgley, Kaplan ve Middleton, 2001; Radosevich, Vaidyanathan, Yeo ve Radosevich, 2004; Yang ve Cao, 2013).

Başarı amaçları kuramı, yakın geçmişten itibaren, öğretmen amaçlarının incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmalarda da kullanılmaya başlamıştır (Butler, 2007; Dresel ve diğerleri, 2013; Fasching ve diğerleri, 2010; Mansfield ve diğerleri, 2012; Skaalvik ve Skaalvik, 2013). Örneğin, Butler (2007), başarı güdüsüne yönelik amaçlara odaklanması nedeniyle başarı amaçları kuramının, öğretmen amaçlarını açıklamada da kullanışlı ve kapsamlı bir kuramsal çerçeve sağlayabileceğini ileri sürmüş ve öğretmen amaçlarını açıklamada; (a) öğrenme amaçları, (b) performansla yaklaşma

amaçları, (c) performanstan kaçınma amaçları ve (d) işten kaçınma amaçları olmak üzere dört faktörlü bir model geliştirmiştir. Bu model, öğretmenlerin mesleki amaçlarını inceleyen ve örneklemine öğretmenlerin/öğretmen adaylarının oluşturduğu pek çok araştırmada kullanılmıştır (Butler ve Shibaz, 2008; Dickhäuser, Butler ve Tönjes, 2007; Malmberg, 2008; Fasching ve diğerleri, 2010; Nitsche, Dickhauser, Fasching ve Dresel, 2011; Papaioannou ve Christodoulidis, 2007; Retelsdorf ve diğerleri, 2010). Özetle, bu araştırmalardan elde edilen bulgular, değinilen dört faktörlü modelin öğretmen amaçlarının açıklanmasında geçerli ve güvenilir bir kuramsal çerçeve sağlayabileceğine yönelik bulgular ortaya koymuştur.

Konuyla ilgili literatürde, başarı amaçlarının yanı sıra öğretmenlerin mesleklerine ilişkin benimsedikleri başka amaçların da olabileceğini gösteren bazı araştırmalar bulunmaktadır (Butler, 2012; Butler ve Shibaz, 2014; Hagger ve Malmberg, 2011; Ng, 2010; Niikko ve Ugaste, 2012; Rüprich ve Urhahne, 2015). Daha çok öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki anlamda benimsedikleri amaçların içeriğine odaklanan bu araştırmalardan elde edilen bulgular, onların mesleki amaçlarının çok boyutlu (ilişkisel amaçlar, mesleki gelişim amaçları, ailelerle ve meslektaşlarla işbirliğine yönelik amaçlar, öğrencilerle ilişkilere yönelik amaçlar, iş-özel yaşama ilişkin amaçlar vb.) olabileceğini göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Ancak daha önce vurgulandığı gibi, özellikle öğretmen adayları için bu ve benzeri amaçlara sahip olmak, bunların ulaşılabilir olduklarına inanıldığı anlamına gelmemektedir. Nitekim genel anlamda, bireylerin kendilerini ve dünyayı algılama biçimlerini etkileyen ve davranışlara yön veren, doğru olduğu kabul edilen kişisel kanaatler ve fikirler olarak tanımlanan inançların (Haney, Lumpe, Czerniak ve Egan, 2002), bireylerin yaşamları boyunca aldıkları kararların göstergeleri olduğu ifade edilmektedir (Bandura, 1986; Rokeach, 1968). Öğretmenlerin eğitim ve öğretim ile ilgili (sınıflar, öğrenciler, öğrenmenin doğası, öğretmenin rolü ve eğitimin amaçları vb.) sahip olduğu yerleşmiş fikirler olan inançlarının da mesleki uygulamalarını biçimlendirdiği söylenebilir (Luft ve Roehrig, 2007; Sahin, Bullock ve Stables, 2002). Daha açık bir ifadeyle, öğretmen inançları bir filtre işlevi görerek öğretmenlerin eğitimle ve öğretimle ilgili davranışlarını anlamlı düzeyde etkilemektedir (Bandura, 1986; Pajares, 1992; Wilkins, 2008; Shavelson, 1983; Shavelson ve Stern, 1981).

Özellikle öğretmen adayları ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler hizmet öncesi öğretmenlik uygulamaları sırasında edindikleri bilgi ve becerilerin uygulanabilirliğine ilişkin çok çeşitli inançlara sahiptirler. Söz konusu inançlar, pek çok içsel (meslek seçiminden duyulan hoşnutsuzluk, meslekle uyumlu olmayan kişilik özellikleri, mesleğe yönelik olumsuz tutumlar ve yanlış inançlar vb.) ve dışsal faktör (öğretmen eğitimindeki yetersizlikler, velilerle olumsuz ilişkiler, ağır iş yükü vb.) tarafından olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Corcoran, 1981; Pataniczek ve Isaacson, 1981; Rozelle ve Wilson, 2012; Weinstein, 1988). Dolayısıyla, öğretmen adayları kariyerlerinin erken evresinde yeterliklerinden şüphe etmeye, gelecekte eğitim ortamlarında sergilemeyi düşündükleri eylem ve davranışlarının etkililiğini olumsuz bir bakış açısıyla sorgulamaya başlamaktadırlar. Bu noktada, söz konusu sorgulamanın ardında yatan temel unsur olan, benimsenen amaçlarla bu amaçların uygulanabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki uyumsuzluğun, öğretmen adaylarının öğretim sürecinde oluşturdıkları “öğretmen kimliği” kavramının etkilerinden bağımsız olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi süresince ve ondan önce de öğrenciler olarak eğitim yaşamları boyunca edindikleri deneyimlerin izlerini taşıyan öğretmen kimlikleri, mesleki amaçların benimsenmesi ve uygulanmasına yönelik inançlarla yakından ilişkilidir (Avraamidou, 2016; Newman, 2000). Daha açık bir ifadeyle, öğretmen kimliği öğretmen adaylarının, eğitimleri süresince geliştirdikleri amaçlarından bağımsız değildir. Özellikle öğretmen eğitimi programları kapsamında yer alan danışmanlık hizmetleri ile çeşitli öğrenme etkinlikleri, sunulan dersler ve uygulamalar, etkili ve sağlıklı bir öğretmen kimliğinin geliştirilmesi açısından merkezi konumda olup; öğretmen adaylarının, öğretimin planlaması ve uygulanması, ölçme ve değerlendirme, öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarla iletişim kurma, mesleki alanlarda sorumluluk alma ve kariyer geliştirme gibi konularda, öğretmen kimlikleriyle ilgili çok sayıda amaç oluşturmalarına olanak sağlamaktadır (Krzywacki, 2009). Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin amaçlarını biçimlendirdiği, konuyla ilgili literatürde de rapor edilen bir bulgudur (Day, Kington, Stobart, Sammons, 2006a; Hong, 2010; Schutz, Cross, Hong ve Osbon, 2007). Örneğin, Enyedy, Goldberg ve Welsh (2006) iki ortaokul öğretmenin yer aldığı çalışmalarında, öğretmen kimliğini, öğretmenlerin pedagojik alan ve konu alanı bilgisi, öğretmenlik inançları ve amaçlarıyla bir arada incelemişlerdir. Araştırmadan elde

edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, sınıf uygulamalarını ve karar verme süreçlerini etkileyen amaçları, inançları ve bilgilerinin bir öncülü olduğunu göstermiştir.

Bu açıklamalar, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin mesleki amaçlarını anlamlı düzeyde biçimlendirme özelliğinin, konuyla ilgili literatürde bu bağlamda gerçekleştirilen bir araştırma bulunmamasına rağmen, ulaşmayı arzuladıkları amaçlarla bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkiyi etkileme potansiyeli içerdiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, yukarıda yapılan açıklamalar, öğretmen adaylarının ulaşmayı arzuladıkları mesleki amaçların ulaşılabilirliğine yönelik inançlarının, az ya da çok, öğretmen kimliğinin etkilerine açık olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada öğretmen adaylarının ulaşmayı arzuladıkları amaçlarla bu amaçların ulaşılabilirliğine yönelik inançları arasındaki ilişkinin sorgulanmasında, öğretmen kimliğinin olası arabuluculuk rolüne de odaklanılmıştır. Söz konusu rolün içeriği ve gerekçesi, öğretmen kimliğine yönelik olarak aşağıda yapılan açıklamalar bağlamında daha iyi anlaşılabilir.

1.1.2. Öğretmen kimliği

Kimlik kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmakla birlikte, genellikle kişinin sabit bir kişilik özelliği değil, yaşantıları aracılığıyla biçimlenen ve değişken içeriğe sahip bir niteliği olarak betimlenmektedir. Daha açık bir ifadeyle, kimlik, “bireyin belirli bir bağlamda kendisi ve başkaları tarafından belirli özelliklere sahip bir kişi olarak tanınması” şeklinde tanımlanmaktadır (Gee, 2001, 99). Mesleki kimlik ise, bireylerin bir mesleğe meşru katılımı, mesleki bir “rolü” benimsemeleri ve bu rolle ilgili uygulamaları, dili, araçları ve kaynakları kontrol etme becerilerini içermektedir (Maclean ve White, 2007, 47). Mesleki kimlik kavramı, çok çeşitli mesleklerde farklı bakış açılarıyla incelenmektedir. Ancak bu kavram, son yirmi yıldır özellikle öğretmenlik mesleği ve öğretmen eğitimi alanlarında üzerinde önemle durulan bir kavram olmuştur (bkz. Alsup, 2006; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki kimliğini anlamak, mesleki kararlar, motivasyon, iş doyumunu ve mesleğe bağlılık gibi öğretmenlerin mesleki yaşamlarının önemli yönleri hakkında fikir edinmek için gerekli ve önemlidir (Hong, 2010).

Öğretmen kimliği, öğretmen adaylarının genelde öğrencilik yılları, özelde ise öğretmen eğitimi süresince yaptıkları gözlemler ve yaşadıkları deneyimler yoluyla oluşturdukları, nasıl bir öğretmen olmak istedikleri sorusuna karşılık gelen ve öğretmenlik mesleğinin bilişsel ve duyuşsal öğelerle örülmüş zihinsel temsilini vurgulayan bir kavramdır. Bu tanım, uzun yıllar önce Dan Lortie (1975) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin inançlarının ardında yatan deneyimlerin kaynağını betimlemek amacıyla kullanılan “gözlem çıraklığı” (the apprenticeship of observation) kavramıyla da özetlenebilir. Bu kavram, öğretmen kimliğinin oluşumunda hem formal, hem de formal olmayan (planlı olmayan gözlemler, sınıfta meydana gelen olaylara yönelik olarak öğretmenlerin sergilediği davranışlar vb.) unsurları kapsamı nedeniyle, öğretmen kimliğinin nasıl oluştuğunun kapsamlı bir çerçevesini çizmektedir.

Öğretmen kimliğinin konu edildiği araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarının mesleki kimlik oluşumunda anlamlı ve önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Beijaard ve diğerleri, 2004; Krzywacki, 2009; Lamote ve Engels, 2010; Zembylas, 2003). Nitekim Britzman’a (1991) göre, öğretmen olmak bir tür kimlik dönüşümüdür. Bu dönüşüm ise, büyük oranda öğretmen eğitimi programları aracılığıyla gerçekleşmekte, öğretmen eğitiminin kalitesi ile öğretmenlerin iş verimlerinin ve iş doyumunun artırılması ve öğretmenlerin meslekten ayrılma oranının azaltılması gibi problemlere olası çözümler sunmada etkili olabilmektedir.

Bu noktada, öğretmen kimliğinin yalnızca öğretmen eğitimi programlarının etkisiyle oluştuğu yanılgısına düşülmemesi gerektiğinin hatırlatılması önemlidir. Esasen bu kimlik, daha önce vurgulandığı gibi, formal olmayan deneyimler ve gözlemlerin etkilerine de fazlasıyla açıktır (Lortie, 1975). Üstelik konuyla ilgili literatürde, öğretmen kimliğinin formal olmayan yollarla biçimlenen içeriğinin, bireylerin “öğretmen olma” kararını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu da belirtilmektedir (Bullough, 1997). Ancak, bu gözlem ve deneyimler aracılığıyla oluşan öğretmen kimliği (formal olmayan içerik), öğretmen eğitimi programları aracılığıyla sağlam bir zemin üzerinde biçimlenmeye ya da Britzman’ın (1991) deyiimiyle, programın hedefleri doğrultusunda dönüşmeye ve daha gerçekçi bir hale gelmeye başlamaktadır.

Öğretmen kimliğinin mesleki açıdan içerdiği bu önem, onun konuyla ilgili literatürde çok sayıda araştırma aracılığıyla incelenmesinin gerekçelerinden birisini oluşturmuştur. Bu araştırmalarda, öğretmen kimliğinin ne olduğu, hangi boyutları kapsadığı ve gelişiminin nasıl gerçekleştiği gibi konular incelenmiştir (Coldron ve Smith, 1999; Day, 2002; Drake, Spillane ve Hufferd-Ackles, 2001; Hofman ve Kremer, 1985; Hong, 2010; Hunt, 2006; Lasky, 2005; Saban, 2004; Schepens, Aelterman ve Vlerick, 2009). Özetle, bu araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmen kimliğinin öğretmenlerin mesleki deneyimleri, sosyal etkileşimleri, psikolojik ve sosyokültürel özellikler gibi pek çok iç ve dış faktör tarafından etkilendiğini ve bu yönleriyle öğretmen kimliğinin karmaşık ve çok boyutlu bir yapıdan oluştuğunu göstermektedir (Chong, Low ve Goh, 2011; Lamote ve Engels, 2010; Olsen, 2008).

Bunlarla birlikte, öğretmen kimliğinin, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri, öğretmenlik mesleğine yönelik inançlar, meslekte kalma, mesleğe kendini adama gibi önemli değişkenlerle ilişkilendiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur (örneğin, Day, Elliot ve Kington, 2005; Day ve diğerleri, 2006a; Lasky, 2005; Thomson ve Palermo, 2014; Thomson, Turner ve Nietfeld, 2012; Watt ve Richardson, 2008). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmen kimliğinin söz konusu değişkenlerin açıklanmasında önemli bir konumda olduğunu göstermektedir (Hong, 2010).

Birlikte ele alındıklarında yukarıda yapılan açıklamalardan çıkarılabilecek önemli bir sonuç, öğretmen kimliğinin, öğretmenlik mesleğiyle ilgili pek çok önemli değişkenin açıklanmasında merkezi bir konumda bulunduğu (Sachs, 2001). Bu bağlamda çıkarılabilecek bir diğer sonuç ise, öğretmen adaylarının inançlarının, onların mesleki kimlik oluşumunun önemli bileşenleri olduğu (Beijaard ve diğerleri, 2004) ve profesyonel bir öğretmen olma sürecinde sürekli olarak yeniden şekillendiğidir (Mayer, 1999). Dolayısıyla, öğretmen kimliğinin mesleki açıdan gelişiminin erken evresi olan öğretmen eğitimi sürecinde biçimlenmeye/dönüşmeye başladığı ve bu dönüşümün öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının açıklanması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Söz konusu değişkenlerle ve inançlarla ilişkilendirme potansiyeli açısından öğretmen kimliği kadar önemli olan ve öğretmen kimliğinin gelecekle ilgili beklentiler boyutunun bir yansımasını da içermesi nedeniyle onunla yakından ilişkili olan bir diğer

kavram ise, Markus ve Nurius (1986) tarafından geliştirilen ve aynı adlı kuramın merkezinde yer alan “olası benlikler” (possible selves) kavramıdır (Markus ve Nurius, 1986). Konuyla ilgili literatürde, öğretmen kimliğinin gelişiminin açıklanmasında, olası benlikler kuramından sıklıkla yararlanıldığı söylenebilir (örneğin, Conway ve Clark, 2003; Day ve diğerleri, 2006a; Fletcher, 2000; Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan, 2010; Hamman ve diğerleri, 2013a; Hamman, Wang ve Burley, 2013b; Hiver, 2013; Hong ve Greene, 2011).

Olası benlikler kuramı, bireylerin mevcut davranışlarının ve bu davranışların ardında yatan motivasyonların yalnızca geçmiş deneyimleri aracılığıyla değil, aynı zamanda ve hatta daha çok, geleceğe yönelik beklentilerinden etkilendiğini öne sürmekte ve bu yönüyle de öğretmen adaylarının hem “nasıl bir öğretmen olmayı istiyorum?” hem de “nasıl bir öğretmen olmaktan korkuyorum?” sorularına ilişkin güçlü bir öngörü sağlamaktadır. Bu öngörü, öğretmen adaylarının eğitimleri süresince gelecekte olmak istedikleri öğretmene dönüşmek (sevecen bir öğretmen olmayı istemek vb.) ve/veya olmaktan korktukları bir öğretmene dönüşmemek amacıyla (sıkıcı bir öğretmen olmaktan korkmak vb.) sergiledikleri davranışlarla gösterdikleri çabanın niteliğini ve niceliğini ön plana almakta ve bu özelliğiyle de mesleki kimliğin yapılandırılmasıyla yakından ilişkili bir görünüm içermektedir (Hamman ve diğerleri, 2010). Daha açık bir ifadeyle, öğretmen adayları, daha sonra içinden seçim yapacakları bir grup geçici olası benlikle; diğer bir ifadeyle, çoklu öğretmen imajlarıyla mesleki eğitimlerine başlamaktadırlar. Bu imajlar, onların mesleki kimlik gelişimleri için bir başlangıç noktası olarak hizmet etmektedir (Ronfeldt ve Grossman, 2008). Bunun anlamı, öğretmen adaylarının gelecekteki mesleklerine ilişkin olası gördükleri benliklerinin mesleki kimlikleriyle yakından ilişkili olduğudur (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının olası benlikleri gelecekte ulaşmayı arzu ettikleri mesleki amaçlarıyla da ilişkilidir. Nitekim olası benlikler, geleceğe yönelik amaçların oluşturduğu bir zeminde yer almakta ve öğretmen adayları tarafından bu zeminden hareketle tanımlanmaktadır (Hamman ve diğerleri, 2010).

Özel olarak yapılan bu vurgunun ötesinde ve genel anlamda amaçlar, bireylerin mevcut ve olası benlikleri arasındaki uyumu artırmaya yönelik olarak işlev görmek ve bu doğrultuda, bireylerin gelecekteki düşünce ve davranışlarının düzenlenmesinde

önemli bir rol oynamaktadır (Carver ve Scheier, 1998; Oyserman ve James, 2009). Shoyer ve Leshem (2016) 90 öğretmen adayını kapsayan çalışmalarında, öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik kariyerlerine ilişkin umutlarını ve korkularını incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının daha çok umutlarından bahsettiğini ve bu umutların etkili öğretmen nitelikleriyle örtüştüğünü göstermiştir. Örneğin, araştırmada, “başarılı bir öğretmen olmayı” umut eden öğretmen adaylarının, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını gözetererek öğretim yapmayı amaçladığı saptanmıştır.

Bu açıklamalar ışığında, öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olmayı arzu ettikleriyle, nasıl bir öğretmen olmaktan korktuklarının dikkate alınmasının, bir yandan ulaşmayı arzu ettikleri mesleki amaçlarla bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkinin derinlemesine bir biçimde incelenmesine olanak sağlaması açısından, diğer yandan da söz konusu ilişkide olası bir arabuluculuk rolü oynama potansiyeli içeren öğretmen kimliğiyle yakından ilgili olması nedeniyle karşılaştırmalı bir analizi mümkün kılması açısından önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu araştırmada öğretmen adaylarının ulaşmayı arzuladıkları amaçlarla bu amaçların ulaşılabilirliğine yönelik inançları arasındaki ilişkinin sorgulanmasında, öğretmen kimliğiyle birlikte olası benliklerinin arabuluculuk rolüne de odaklanılmıştır. Bu odağın ardına yatan gerekçe, olası benliklere yönelik olarak aşağıda yapılan açıklamalar doğrultusunda daha iyi anlaşılabilir.

1.1.3. Olası benlikler

Olası benlikler, bireylerin yakın ya da uzak gelecekte sahip olabileceği amaçlar, arzular, güdüler, korkular ve tehditlerin bilişsel bir temsili olarak betimlenebilir. Başka bir deyişle, olası benlikler, bireylerin gelecekte olmayı umut ettikleri “kişi” ile olmaktan korktukları “kişi” ideallerinin zihinsel temsilleri olarak tanımlanabilir (Markus ve Nurius, 1986). Buna göre, “benlikler” kavramı ile hem olunması umut edilen, hem de olmaktan korkulan belirgin özellikleri, “olası” kavramı ile de bu özelliklere gelecekte sahip olmanın ne ölçüde mümkün görüldüğü ifade edilmektedir. Dolayısıyla, bireylerin herhangi bir bağlamla ilgili olası benliklerinin anlaşılması, bu bağlamdaki potansiyellerinin

gelecekteki görünimleri hakkında ne düşündüklerinin açığa çıkarılmasına olanak sağlamaktadır (Hamman ve diğerleri, 2010).

Olası benliklerin birbirleriyle yakından ilişkili iki önemli işlevi bulunmaktadır (Markus ve Nurius, 1986). Birincisi, olası benlikler, bireylerin sahip olmayı istedikleri (umulan benlik) ya da istemedikleri (korkulan benlik) benlikleri içerdiği için, onların mevcut davranışlarına yön veren “davranış şablonları” (Robinson, Davis ve Meara, 2003, 5) ya da yol haritaları olarak işlevselleşirler (Frazier ve Hooker, 2006). İkincisi, olası benlikler, bireylerin çabasını, ısrarını ve davranışlarını kontrol etmelerini ve/veya yönlendirmelerini sağlayan önemli motivasyon kaynakları olarak rol oynarlar (Strahan ve Wilson, 2006). Diğer bir ifadeyle, bireyler gelecekte olmayı arzu ettikleri kişiye yönelik beklentileri doğrultusunda, kişisel amaçlarını gerçekleştirmede daha istekli olurlar (Markus ve Nurius, 1986; Markus ve Wurf, 1987). Benzer biçimde, bireylerin gelecekte olmaktan korktukları kişi olmamak için çaba gösterme eğilimleri de olmayı arzu ettikleri kişi haline dönüşme amaçlarına daha fazla odaklanmalarına yol açabilir. Her iki durumda da olası benliklerin motivasyonla ilgili işlevi açıktır (Nuttin, 1984). Dolayısıyla, olası benlikler kuramının, öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi süresince oluşturdukları/benimsedikleri amaçların incelenmesinde sağlam bir zemin oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmanın odak noktasını oluşturan kavramlara ilişkin olarak yukarıda yapılan açıklamalardan ve özetlenen araştırma bulgularından hareketle, öğretmen adaylarının mesleki amaçları ve bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesinin, hem onların hangi amaçları benimsediklerinin belirlenmesi açısından, hem de bu amaçlarla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki uyumun/uyumsuzluğun saptanması açısından önemli olduğu söylenebilir. Yukarıda da değinildiği gibi, söz konusu amaçlarla, bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki uyumun yüksek olmasının, genelde öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri, özelde ise mesleğe yönelik motivasyonları açısından önemli sonuçları olabilir. Daha da önemlisi, bu araştırmada söz konusu amaçlarla, bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliğiyle olası benliklerin rollerinin sorgulanacak olması, bu sonuçların daha derinlemesine anlaşılmasına ve öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesine dikkate değer katkılar sağlayabilir. Ancak, konuyla ilgili

literatürde, ne öğretmen adaylarının mesleki amaçlarıyla, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerin incelendiği, ne de bu ilişkilerde öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ve olası benliklerinin arabulucu rollerinin sorgulandığı bir çalışmaya rastlanmıştır. Bunun bir olası nedeni, herhangi bir meslekle ilgili amaçlara sahip olmanın, bu amaçların ulaşılabilir olduğuna ilişkin inançları da içerdiğine ilişkin yanlış varsayım olabilir. Nitekim umut kavramına ilişkin olarak yapılan çalışmalarda, bu yanlış varsayıma değinilmekte ve bir konuda umutlu olmanın, umutlu olunan konuya ilişkin olarak çaba gösterildiği anlamına gelmediği vurgulanmaktadır (Bernardo, 2010; Miceli ve Castelfranchi, 2010). Bu varsayımın amaçlar açısından da yanıltıcı olduğu ifade edilebilir. Bir diğer olası neden ise, mesleki amaçların ve olası benliklerin öğretmen kimliğinin ayırt edilemez parçaları olarak algılanmaları olabilir (Dunkel, 2000). Kavramsal düzlemde yapılan önceki açıklamalar ışığında, mesleki amaçların, öğretmen kimliği ve olası benliklerin birbirleriyle ilişkili, ancak birbirleriyle tam anlamıyla örtüşmeyen kavramlar olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, söz konusu kavramlar arasındaki ilişkilere yönelik gerçekleştirilecek bir incelenmenin yalnızca önemli olmadığı, aynı zamanda mantıklı ve gerekli olduğu ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın üç amacı bulunmaktadır. Birincisi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları ile öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. İkincisi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile öğretmen kimlikleri ve olası benliklerinin, söz konusu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadıklarının sorgulanmasıdır. Üçüncüsü ise, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliklerinin ve olası benliklerinin arabuluculuk rollerinin olup olmadığının incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Soruları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları ile öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri, söz konusu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

3. Öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri, öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasında anlamlı arabuluculuk rolleri oynamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ve bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerle birlikte, söz konusu ilişkilerde öğretmen kimliklerinin ve olası benliklerinin muhtemel arabuluculuk rollerine de odaklanılması, öğretmen eğitimi açısından dört nedenden dolayı önemlidir.

Birincisi, öğretmenlerin mesleki amaçları; mesleki açıdan etkililiklerinin ve iş doyumlarının artırılması, mesleki tükenmişliğin azaltılması ve ayrıca öğretmen niteliğinin ve öğretim kalitesinin yükseltilmesi gibi konularla yakından ilişkilidir (örneğin, Dickhäuser ve diğerleri, 2007; Parker ve diğerleri, 2012; Rüprich ve Urhahne, 2015). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının hangi mesleki amaçlara ulaşmayı arzuladıklarının esnek doğası gereği özellikle öğretmen eğitimi sürecinde kapsamlı bir çerçeveden hareketle incelenmesi, mesleki amaçların değinilen konulara yönelik motive edici rollerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Bu da sırasıyla, öğretmen eğitimi alanında gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmalarında önemli bir bireysel

farklılık değişkeni olarak mesleki amaçların dikkate alınmasının gereğine ve önemine dikkat çekebilir.

İkincisi, öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının ulaşmayı arzuladıkları amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar oluşturmalarına/geliştirmelerine zemin oluşturmakta ve bu özelliğiyle de öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri süresince, eğitim ve öğretimle ilgili kararlarını ve eylemlerini az ya da çok etkilemektedir (Adler ve Confer, 1998; Bandura, 1986; Wilkins, 2008). Buna göre, öğretmen adaylarının benimsedikleri mesleki amaçlarla, bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerin sorgulanmasının, bu karar ve eylemlerin kaynaklarının anlaşılması açısından son derece önemli olduğu ifade edilebilir. Ayrıntılı olarak, bu çalışmadan elde edilecek bulgular kuramsal anlamda, mesleki amaçlar kavramının bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları da içerecek şekilde çerçevesinin genişletilmesine ve mesleki amaçların öğretmenlik mesleğinin farklı boyutlarıyla (öğrenci başarısını artırma vb.) olan ilişkilerinin daha kapsamlı bir bakış açısıyla incelemesine olanak sağlayabilir. Bu da sırasıyla ve pratik anlamda, öğretmen eğitimcilerini hem öğretmen adaylarının belirlediği amaçlar konusunda, hem de bu amaçların ulaşılabilirliğine ne oranda inandıkları konusunda bilgilendirerek, öğretim sürecini daha etkili biçimde planlamalarına ve öğretmen eğitim programlarının hedeflerine daha etkin biçimde ulaşmalarına katkı sağlayabilir.

Üçüncüsü ve daha önemlisi, öğretmen adayları, mesleki kimliklerini ve olası benliklerini, öğretmen eğitimindeki deneyimleri, etkileşimleri ve öğrenmeleri aracılığıyla biçimlendirmektedir (Bullough, 1997). Dolayısıyla, bu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki amaçlarıyla birlikte, öğretmen kimliklerine ve olası benliklerine de odaklanması, öğretmen eğitim programlarının öğretmen kimliği ve olası benlikleri oluşturma ve mesleki amaçları şekillendirmedeki etkililiğinin çok daha kapsamlı biçimde sorgulanmasına katkı sağlayabilir.

Dördüncüsü ve çok daha önemlisi, bu araştırma, yukarıda değinilen katkıların çerçevesini;

(a) benimsenen mesleki amaçların, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar üzerindeki etkilerinde öğretmen kimliği ve olası benlikler gibi önemli kavramların oynadıkları rollerin anlaşılmasını sağlayarak kuramsal açıdan,

(b) öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri aracılığıyla mesleki amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını olumlu yönde etkilemelerinin ne ölçüde mümkün olduğuna yönelik bir bakış açısı geliştirmelerine olanak sağlayarak pratik açıdan genişletebilir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2016-2017 akademik yılının güz döneminde elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi eğitim fakültelerinin fen bilgisi, ilköğretim matematik, okul öncesi, özel eğitim, Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.
- Ölçme araçları olarak kullanılan Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen Amaçlarının Ulaşılabilirliğine ilişkin İnançları Değerlendirme Ölçeği, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği, Yaşam Yönelimleri Testi Gözden Geçirilmiş Versiyonu ve İyi İzlenim Bırakma Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan ifadelerle ilişkin görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.

1.7. Tanımlar

Motivasyon: Amaç odaklı davranışı teşvik eden ve sürekli kılan itici güç (Schunk ve diğerleri, 2008).

Amaç: Gelecekte ulaşılması beklenen nihai durumların bilişsel temsilleri (Fujita ve MacGregor, 2012; Moskowitz, 2012).

Kimlik: Bireyin belirli bir bağlamda, kendisi ve başkaları tarafından belirli özelliklere sahip bir kişi olarak tanınması (Gee, 2001).

Olası Benlikler: Bireylerin gelecekte olabilecekleri, olmayı umut ve arzu ettikleri ile olmaktan korktukları ideallerin zihinsel temsilleri (Markus ve Nurius, 1986).

İnanç: Bireyin kendisi ve çevresindeki fiziksel ve sosyal dünya hakkında doğru olarak kabul ettiği önermeler (Eisenhart, Shrum, Harding ve Cuthbert, 1988; Rokeach, 1968).

İyimserlik: Yaşamdaki zorluklara ve engellemelere rağmen, genel olarak hayatta her şeyin iyi gideceğine yönelik olumlu beklenti (Scheier ve Carver, 1992).

İyi İzlenim Bırakma: Bireylerin olumsuz değerlendirmelerden kaçınmak ve/veya olumlu bir imaj yaratmak için görüşlerini gerçekte inandıkları yönde değil, kendilerinden beklenildiğini düşündükleri yönde belirtmeleri (Brannigan, Schaller ve McGarva, 1993).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür

Bu bölümde, araştırmaya konu olan öğretmen amaçları, öğretmen kimliği, öğretmen olası benlikleri ve öğretmen inançları kavramlarına ilişkin açıklamalara ve konuyla ilgili olarak Türkiye’de ve Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Öğretmen amaçları

İnsan davranışının altında yatan nedenleri bulma, bir davranışın neden az ya da çok sergilendiğini açıklama gibi konuların incelenmesinde, motivasyon kavramı her zaman merkezi bir konumda yer almıştır. Genel anlamda insanların neden belli biçimlerde hareket ettiklerini anlamayı sağlayan motivasyon (Ray, 1992), bireyi belli amaçlar doğrultusunda davranışa yönlendiren, davranışın şiddetini belirleyen ve sürdürülmesini sağlayan (Schunk ve diğerleri, 2008) en önemli faktörlerden birisi olarak kabul edilmiştir (Keller ve Kopp, 1987). Dolayısıyla 1980’li yıllardan itibaren, başta sosyal bilimler ve psikoloji alanları olmak üzere kamu yönetimi, sağlık, spor ve pazarlama gibi birçok alanda motivasyon üzerine yapılan araştırmalarda, bireylerin belirli durumlarda gözettikleri amaçlar ve bu amaçların bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerin ortaya çıkmasındaki rolleri sıkça yer almaya başlamıştır (bkz. Kaplan ve Maehr, 2007; Payne, Youngcourt ve Beaubien, 2007).

Amaçlar (goals), bugüne kadar birçok araştırmacı tarafından, “arzu edilen durumların içsel temsilleri” (Austin ve Vancouver, 1996, 338); arzu edilen ya da arzu edilmeyen sonuçların öznel temsilleri (Ford, 1992; Ford ve Nichols, 1987); gelecekte ulaşılması beklenen nihai durumların bilişsel temsilleri (Ferguson ve Porter, 2009; Fujita

ve MacGregor, 2012; Moskowitz, 2012) gibi çeşitli, ancak benzer biçimlerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar ışığında, amaçların, gelecekte belirli bir zaman dilimi içerisinde (örneğin, kısa vadeli, orta vadeli, uzun vadeli amaçlar) ulaşılması ya da kaçınılması arzu edilen sonuçların zihinsel temsilleri olduğu söylenebilir. Amaçlar, bireylerin düşünme, hissetme, hareket etme ve eylemleri sergileme süreçlerini önemli ölçüde kontrol etme ve düzenleme (Bandura, 1997; Dweck ve Legget, 1988; Ford, 1992; Schutz, 1991; Schutz ve diğerleri, 2001), zorlukların üstesinden gelmedeki istekliliği, çabayı ve kararlılığı artırma (Schutz ve diğerleri, 2001) gücüne sahip olduğu için eğitim alanında da son derece önemli bir kavram olarak görülmektedir.

Nitekim otuz yılı aşkın bir süredir eğitim araştırmacıları tarafından gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrencilerin okullar ve sınıflar gibi öğrenme ortamlarında benimsedikleri çeşitli amaçların (özel iyi oluş, sosyal, rekabet, eğitsel ve kariyer amaçları vb. için bkz. Bergin, 1989; Polinsky, 2003; Stark, Bentley, Lowther ve Shaw, 1991; Voorhees ve Zhou, 2000) motivasyon, öğrenme ve başarı düzeyleriyle ilişkilendiğini göstermektedir (Mansfield ve diğerleri, 2012). Bu araştırmalarda, özellikle öğrencilerin öğrenme ortamlarında benimsedikleri amaçların yorumlamasında ve bunların öğrenme sürecinde ortaya çıkardıkları farklı bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerin (örneğin, derse katılım, okulu bırakma, devamsızlık, öğrenmeyi değerli bulma vb.) değerlendirilmesinde, başarı amaçları, önemli ve kapsamlı bir çerçeve olarak ön plana çıkmaktadır (bkz. Elliot, 2005; Hulleman, Schrage, Bodmann ve Harackiewicz, 2010; Kaplan ve Maehr, 2007; Schunk ve diğerleri, 2008).

2.1.1.1. Başarı amaçları kuramı

Başarı amaçları kuramı, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin davranışlarını incelerken onların öğrenme sürecinde geliştirdikleri amaçları temel alan bir kuram olma özelliği taşımaktadır. Kuramın temel hedefi, öğrencileri motivasyona sahip olanlar veya motivasyondan yoksun olanlar şeklinde sınıflandırmak değil, onların kendileri ve görevleriyle ilgili olarak benimsedikleri amaçların neler olduğunu ve bu amaçların başarıyla nasıl ilişkilendiğini ortaya çıkarmaktır (Dweck ve Leggett, 1988). Söz konusu kuramın merkezinde yer alan “başarı amaçları” (achievement goals) kavramı, genel

anlamda, yeterlik gerektiren öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilme gerekçesini/gerekçelerini açıklama potansiyeli içeren önemli bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Maehr, 1989). Farklı araştırmacılar tarafından da benzer şekilde tanımlanan başarı amaçları, yeterlikle ilişkili etkinliklerin amacı (Ames, 1992; Maehr, 1989) ya da bilişsel odağı olarak kavramsallaştırılmaktadır (Elliot, 1997).

Dolayısıyla başarı amaçları, eğitim ortamları gibi başarı odağının belirgin olduğu ortamlarda, bireylerin başarı kavramını nasıl tanımladıklarını, başarıyla ilgili eylemleri nasıl yorumladıklarını ve başarıya ulaşmada hangi davranışları benimsediklerini ifade eden bir kavram olarak tanımlanabilir (Eren, 2008; Levy-Tossman, Kaplan ve Assor, 2007). Bu noktada, başarı amaçlarının yalnızca ulaşılacak istenen bir sonucun zihinsel temsili olmanın ötesinde, başarının gerekçesini de içeren bir içeriğe sahip olduğunun vurgulanması önemlidir. Nitekim Guan, Xiang, McBride ve Bruene (2006), başarı amaçlarının, bireylerin başarı etkinlikleriyle nasıl meşgul olduklarının yanı sıra, onların başardıkları şeyi neden başarmak istedikleri ile de ilgili olduğunu vurgulamışlardır. Buna göre, başarı amaçlarının, öğrencilerin başarılarını veya başarısızlıklarını değerlendirirken kullandıkları standartları da içerdiği söylenebilir (Ames, 1992; Schunk, 2000; Urdan, 1997).

Başarı Amaçları Kuramı, 1970’li yılların ortalarına doğru başarı güdüsü üzerine yoğunlaşan ve eğitim ortamlarında öğrencilerin başarıyla ilgili inançlarını inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular üzerine temellenmiştir (Ames, 1984; Dweck, 1986; Elliot, 1997; Maehr, 1989; Nicholls, 1984). Kuramın oluşumuna katkı sağlayan bu araştırmalarda, başarı amaçları çok faktörlü bir yapıyla temsil edilmiş ve benzer ya da aynı yapılar için farklı sınıflamalar ve kavramlar kullanılmıştır (bkz. Elliot, 2005; Hulleman ve diğerleri, 2010). Öncü niteliğindeki araştırmalarda, başarı amaçları iki faktörlü bir yapı aracılığıyla temsil edilmiştir (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Bu faktörlerden birincisi, yeterliği geliştirme amacı olan “öğrenme amaçları”; ikincisi ise, yeterliği kanıtlama veya yetersiz görünmekten kaçınma amacı olan “performans amaçları” olarak betimlenmiştir (Dweck ve Leggett, 1988).

1990’lı yıllarda, başarı amaçlarının, yeterliğin nasıl tanımlandığına (öğrenme ve performans) ek olarak, nasıl değerlendirildiğine (yaklaşma ve kaçınma) göre de tanımlanabileceği öne sürülmüş ve söz konusu amaçlarda, yaklaşma-kaçınma ayrımına

gidilmiştir. Yaklaşma-kaçınma ayrımında yaklaşma odağı; bireylerin amaçlarıyla ilgili sonuçlara ulaşmak, diğer bireylere göre daha başarılı olmak ve başarı durumlarıyla ilgili olarak çevreden (öğretmenler, arkadaşlar, ebeveynler vb.) olumlu dönüt elde etmek amacıyla çaba sarf etmelerini betimlemek, kaçınma odağı ise; bireylerin başarısız olmaktan ya da diğer bireylerden daha başarısız görünmekten ve başarı durumlarıyla ilgili olarak çevreden olumsuz dönüt almaktan kaçınmalarını ifade etmek için kullanılmıştır (Elliot ve Harackiewicz, 1996). Buna göre, performans amaçları, iki ayrı faktöre ayrılarak incelenmiş ve Başarı Amaçları Kuramı; “öğrenme amaçları”, “performansa yaklaşma amaçları” ve “performanstan kaçınma amaçları” olarak adlandırılan üç faktörlü bir yapıyı içerecek şekilde genişletilmiştir (Elliot ve Church, 1997).

2000’li yılların başında ise, öğrenme amaçları da tıpkı performans amaçları gibi iki ayrı faktöre ayrılmış ve başarı amaçlarının incelenmesinde “öğrenmeye yaklaşma amaçları”, “öğrenmeden kaçınma amaçları”, “performansa yaklaşma amaçları” ve “performanstan kaçınma amaçları” olarak adlandırılan dört faktörlü (2 x 2) model kullanılmaya başlanmıştır (Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich, 2000). Bu modelde öğrenmeden kaçınma amaçları, öğrencilerin öğrenilecek materyali tüm yönleriyle öğrenememeye yönelik kaygı yaşadığı durumları içerecek şekilde tanımlanmıştır (Elliot ve McGregor, 2001). Daha açık bir ifadeyle, söz konusu amaçlar, öğrencilerin, verilen görevi yanlış anlamaya, öğrendiklerini unutmaya veya öğrenilenleri yanlış hatırlamaya yönelik kaygılarına işaret etmektedir (Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich, Conley ve Kempler, 2003). Dolayısıyla, öğrenmeden kaçınma amaçları, öğrencilerin mevcut durumlarını korumaya yönelik olarak benimsedikleri amaçlar olarak da düşünülebilir.

Konuyla ilgili literatürde, başarı amaçlarının iki, üç ve dört faktörlü modellerinin kullanıldığı ve eğitim bilimsel anlamda önemli olan pek çok değişkenle ilişkilerinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrenmeye yaklaşma amaçlarının öğrenmeyi sevme, umut ve gurur gibi olumlu duygularla (Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Pekrun, Elliot ve Maier, 2006), etkili öğrenme stratejilerinin kullanımı (Ames ve Archer, 1988; Kaplan ve Maehr, 1999), öz-yeterlik ve öz-düzenleme (Radosevich ve diğerleri, 2004; Wolters, Shirley ve Pintrich, 1996), diğer bireylerle bilgi paylaşımına açık olma (Poortvliet, Janssen, Van Yperen ve Van de Vliert, 2007) gibi bilişsel değişkenlerle ve

içten güdülenme gibi motivasyonla ilgili değişkenlerle olumlu yönde ve seçici bir biçimde ilişkilendiğini göstermiştir (Midgley ve diğerleri, 2001; Pintrich, 2000).

Öğrenmeden kaçınma amaçlarını kapsayan sınırlı sayıdaki araştırma bulguları ise, söz konusu amaçların, bilişsel stratejiler ve sınav sonuçlarına dayanan başarı düzeyi ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığını; diğer yandan, içten güdülenme ile olumsuz yönde (Cury, Elliot, Da Fonseca ve Moller, 2006) düzensiz çalışma ve sınav kaygısı, üzüntü ve yüksek kaygı gibi olumsuz duygularla ise olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Elliot ve McGregor, 2001). Öğrenmeden kaçınma amaçlarının, ilişkilendiği olumsuz değişkenler açısından performanstan kaçınma amaçlarına benzerlik gösterdiği söylenebilir (Elliot, 2005); ancak öğrenmeden kaçınma amaçlarının performanstan kaçınma amaçlarına göre daha az sayıda olumsuz değişkenle ilişkilendiği de göz ardı edilmemelidir (Elliot ve McGregor, 2001). Konuyla ilgili literatürde, performanstan kaçınma amaçlarının dıştan güdülenme, düşük ilgi ve ısrarlılık, düşük öz-yeterlik algısı, kaygı, yardım istemekten kaçınma, kendini engelleme stratejilerinin kullanımı ve düşük ders notları, mevcut amaçları yeni koşullara uygun olarak gözden geçirememeye, öz-düzenlemede yetersizlik gibi olumsuz özelliklerle ve umutsuzluk ve utanç gibi olumsuz duygularla anlamlı ve olumlu yönde ilişkilendiği sıklıkla rapor edilmektedir (Elliot, 1999; Elliot, Shell, Henry ve Maier, 2005; Kaplan ve Maehr, 2007; Pekrun ve diğ., 2006; Radosevich ve diğerleri, 2004; Tanaka, Takehara ve Yamauchi, 2006).

Şu ana kadar yapılan açıklamalardan ve özetlenen araştırmalardan hareketle, öğrenme amaçlarının eğitim bilimsel anlamda önemli değişkenlerle olan ilişkilerinin kavramın içeriğiyle tutarlı biçimde ve olumlu yönde olduğu, öğrenmeden kaçınma ve performanstan kaçınma amaçlarının ilişkilerinin ise kavramların içeriğiyle tutarlı, ancak tamamen olumsuz yönde olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, performansa yaklaşma amaçlarının aynı bağlamlardaki ilişkilerinin, öğrenme ya da performanstan kaçınma amaçlarının ilişkileriyle kıyaslandığında, görece tutarsız bir görünüm sergilediği ifade edilebilir (Elliot, 2006; Elliot ve Church, 1997). Detaylı olarak, konuyla ilgili literatürde, performansa yaklaşma amaçlarının hem sebat, olumlu duygular, yüksek notlar gibi olumlu faktörlerle (Elliot, 1999; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot ve Thrash, 2002) hem de kaygı, bilgiyi uzun süreli saklayamama gibi bazı olumsuz faktörlerle ilişkili olduğu (Midgley ve diğerleri, 2001) rapor edilmiştir. Ayrıca, bazı araştırmalarda,

performansa yaklaşma amaçlarına sahip olmanın özellikle yaşı büyük öğrenciler için yüksek notlar gibi olumlu sonuçların elde edilmesine yol açtığı ifade edilmektedir (Harackiewicz, Barron, ve Elliot, 1998). Öte yandan, daha çok yeterliğin sergilenmesine odaklanan söz konusu amaçların sıklıkla yüzeysel öğrenmeyle ilişkilendiği de ifade edilmektedir (Midgley ve diğerleri, 2001). Özetle, performansa yaklaşma amaçlarının diğer amaçlardan daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve öğrenme sürecine olan katkılarının halen sorgulandığı söylenebilir (Elliot ve Moller, 2003; Harackiewicz ve diğerleri, 2002; Kaplan ve Middleton, 2002).

Yakın geçmişte ise, yukarıda değinilen başarı amaçları modellerinin sınırlılıkları dikkate alınarak başarı amaçlarına yönelik çok daha kapsamlı ve yeni bir model geliştirilmiştir (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011). Başarı amaçlarının altı faktörlü (3 x 2) modelinde, başarı amaçlarına ilişkin bundan önceki modellerde tanımlanan yapılara (yeterliği geliştirme veya gösterme) ek olarak, öğrencilerin başarı amaçlarına ulaşmadaki yeterliklerini değerlendirirken kullandığı standartlara da odaklanılmıştır. Buna göre, başarı amaçları yeniden adlandırılarak (a) göreve yaklaşma amaçları, (b) görevden kaçınma amaçları, (c) öze yaklaşma amaçları, (d) özden kaçınma amaçları, (e) diğerlerine yaklaşma amaçları ve (f) diğerlerinden kaçınma amaçları olarak ifade edilmiştir (Elliot ve diğerleri, 2011).

Ayrıntılı olarak, (a) göreve yaklaşma amacı; herhangi bir görevi doğru ve özenli biçimde gerçekleştirmeyi, (b) görevden kaçınma amacı; görevi gerektiği gibi yerine getirememekten kaçınmayı, (c) öze yaklaşma amacı; bireyin bir göreve ilişkin performansını daha önceki performansından daha iyi hale getirmeye odaklanmasını, (d) özden kaçınma amacı; bireyin bir göreve ilişkin performansını daha önceki performansından daha kötü hale getirmemeye odaklanmasını, (e) diğerlerine yaklaşma amacı; diğerlerinin sergilediğinden daha iyi bir performans sergilemeyi ve (f) diğerlerinden kaçınma amacı ise, diğerlerinin sergilediğinden daha kötü bir performans sergilemekten kaçınmayı ifade etmektedir (Elliot ve diğerleri, 2011).

Başarı amaçlarının altı faktörlü modelinin, öğrencilerin başarıyla neyi ifade etmek istediklerinin anlaşılması açısından, diğer başarı amaçları modellerine göre çok daha kapsamlı bir çerçeve sağladığı öne sürülebilse de (Elliot ve diğerleri, 2011), bu modelin incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Ağbuğa, 2014; Dietz, 2014;

Drees, 2014; García-Romero, 2015; Johnson ve Kestler, 2013; Özdemir, 2014; Yang ve Cao, 2013). Örneğin, García-Romero (2015) 205 lise öğrencisini kapsayan çalışmada, öğrencilerin başarı amaçlarıyla beden eğitimi dersine ilişkin algıladıkları yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulguları, göreve yaklaşma, öze yaklaşma ve diğerlerine yaklaşma amaçlarıyla algılanan yeterliğin olumlu yönde ilişkilendiğini göstermiştir. Modele yönelik araştırma sayısının sınırlı olması, söz konusu araştırmalardan elde edilen bulguların dikkatli biçimde yorumlanmasının önemine işaret etmektedir. Buna rağmen, başarı amaçlarının eğitim bilimsel anlamda önemli olan pek çok değişkenle anlamlı biçimde ilişkilendiğini gösteren çok sayıda araştırmadan çıkarılabilecek önemli bir sonuç, başarı amaçlarının öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkiyi açıklamada merkezi bir konumda bulunduğuudur. Dolayısıyla, öğrencilerin öğrenme görevlerine yönelik olarak neden ve nasıl motive olduklarının anlaşılmasında, eğitim ortamlarında başarıyla ilgili benimsedikleri amaçlarının anlaşılmasının önemli olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, başarı amaçlarının öğretme ve motivasyon arasındaki ilişkinin açıklanmasında da önemli bir rol oynayabileceği ileri sürülebilir. Bu noktada, söz konusu rolün yalnızca öğrenciler açısından değil, öğretmenler açısından da belirgin bir görünümü olacağı da ifade edilebilir. Nitekim 2000’li yılların başından itibaren söz konusu başarı amaçlarının öğretmenleri eğitim ortamlarında öğretmeye neden ve nasıl motive ettiği, üzerinde önemle durulan bir araştırma konusu olmuştur (Thronsdon ve Turmo, 2013).

2.1.1.2. Öğretmenlerin başarı amaçları

Yakın geçmişte, başarı amaçları kuramının, öğretmenlerin hem öğretime yönelik motivasyonlarının anlaşılmasında, hem de eğitim ortamlarında ve mesleklerinde başarıyla ilgili benimsedikleri amaçların neler olduğunun ortaya çıkarılmasında kullanışlı bir çerçeve sağlayabileceği ileri sürülmüştür (Butler, 2007; Butler ve Shibaz, 2008; Retelsodrf ve diğerleri, 2010; Retelsdorf ve Günther, 2011). Butler’a (2007) göre, başarı amaçları, öğretmenlerin öğretim sürecinde başarı kavramını nasıl tanımladıklarını ve mesleklerinde başarıya ulaşmada hangi amaçları benimsediklerini anlamada dört önemli nedenden dolayı kullanılabilir. Birincisi, öğretmenlerden karşılama beklenen pek çok performans gereksinimi bulunmaktadır. Üstelik okullar ve sınıflar, sadece öğrenciler için

değil aynı zamanda yaptığı işte başarılı olmak isteyen öğretmenler için de başarı odağının belirgin olduğu ortamlardır. Örneğin, öğretmenler, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle ilgilenme, velilerin beklentilerini karşılama, öğretim programındaki hedeflere öğrencileri etkin biçimde ulaştırma, öğrenci başarısını artırma gibi gün içerisinde pek çok başarı durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin bu tür rekabetçi ortamlarda, iyi bir öğretim performansı sergileme ya da kötü bir öğretim performansı sergilemekten kaçınma gibi amaçları benimseyebilecekleri varsayılabilir. İkincisi, öğretmenler performans gereksinimlerini karşılamaktan çok, öğretirken öğrenmeden haz duyma, mesleki gelişim için bilgi edinme ve mesleki yeterlikleri geliştirme amaçlarına sahip olabilirler (Butler, 2007). Üçüncüsü, öğretmenler, göstermesi gereken çabayı sınırlandırarak günlük iş yükünü mümkün olduğunca azaltma amacıyla da olabilirler. Dördüncüsü, öğretmenler bu amaçları farklı derecelerde benimseyebilirler. Bu da sırasıyla, onların öğretim sürecindeki mesleki davranışlarını önemli ölçüde şekillendirebilir (Butler, 2007).

Değinilen nedenler doğrultusunda, öğretmenlerin başarı amaçlarının incelenmesi amacıyla çeşitli modeller geliştirilmiştir (Butler, 2007; Kucsera, Roberts, Walls, Walker ve Svinicki, 2011; Papaioannou ve Christodoulidis, 2007). Örneğin, Papaioannou ve Christodoulidis (2007) 143 öğretmeni içeren çalışmalarında, öğretmenlerin başarı amaçlarını; (a) öğrenme amaçları, (b) performansa yaklaşma amaçları ve (c) performanstan kaçınma amaçları çerçevesinde incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, geliştirilen modelin geçerliğini ve güvenilirliğini destekleyen bulgular ortaya koymuştur. Araştırmacılar ayrıca, 430 öğretmenin örneklemini oluşturduğu ikinci çalışmalarında, öğretmenlerin başarı amaçları ile iş doyumunu arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular, iş doyumunun öğrenme amaçlarıyla pozitif yönde; performanstan kaçınma amaçlarıyla negatif yönde ilişkilendiğini göstermiştir. Diğer yandan, araştırmada, performansa yaklaşma amaçlarının iş doyumuyla anlamlı biçimde ilişkilendirmediği de saptanmıştır.

Butler (2007) ise, 320 İsrailli öğretmenin örneklemini oluşturduğu çalışmada, öğretmenlerin başarı amaçlarını açıklamada dört faktörlü bir yapıdan oluşan daha kapsamlı bir model geliştirmiştir. Söz konusu modelde, (a) öğrenme amaçları, mesleki yeterliği kazanma ve geliştirme; (b) performansa yaklaşma amaçları, diğerlerinden daha

üstün bir öğretim yeterliği sergileme (c) performanstan kaçınma amaçları, diğerlerinden daha düşük bir öğretim yeterliği sergilemekten kaçınma ve (d) işten kaçınma amaçları ise, iş yükünü azaltarak günü en az çabayla sonlandırmayı ifade etmektedir. Bu model, öğretmenlerin mesleki amaçlarını, uyumlu ve uyumsuz birçok değişkenle inceleyen ve örneklemi farklı ülkelerden (örneğin, ABD, Almanya, Avustralya, İsrail) öğretmenlerin/öğretmen adaylarının oluşturduğu pek çok araştırmada kullanılmıştır (Butler ve Shibaz, 2008; Cho ve Shim, 2013; Dickhäuser ve diğerleri, 2007; Malmberg, 2008; Fasching ve diğerleri, 2010; Nitsche ve diğerleri, 2011; Nitsche ve diğerleri, 2013; Paulick ve diğerleri, 2013; Retelsdorf ve diğerleri, 2010; Retelsdorf ve Günther, 2011; Shim, Cho ve Cassidy, 2013).

Örneğin, Butler ve Shibaz (2008) 53 öğretmen ve 1287 ortaokul öğrencisinin örneklemi oluşturduğu çalışmalarında, öğretmenlerin başarı amaçlarının, öğrencilerinin yardım arama ve soru sorma davranışlarına yönelik algıladıkları destek ya da engellenme ile kopya çekme davranışları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrenme amaçlarının yüksek destek algısı ve düşük engellenme algısıyla; performanstan kaçınma amaçlarının ise, düşük destek algısı ve yüksek engellenme algısıyla ilişkilendiğini göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca, performanstan kaçınma amaçlarının öğrencilerin kopya çekme davranışıyla pozitif yönde ilişkilendiğini de ortaya çıkarmıştır.

Cho ve Shim (2013) 211 öğretmeni kapsayan araştırmalarında, kişisel başarı amaçları, öz-yeterlik algısı ve okul amaç yapıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin okulları farklı amaçları vurguladıklarında bile kendi başarı amaçlarını koruduklarını; düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin ise, kendi amaçlarını terk etme ve okulları tarafından vurgulanan amaçları benimseme eğiliminde olduklarını göstermiştir.

Dickhäuser ve diğerleri (2007), söz konusu modelin öğretmen adaylarının oluşturduğu bir örnekleme de kullanılabileceğini öne sürmüştür. Araştırmacılar, öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik birtakım amaçları oluşturan bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, araştırmacılar, 224 öğretmen adayını kapsayan çalışmalarında, başarı amaçlarıyla yardım arama davranışı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, söz

konusu modelin öğretmen adaylarından oluşan örneklemelerde de kullanılabileceğini göstermiştir. Araştırmanın bulguları ayrıca, öğrenme amaçlarına sahip öğretmen adaylarının yardım arama davranışını öğrenme ve mesleki gelişim için daha olumlu algıladığını gösterirken, performanstan kaçınma amaçlarını benimseyen öğretmen adaylarının yardım arama davranışını öz-saygı için tehdit edici bir unsur olarak algıladığını ortaya koymuştur. İşten kaçınma amaçlı öğretmen adaylarının yardım aramayı, ek iş yükü getiren bir davranış olarak algılamaları da araştırmanın önemli bulguları arasında yer almıştır.

Nitsche ve diğerleri (2011) ise, 495 öğretmen adayı ve 224 öğretmeni kapsayan çalışmalarında, başarı amaçlarının dört faktörlü modelini (Butler, 2007; Dickhäuser ve diğerleri, 2007) genişletmişlerdir. Araştırmacılar, öğrenme amaçlarına bu amaçların ilgili olduğu alanları (konu alanı bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisine yönelik öğrenme amaçları); performans amaçlarına ise, ilgili olduğu kişileri (meslektaşlar, müdürler, öğrenciler ve öğretmenlerin kendilerine yönelik performans amaçları) eklemişlerdir. İşten kaçınma davranışlarının yapısını ise mevcut haliyle incelemişlerdir. Araştırmacılar ayrıca genişletilmiş modelin öz-yeterlik ve yardım arama davranışıyla olan ilişkilerini de sorgulamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular, genişletilen modelin geçerliğini ve güvenilirliğini destekleyen kanıtlar ortaya koymuştur. Ek olarak, araştırma bulguları, öğrenme amaçlarının hem öz-yeterlik hem de yardım arama davranışını pozitif yönde yordarken; performans yaklaşma amaçlarının yalnızca öz-yeterlik değişkenini yordadığını göstermiştir. Diğer yandan, araştırmada, performanstan kaçınma amaçlarının hem öz-yeterlik hem de yardım arama davranışıyla negatif yönde ilişkilendiği; işten kaçınma amaçlarının ise, söz konusu değişkenlerle anlamlı biçimde ilişkilenemediği saptanmıştır.

Bir başka araştırmada Nitsche ve diğerleri (2013), 224 öğretmenin başarı amaçlarını, mesleki gelişim (lisansüstü eğitime devam etme) ve mesleki yük (algılanan mesleki gerilim ve hastalık izni sayısı) değişkenleriyle birlikte incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrenme amaçlarının, lisansüstü eğitime devam etmeyle pozitif yönde; mesleki gerilim ve hastalık izniyle negatif yönde ilişkilendiğini; performanstan kaçınma amaçlarının ise tam tersi yönde ilişkiler sergilediğini göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca, işten kaçınma amaçlarının lisansüstü eğitime

devam etme ile negatif yönde; mesleki gerilim ile pozitif yönde ilişkilendiğini göstermiştir.

Özetlenen bu ve benzeri araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrenme amaçlarının motivasyon, yardım aramaya isteklilik, yüksek öz-yeterlik algısı, mesleki eğitim programlarına katılım gibi olumlu içeriğe sahip değişkenlerle anlamlı ve ayırt edici biçimde ilişkilendiği görülmüştür. Diğer yandan, performansa yaklaşma amaçlarının, sadece yüksek öz-yeterlik algısıyla ilişkilendiği; performanstan kaçınma amaçlarının, düşük öz-yeterlik algısı, mesleki tükenmişlik ve yardım arama davranışından kaçınma; işten kaçınma amaçları ise, öğretim etkinliklerine ilgisizlik, çıkar amaçlı yardım arama, mesleki gerilim gibi olumsuz içeriğe sahip değişkenlerle anlamlı ve ayırt edici şekilde ilişkilendiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla, öğretmen amaçlarının incelenmesinde başarı amaçları kuramının önemli olduğu ifade edilebilir. Nitekim söz konusu amaçların, öğretmen motivasyonu, mesleki ilgi ve mesleki tükenmişlik gibi öğretmenlikle ilgili önemli değişkenler konusunda kapsamlı bulgular ortaya koyan araştırmalara kuramsal bir çerçeve sağladığı görülmektedir (Mansfield ve diğerleri, 2012; Mansfield ve Beltman, 2014).

Buna rağmen, kurama ilişkin olarak yapılan en dikkat çekici eleştiri, araştırmacıların önceden belirlenmiş amaçlara gereğinden fazla odaklanmalarıdır. Bu durum, birtakım sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Öncelikle, öğretmenlerin sadece başarı amaçlarının dikkate alınması, onların düşünce ve davranış biçimlerini etkileyebilecek farklı türdeki amaçların ortaya çıkma olasılığını azaltabilmektedir (Mansfield ve Beltman, 2014). Örneğin, yapılan araştırmalar, sosyal amaçlar, gelecek amaçları, öznel iyi oluşla ilgili amaçlar gibi önemli amaçların başarı, uyum ya da öğrenme süreçlerini etkilediğini göstermektedir (Dowson ve McInerney, 2003; Wentzel, 2000). Ayrıca başarı amaçları, öğretmenlerin sadece sınıf ortamlarındaki başarı durumlarına ilişkin amaçlarını temsil ettiği için onların mesleklerine yönelik motivasyonları hakkında sınırlı bilgi vermektedir (Mansfield ve diğerleri, 2012). Nitekim Boekaerts, de Koning ve Vedder'e (2006) göre, başarı amaçları, eğitim ortamlarında gözetilen amaçların sadece küçük bir bölümünü temsil etmektedir; bu nedenle, söz konusu amaçlar, öğretmenler için tek itici güç olarak düşünülmemelidir. Dolayısıyla, başarı amaçlarının yanı sıra farklı içerikteki öğretmen amaçlarına odaklanılması, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının

nasıl gerçekleştiğinin daha kapsamlı bir bakış açısıyla sorgulanması açısından sağlayacağı katkılar nedeniyle önemlidir (Hagger ve Malmberg, 2011; Mansfield ve Beltman, 2014).

2.1.1.3. Öğretmen amaçlarının içeriği: Mesleki amaçlar

Yukarıda yapılan açıklamalardan, öğretmen amaçlarının incelenmesinde başarı amaçları kuramının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili literatürde, yukarıda değinilen sınırlılıklara dayanarak yapılan az, ancak giderek artan sayıdaki araştırmanın öğretmenlerin mesleklerine ilişkin benimsedikleri amaçların içeriğine odaklandıkları ve “Öğretmenler ne tür amaçlara sahip olabilir?” sorusuna yanıt aramaya çalıştıkları görülmektedir (Hagger ve Malmberg, 2011; Mansfield ve diğerleri, 2012; Mansfield ve Beltman, 2014). Örneğin, Ng (2010) 275 ilkökul öğretmeninin örneklemini oluşturduğu çalışmada, öğretmenlerin kariyer amaçlarının, öğrenme stratejileri, düzenleyici stratejiler ve öğrenmeye yönelik tutumlarla ilişkisini incelemiştir. Araştırmacı, kariyer amaçlarını; mesleki gelişim amaçları (örneğin, meslek bilginin artırılması) ve dışsal amaçlar (örneğin, terfi, ikramiye) olarak ele almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, mesleki gelişim amaçlarının uyumlu öğrenme stratejilerini, düzenleyici stratejileri ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumları yordadığını; dışsal amaçların ise, yüzeysel strateji kullanımını yordadığını göstermiştir.

Niikko ve Ugaste (2012) 60 okul öncesi öğretmenini kapsayan çalışmalarında, Finlandiyalı ve Estonyalı öğretmenlerin mesleki amaçlarının neler olduğunu ve bu amaçların onların pedagojik etkinliklerini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen amaçlarının; (a) öğrencilerin gelişimi, (b) ailelerle ve meslektaşlarla işbirliği, (c) pedagojik etkinlikler ve (d) mesleki gelişim için amaçlar şeklinde dört grupta ele alınabileceğini göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ayrıca, öğretmenlerin amaçlarını oyun, farklı etkinlikler ve etkileşim yoluyla gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Butler (2012) ile Butler ve Shibaz (2014) yakın geçmişte, öğretmenlerin ilişkisel amaçlarını da ekleyerek, dört faktörlü başarı amaçları modelini genişletmişlerdir. Ayrıntılı olarak Butler (2012), 530 öğretmeni kapsayan çalışmada, ilişkisel amaçları kapsayan beş faktörlü yapının geçerliğine ve

güvenirliğine ilişkin kanıtlar ortaya koymuş ve yalnızca ilişkisel amaçların öğretmenlerin öğrencileri için sergilediği sosyal desteği anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir (benzer sonuçlar için bkz. Butler ve Shibaz, 2014).

Hagger ve Malmberg (2011), öğretmenlerin mesleki amaçlarının içeriğine ilişkin daha kapsamlı bir çerçeve önermiştir. Araştırmacılar, 85 öğretmen adayının meslekleriyle ilişkili amaçlarını ve endişelerini staj yaptıkları dönemde birkaç kez incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, araştırmacılar, öğretmen amaçlarını 12 kategoride toplamıştır. Bu kategoriler; (i) öğretmen katılımı, (ii) meslektaşlarla ilişkiler, (iii) öğretim stratejileri, (iv) bireysel farklılıkların gözetilmesi, (v) öğrenci katılımı, (vi) öğrencilerle ilişkiler, (vii) kariyer, (viii) alan bilgisi, (ix) planlama-organizasyon, (x) öğrenmeye katkı, (xi) davranış yönetimi ve (xii) kişisel amaçlar olarak isimlendirilmiştir. Tablo 2.1’de, Hagger ve Malmberg (2011) tarafından oluşturulan amaç kategorileri ve tanımları yer almaktadır.

Tablo 2.1. Öğretmen amaçlarının içerik tanımları (Rüprich ve Urhahne, 2015’ten uyarlanmıştır)

<i>Amaç kategorileri</i>	<i>İçerik tanımları</i>
Öğretmen katılımı	Hem öğretim sırasında hem de genel olarak öğretmenlik mesleğinden zevk alma ve doyuma ulaşma arzularını içerir.
Meslektaşlarla ilişkiler	Mesleki ilişki kurma çabalarını, olumlu desteğe ve öğretim kadrosuna aitlik duygusuna sahip olmayı içerir.
Öğretim stratejileri	Çeşitli öğretim yaklaşımlarını uygulama ve farklı yöntemler kullanma çabalarını içerir.
Bireysel farklılıkların gözetilmesi	Öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve yeteneklerine saygı gösterme ve onları farklı şekillerde ele alma çabalarını içerir.
Öğrenci katılımı	Öğrenciler için dersleri motive edici ve duygusal olarak çekici kılmaya yönelik çabaları içerir.
Öğrencilerle ilişkiler	Empati ve ilgi göstererek öğrencilerle iyi bir ilişki kurma çabalarını içerir.
Kariyer	Mesleki kariyeri daha da geliştirme ve iş ile özel yaşam arasında iyi bir denge kurma çabalarını içerir.
Alan bilgisi	Bireyin uzmanlığını güçlendirmeye, genişletmeye ve sınıfta yeterince uygulamaya dönük çabalarını içerir.
Planlama-organizasyon	Etkili ders planlama ve düzenleme çabalarını içerir.
Öğrenci öğrenmesine katkı	Öğretim yöntemine veya ebeveyn eğitim hedeflerine bakılmaksızın, öğrencilerin başarılı öğrenme çıktılarına yönlendirilmesine yönelik çabaları içerir.
Davranış yönetimi	Sınıf davranışını kontrol etme, öğrencilere sınırlarını gösterme ve onları disiplinli kılma çabalarını içerir.
Kişisel amaçlar	Bireyin kendi üzerinde çalışma, sınıf önünde özgüven sergileme ve sakin kalmaya yönelik çabaları içerir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, bu kategoriler arasında, planlama-organizasyon, öğrenci öğrenmesine katkı ve kişisel amaçların en çok dile getirilen amaçlar; meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçların ise en az tekrarlanan amaçlar

olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada, söz konusu amaçların içeriğini, öğretmen adaylarının hem kendileriyle ilgili özelliklerin (sağlıkları, kariyer gelişimleri vb.) hem de öğretimle ilgili görevlerinin gerektirdiği özelliklerin (beceriler ve teknikler vb.), öğrencilerin (öğrencilerle, meslektaşlarla ve toplumla ilişkiler vb.) ve sağladıkları katkıya ilişkin unsurların oluşturduğu görülmüştür.

Daha yakın bir geçmişte, Hagger ve Malmberg'in (2011) çalışmalarına dayalı olarak Rüprich ve Urhahne (2015), öğretmenlerin amaçlarını içerikleri açısından ele almanın, hem ne tür amaçlara sahip olduklarını anlamada hem de bu amaçların etkili iş yaşamına olan katkılarının neler olabileceğini kestirmede daha kullanışlı bir çerçeve sağlayabileceğini öne sürmüşlerdir. Araştırmacılar, 85 öğretmen adayı ve 217 öğretmenin örneklemini oluşturduğu çalışmalarında, geçmişte geliştirilmiş ölçme araçlarının (örneğin, Butler, 2007; Nitsche ve diğerleri, 2011) sınırlılıklarını dikkate alarak, öğretmenlerin farklı içerikteki mesleki amaçlarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmeye yönelik yeni bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Hagger ve Malmberg'in (2011) çalışmalarında elde ettikleri, *mesleki kariyeri daha da geliştirme ve iş ile özel yaşam arasında iyi bir denge kurma çabalarını içeren* “kariyer” kategorisini “kariyer” ile “iş-özel yaşam” olarak ikiye ayıran araştırmacılar, toplam 13 kategoriden oluşan öğretmen amaçlarını; öz-yeterlik, öz-saygı, duygusal tükenmişlik ve yaşam doyumu değişkenleriyle birlikte incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğinin yeterli olduğunu ortaya koymuş ve öğretmen adayları tarafından en fazla dile getirilen amaçların, öğretmen katılımı ve öğrenci katılımı; öğretmenler tarafından en fazla ifade edilen amaçların, alan bilgisi ve davranış yönetimi; her iki örnekleme de en az tekrar eden amaçların ise, kariyer amaçları olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın bulguları ayrıca, 13 kategori aracılığıyla tanımlanan bu amaçların; *sosyal-duygusal amaçlar* (örneğin, öğretmen katılımı, öğrenci ve meslektaşlarla ilişkiler, öğrenci katılımı, bireysel farklılıklar, öğretim stratejileri), *göreve dayalı amaçlar* (örneğin, alan bilgisi, planlama-organizasyon, öğrenci öğrenmesine katkı, davranış yönetimi) ve *öze dayalı amaçlar* (örneğin, kişisel amaçlar, kariyer, iş-özel yaşam) şeklinde isimlendirilen üst kategoriler aracılığıyla gruplanabildiğini de göstermiştir. Öğretmen amaçlarının öz-yeterlik, öz-saygı, duygusal tükenmişlik ve yaşam doyumu

değişkenleriyle ilişkilerine yönelik araştırma bulguları ise, genel olarak öğretmen amaçları ile öğretmen öz-yeterliği ve öz-saygı değişkenleri arasında anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Detaylı olarak, araştırmada, sosyal ve duygusal amaçlar ile göreve dayalı amaçlar üst kategorilerinde yer alan amaçların, düşük duygusal tükenmişlik ve yüksek yaşam doyumuyla anlamlı ve olumlu yönde ilişkilendiği saptanmıştır. Özetlenen araştırma bulgularından ve yapılan açıklamalardan hareketle, Rüprich ve Urhahne'in (2015) öğretmenlik mesleği amaçlarının içeriğini oldukça kapsamlı biçimde yansıtan bir çerçeve önerdiği ve bunun öğretmen amaçlarının geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülmesi için önemli bir kuramsal çerçeve sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla, bu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının incelenmesinde, Rüprich ve Urhahne (2015) tarafından geliştirilen kuramsal çerçeve kullanılmıştır.

2.1.2. Öğretmen kimliği

2.1.2.1. Kimlik kavramı

Kimlik (identity) kavramı, başta sosyal bilimler ve onun alt alanları olmak üzere, psikanaliz, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji ve tarih gibi birçok alanda önemli bir kavram olarak algılanmakta ve birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard ve diğerleri, 2004; Stryker ve Burke, 2000). Dolayısıyla, kimlik kavramı hakkında genel kabul görmüş ortak bir tanım yapmak oldukça güçtür (McIntyre ve Hobson, 2016). Kimlik kavramını içeren öncü niteliğindeki çalışmalar, kimliği bireyin tek, sabit, değişmeyen, bağlamdan bağımsız ve dış çevreden etkilenmeyen daha çok ırk, milliyet ve akrabalık gibi faktörler tarafından belirlenen bir niteliği olarak ele almış ve buna göre tanımlamışlardır (Kapsamlı bir inceleme için bkz. Cooley, 1902).

Ancak, özellikle George Herbert Mead'in (1934) sosyoloji ve sosyal psikoloji alanlarındaki çalışmalarına dayalı olarak geliştirilen kimlik kuramıyla (ilgili literatürde Mead'in kimlik kuramı olarak anılmaktadır) birlikte kimlik; dinamik, sürekli değişen ve çevreyle etkileşim sonucu zamanla gelişen aktif bir süreç olarak betimlenmeye başlamıştır (Kelchtermans, 1993; Stryker ve Burke, 2000; Watson, 2006; Zembylas,

2003). Mead'ın kimlik kuramı, kimlik oluşumu için bireyin sosyolojik ilişkileri, rolleri ve etkinliklerine odaklanmış ve kimliği, sosyolojik yönlerini vurgulayan ortak kimlik, kamusal kimlik ve dışsal kimlik gibi kavramlarla ifade etmiştir (Straub, 2002). Bu bağlamda, Stryker ve Burke (2000), kimlik kavramını, bireylerin çağdaş toplumlarda tipik olarak oynadıkları çoklu rollere verdiği anlamlar olarak tanımlamışlardır.

Mead'ın kimlik kuramı; sosyal kimlik teorisi, rol kimliği teorisi ve etki kontrol teorisi gibi kimlik oluşumundaki sosyal etkileşimlerin ve grupların işlevlerini ön plana çıkaran çeşitli kimlik kuramlarının ortaya çıkmasına da yol açmıştır (Stets ve Burke, 2003). Örneğin, sosyal kimlik kuramı, bireylerin girdikleri her etkileşimde farklı kimlikler kazanmasını öngörmüştür (Tajfel ve Turner, 1986). Daha açık bir ifadeyle, sosyal kimliğin bireyin ait olduğu gruplara bağlı olarak geliştiği veya oluştuğu savunulmuştur (Wagner ve Ward, 1993; Knippenberg ve Ellemers, 1990). Bu doğrultuda Tajfel (1982), sosyal kimliği, bireylerin kendilerini, parçası oldukları sosyal gruplarının üyelik şartları altında tanımlamaları olarak ifade etmiştir.

George Herbert Mead gibi Erik H. Erikson da (1968), kimlik üzerine çalışmalar yapmış ve kimlik kavramını psikolojik ve sosyal boyutlarıyla ele alarak, yaşam boyu devam eden bir gelişim süreci olarak kavramsallaştırmıştır. Bu doğrultuda, Erikson'un psikososyal gelişim kuramı, kimliği, kişisel biyografi ve deneyimlerle (örneğin, kimlik krizi) ilgili olarak dönemsel bir yaklaşımla açıklamış ve kimliğin psikolojik iyi olma durumu ile tutarlılığı ve sürekliliği üzerine odaklanmıştır. Dolayısıyla Erikson'un kimlik kavramı genellikle kimliğin psikolojik yönlerini vurgulayan kişisel kimlik, bireysel kimlik ve içsel kimlik gibi kavramlarla ifade edilmiştir (Straub, 2002). Görece yakın geçmişte, kimlik kavramı yalnızca kişisel ya da sosyal faktörlerin ışığında, “ya, ya da” şeklinde ifade edilebilecek bir bakış açısıyla açıklanmaktan çok, hem kişisel hem de sosyal faktörlerin ışığında “hem, hem de” şeklinde ifade edilebilecek daha kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısıyla betimlenmeye çalışılmıştır. Böylece her iki kuram, daha tutarlı ve bütüncül bir kimlik kuramı oluşturmak için bir araya getirilmiştir. Özetle, bu iki temel bakış açısı, kimliği kavramsallaştırmak için tamamlayıcı bilgiler sağlamıştır (Stets ve Burke, 2003).

Çok daha yakın bir geçmişte ise, kimlik kavramına ilişkin postmodern bakış açıları, kimliği, “alt kimlikler” içermeye (kimliğin çok yönlülüğüne atıfta bulunarak)

“süregelen yapılandırma süreci” olma (kimliğin süreksizliğine atıfta bulunarak) ve “çeşitli toplumsal bağlamlar ve ilişkilerle ilgili” olma (kimliğin toplumsal doğasına atıfta bulunarak) şeklinde adlandırılan kavramlar aracılığıyla tanımlamıştır (Mishler, 2004; Sugrue, 1997). Çok yönlülük fikri, kimlik kavramına ilişkin literatürde son zamanlarda kabul gören bir fikir olarak belirginleşmiştir (Akkerman ve Meijer, 2011). Bu bağlamda, Gee (2001) dört tür kimlikten söz etmektedir: Doğal kimlik, kurumsal kimlik, söylem kimliği ve üye kimliği. Doğal kimlik, bireyin doğuştan getirdiği özellikleriyle ilgili kimliktir ve belirli bir duruma işaret etmektedir (örneğin, ben kimim? > ben bir ikizim). Kurum kimliği ise, bireyin belirli bir kurum içerisindeki sahip olduğu pozisyonu temsil etmektedir (örneğin, ben Abant İzzet Baysal Üniversitesinde bir öğrenciyim). Üçüncü kimlik türü olan söylem kimliği, bireyin kendine özgürlüğünü ifade etmekte ve kendi hakkındaki ya da başkalarının onun hakkındaki söylemleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna göre kimlik, doğuştan ya da bir kurum tarafından değil, sosyal etkileşimler sonucu şekillenmektedir (örneğin, karizmatik bir insan olmak). Üye kimliği ise, benzer ilgilere sahip ve ortak etkinliklerde bulunan bireylerin oluşturduğu gruplara üyelik sonucu oluşmaktadır (örneğin, çevrimiçi bir kitap kulübünün üyesi olmak). Gee’ye (2001) göre, birbiriyle ilişkili olan bu dört kimlik, kimlik oluşumunun farklı yönlerini oluşturmakta ve bir ya da birkaçı yere, zamana ve bireylerle olan etkileşimlere bağlı olarak baskın olabilmektedir.

Kimliğin durağan olmaktan çok, dinamik doğasına vurgu yapan süreksizlik kavramıyla ilişkili olarak, konuyla ilgili literatürde, kimlik kavramı; akıcı, zamana ve bağlama bağlı olarak değişen bir yapı olarak yorumlanmıştır. Örneğin, Beijaard ve diğerleri (2004, 108), kimliğin “deneyimleri yorumlama ve yeniden yorumlama süreci” olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle, kimliğin, sürekli tekrarlanan “Şu an ben kimim?” sorusunun cevabı olarak görülebileceğini ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde, Rodgers ve Scott (2008, 733), kimliğin “değişken” ve “istikrarsız” olduğunu dile getirmişlerdir. Danielewicz (2001), kimliği tanımlarken her bireyin, geçici yapılandırma ya da yeniden yapılandırma, reform ya da erozyon, ekleme ya da genişleme durumlarında meydana gelen çok sayıda ve genellikle birbiriyle çelişkili kimliklerden oluştuğu sonucuna varmış ve değişimin, benlik ve kimliklerin en karakteristik özeliği olduğunu belirtmiştir.

Kimliğin sosyal doğasıyla ilişkili olarak da, Rodgers ve Scott (2008), kimliklerin farklı bağlamlarda başkalarıyla olan ilişkiler sonucu şekillendiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Alsup (2006), kimliklerin toplumsal, iletişimsel bağlamlarda ve toplumsal olarak önemli nedenlerle oluştuğunu vurgulamıştır. Bu vurgu, kimliğin, bireyin kişisel değerler ve inançlarından etkilenen grup özelliklerini benimsenmesine yönelik bir göndermede bulunmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2010; Beijaard ve diğerleri, 2004; Olsen, 2008; Schepens ve diğerleri, 2009). Bu noktada, Rodgers ve Scott (2008) ile Alsup'ın (2006), anlatı/söylem uygulaması ve öyküleme sürecini, kimliği yapılandırmanın araçları olarak değerlendirdikleri ve öykülerin zaman içerisinde, bağlamlara ve ilişkilere bağlı olarak değiştiğine dikkate çektikleri söylenebilir.

Özetle, kimlik kavramına ilişkin postmodern bakış açılarının şu dört temel varsayım çevresinde şekillendiğini ileri sürülmektedir: (a) kimlik, sosyal, kültürel, politik ve tarihsel etkileri olan çoklu bağlamlarda oluşmakta, (b) diğer bireylerle etkileşimler sonucu şekillenmekte ve duyguları içerisinde barındırmakta, (c) tek ve durağan değil; değişken, dinamik ve çok yönlü bir yapı sergilemekte ve (d) deneyimlerin yorumlanmasını ve söylemler yoluyla anlamın sürekli olarak yapılandırılmasını içermektedir (Rodgers ve Scott, 2008). Söz konusu varsayımlardan bağlam ve ilişkiler, kimlik üzerindeki dışsal etkileri (Flores ve Day, 2006; Rodgers ve Scott, 2008), deneyimler ve duygular ise, içsel etkileri vurgulamaktadır (Rodgers ve Scott, 2008; Van Veen ve Slegers, 2006; Zembylas, 2003). Gee (2001, 99), bu varsayımlara dayanarak kimliği, “bireyin belirli bir bağlamda kendisi ve başkaları tarafından belirli bir tür kişi olarak tanınması” olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Beijaard (1995) ise, kimliği, bireylerin kim ya da ne olduklarına ilişkin kendilerine atfettikleri ya da başkaları tarafından kendilerine atfedilen çeşitli anlamlar olarak açıklamaktadır.

Beijaard'ın (1995) açıklaması, yukarıda yapılan açıklamalar ışığında yorumlandığında, bireylerin kendilerine atfettikleri anlamların, başkaları tarafından kendilerine atfedilen anlamlardan bağımsız olmadığı; aksine, bu anlamların bireyler tarafından sosyo-kültürel bir zemin üzerinde ve özellikle belirli bir bağlamda oluşturulduğu ifade edilebilir. Bu durumun, genel anlamda meslek kimliği, özel anlamda ise, onun belli başlı görünümlerinden biri olan öğretmen kimliği açısından belirgin olduğu söylenebilir.

2.1.2.2. Mesleki kimlik ve öğretmen kimliği

Mesleki kimlik, kimlik kuramının bir alt alanı olarak ortaya çıkmıştır (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000; Beijaard ve diğerleri, 2004; Flores ve Day, 2006; Helms, 1998; Samuel ve Stephens, 2000; Volkmann ve Anderson, 1998). Mesleki kimlik genel anlamda, bireyin mesleğiyle ilgili belirli özellikleri, standartları, rolleri ve becerileri bilmesi, benimsemesi ve uygulamalarına yansıtması ile kendini göstermektedir (Fagermoen, 1997; Maclean ve White, 2007). Dolayısıyla, mesleki kimliğin, bireyin mesleki felsefesini, tutkularını, değerlerini, inançlarını ve bağlılığını kapsadığı için meslekle bütünleşme gibi temel bir anlamı vardır. Mesleki kimlik kavramı, mesleki gelişimle doğrudan ilişkili bir kavram olarak görüldüğü için teknoloji, tıp ve hukuk gibi meslek dalları dâhil olmak üzere çok çeşitli mesleklerde farklı bakış açılarıyla incelenmektedir (örneğin, Alexander, 2010; Khapova, Arthur, Wilderom ve Svensson, 2007; Pratt, Rockmann ve Kaufmann, 2006). Söz konusu kavram, son yirmi yıldır öğretmenlik mesleği ve öğretmen eğitimi alanlarındaki araştırmacıların ilgi odağında da yer almaktadır (bkz. Alsup, 2006; Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard ve diğerleri, 2004; Cohen, 2008; Day ve Kington 2008; Flores ve Day, 2006; Knowles, 1992; Trent, 2011).

Öğretmen kimliği, bir öğretmenin kendisini, mesleki açıdan kendine ve başkalarına nasıl tanımladığıyla ilgilidir (Lasky, 2005; Knowles, 1992). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin mesleki kimliklerinden kast edilen, hem kendilerinin (deneyim ve bilgileri ışığında) kim olduklarına hem de diğerlerinin öğretmen ve öğretmen grubu olarak onların kimler olduklarına ilişkin görüşleridir (Alsup, 2006; Sachs, 2001). Buna göre, öğretmenlik kimliğinin iki boyutu olduğu söylenebilir. Birinci boyut, kimliği bireysel süreç olarak ele almakta ve bireyler kendilerini öğretmen olarak düşünmekte ya da hayal etmektedirler. Bu açıdan öğretmenlik kimliği, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenliği nasıl gördüğü ve pratikte nasıl uyguladıklarıyla ilişkilidir. İkinci boyutta ise, kimlik, bireyin diğer kişilerle ilişkileri sonucunda oluşmaktadır. Bu açıdansa kimlik, diğerlerinin bireyi nasıl tanımladığıyla ilgilidir (White, 2009). Dolayısıyla öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin kişisel değerleri ve deneyimleri ile kurumsal ve sosyo-kültürel çevreleri arasındaki ilişkilerden etkilenecek şekilde şekillendiği ve sürekli değişme özelliğine sahip olduğu söylenebilir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Kelly, 2006).

Bunlarla birlikte, öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin görüşlerini yapılandıran bir çerçeve sunduğu ve mesleki gelişimlerine temel oluşturduğu da öne sürülmektedir (Knowles, 1992). Daha açık bir ifadeyle, öğretmen kimliği, öğretmenin, konu öğretimi, öğrencilerle olan ilişkiler ve pedagojik konularla uğraşma gibi pek çok rolünün farklı yönleri hakkındaki algısını da oluşturmaktadır. Carter ve Doyle (1996) tarafından belirtildiği gibi, öğretmen olma (a) bir kimliği dönüştürme, (b) kişisel anlayış ve ideallerin kurumsal gerçeklere uyarlama ve (c) sınıf etkinliklerinde kendini nasıl ifade edebileceğine karar verme süreçlerini kapsamaktadır (Akt. Rodgers ve Scott, 2008). Bu süreçlerde, “Öğretmen olarak şu an kimim?”, “Öğretmen olarak rolümü nasıl görüyorum?” ve “Ne tür bir öğretmen olmak istiyorum?” gibi sorular, öğretmenlerin kendi mesleki kimliklerinin gelişimlerini anlama yolunda yanıtlaması gereken önemli sorular olarak işlev görmektedir (Beijaard ve diğerleri, 2004; Cheung, 2008; Korthagen ve Vasalos, 2005).

Sosyal ilişkilerin birey üzerinde bıraktığı etkilerin bir ürünü olarak açıklanan öğretmen kimliğinin gelişimi, aynı zamanda, karmaşık ve dinamik bir süreç olarak da nitelendirilmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard ve diğerleri, 2004; Franzak, 2002; Gee, 2001; Olsen, 2008). Bu süreç, öğretmenlerin neleri bilmesi ve neleri yapması gerektiğine yönelik mesleki özellikleri öğrenmesini ve bu özellikleri kendilerine özgü bir şekilde içselleştirmesini gerektirmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Beijaard ve diğerleri, 2004). Söz konusu içselleştirme, öğretmenlerin yaşadığı deneyimleri sürekli olarak yeniden yorumlamasına işaret etmektedir (Beijaard ve diğerleri, 2004). Öğretmen kimliğinin gelişimi, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, sosyal etkileşimleri, psikolojik ve sosyokültürel özellikler gibi pek çok iç ve dış faktör tarafından etkilenmektedir (Chong ve diğerleri, 2011; Lamote ve Engels, 2010; Olsen, 2008). Birçok araştırma öğretmenlerin mesleki kimliklerini algılama biçimlerini etkileyen faktörleri genel olarak öğretmen eğitimi öncesi deneyimler, öğretmen eğitimi süreci, öğretmen olarak çalışmaya başladıktan sonraki mesleki tecrübeler olarak sınıflandırmaktadır (Beijaard ve diğerleri, 2000; Franzak, 2002; Knowles, 1992; Knowles ve Holt-Reynolds, 1991). Söz konusu sınıflandırmalarda, öğretmenlik kimliğinin oluşumunda rol oynayan pek çok çevresel faktör de göz önüne alınmaktadır. Bunlar; kişisel deneyimler, medya imgeleri ve öğretmen eğitiminin desteklediği pedagojik inançlar gibi çok çeşitli faktörler olabilmektedir (Franzak, 2002).

Örneğin, Beijaard ve diğerleri (2000) öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerini etkileyen bu faktörleri; eğitim ortamları (sınıflar, okul kültürü vb.), öğretmenlik deneyimleri ve öğretmenin biyografisi (kişisel yaşam deneyimleri, eğitim geçmişi, aile yaşamı vb.) olarak adlandırılmaktadır. Detaylı olarak, paydaşların sahip olduğu ortak kavram, norm ve değerlerini içeren okul kültürü, büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki kimliklerini algılama biçimlerini etkilemektedir. Söz konusu kavram, toplumun, öğrencilerin, okul yönetiminin beklentileri, eğitim programının yönergeleri ile fiziksel ve maddi çevreden oluşmakta (Duffee ve Aikenhead, 1992) ve öğretmenlerin sınıftaki günlük eylemlerine ve öğretimlerine yön vermektedir. Ayrıca mesleki deneyimlerine bağlı olarak, öğretmenler, (a) sınıf içi olayları denetleme, (b) sınıf performansına harcadıkları bilinçli çaba, (c) kişisel deneyimlerinin performanslarına rehberliği ve olayları öngörme ve (d) öğrencilerinin öğrenme süreçlerine ilişkin sarf ettikleri dikkat gibi özellikleri açısından farklılaşabilmektedir (Kagan, 1992). Son olarak, öğretmenlerin kişisel yaşam deneyimleri (önemli olaylar vb.), eğitim geçmişi (rol model aldığı öğretmenler, öğrenci olarak benlik imgesi vb.) aile yaşamı (baskıcı ve otoriter aile ortamında yetişen öğretmenin öğrencilere karşı anlayışlı tutum benimsemesi vb.) ya da yaşam döngüsü (öğretmenlerin çocukları okul çağına geldiğinde, öğrencilere karşı anlayışının artması, yaşı ilerleyen öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyon ve bağlılık düzeylerinin azalması vb.) öğretmenlerin mesleki kimliklerini önemli ölçüde şekillendirmektedir (Beijaard, 1995; Kagan, 1992).

Benzer biçimde, Knowles (1992) öğretmenlerin mesleki kimlik algısını etkileyen dört temel kaynaktan bahsetmektedir. Bunlar; (a) rol modelleri (özellikle olumlu olanlar), (b) önceki öğretmenlik deneyimleri, (c) lisans düzeyinde aldıkları eğitim dersleri, (d) öğrenme ile ilgili hatırlanan çocukluk deneyimleri ve aile etkinlikleridir. Bireyler, tüm bu faktörler arasında bir denge oluşturarak, “öğretmen” olarak kendilerine ilişkin bir görüş oluşturmaya başlamaktadırlar (Kelchtermans, 2009). Beauchamp ve Thomas (2009), öğretmen kimliğinde değişimlere yol açabilecek bağlamsal faktörleri; okul çevresi, öğrencilerin özellikleri, meslektaşların ve okul yöneticilerinin etkisi, öğrencilik deneyimleri ve duygular olarak sıralamaktadır. Bunlara ek olarak, Beauchamp ve Thomas (2009), öğretmen branşlarının mesleki kimlik oluşumunda etkili olabileceğinin ileri sürüldüğü çalışmaların varlığından da söz etmektedir (örneğin, Barty, 2004; Varghese, Morgan, Johnston ve Johnson, 2005). Bunun anlamı; öğretmen

kimliğinin çeşitli branşlara (kimya öğretmeni kimliği, müzik öğretmeni kimliği vb.) göre de farklılıklar içermesinin mümkün olduğudur.

Son olarak, Lortie (1975), öğretmen kimliğinin oluşumunda “gözlem çıraklığı” kavramıyla özetlediği yaşantılar bütünü ön plana çıkarmaktadır. Söz konusu kavram, öğretmenlerin, öğrencilik yılları boyunca yaptıkları gözlemler aracılığıyla oluşturdukları ve nasıl bir öğretmen olmak istediklerini gösteren zihinsel imgeleri ifade etmektedir (Lortie, 1975). Bu imgeler, onları etkileyen “iyi” ya da “kötü” öğretim süreçlerinin bir sonucu olarak meydana gelmekte ve öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme inançlarını (özellikle öğrenme-öğretme süreçleri açısından) ve öğretmen kimliklerini etkilemektedir (Beltman, Glass, Dinham, Chalk ve Nguyen, 2015). Özetle, erken çocukluk deneyimleri, öğretmen eğitime başlamadan önce geliştirilen inançlar ve tutumlar, öğretmen kimliğinin oluşmasında önemli olmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen eğitimi programları da, söz konusu kimlik oluşumunda aktif bir rol oynamaktadır (Beijaard ve diğerleri, 2004). Nitekim öğretmen eğitim programları, öğretmen adayları için olası kimliklerinin farkına varabileceği yapılandırılmış öğrenme deneyimleri sağlayan ve sürekli bir kimlik gelişimi için temel oluşturan formal anlamda ilk ve en etkili bağlamı oluşturmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009).

2.1.2.3. Öğretmen eğitiminde mesleki kimliğin gelişimi

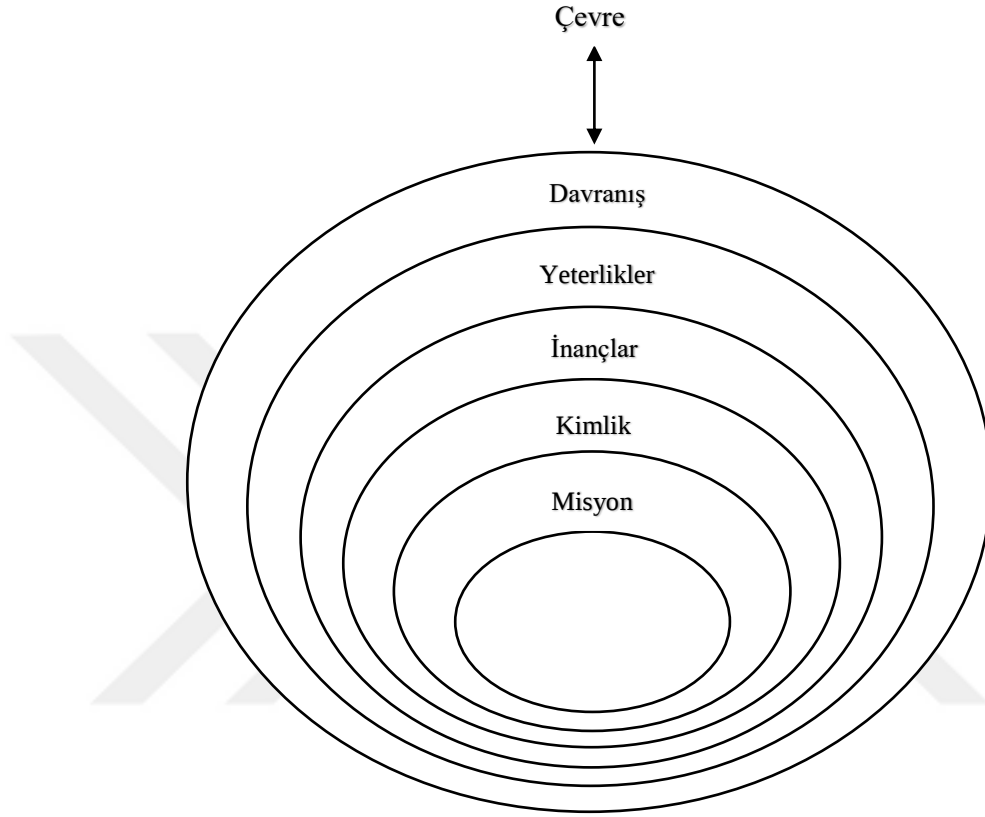
Öğretmen eğitimiyle ilgili literatürde, öğretmenlerin mesleki gelişiminde kimliğin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Day and Kington, 2008; Freese, 2006; Olsen, 2008). Palmer’in (2007, 2) dile getirdiği gibi, “kim olduğumuzu öğretiyoruz” ifadesi basit ama güçlü bir biçimde kimliğin, öğretmen eğitimindeki önemini göstermektedir. Dolayısıyla, yeni ve gelişmekte olan öğretmen kimliklerinin araştırılması için fırsatlar yaratmak öğretmen eğitimi programlarının sorumluluğu olarak görülmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bullough’a (1997, 21) göre,

“Öğretmen kimliği – öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye ve öğretmen olarak kendilerine ilişkin inançları – öğretmen eğitiminde hayati önem taşımaktadır. Söz konusu kimlik, anlam yaratma ve karar verme süreçleri için temel oluşturmaktadır. O halde, öğretmen eğitimi, öncelikle kimliğin keşfiyle başlamalıdır.”

Öğretmen adayları, öğretmen eğitimi sürecinde ilerledikçe kimlik açısından bir değişime uğramakta, kurumsal ve sosyal gereklilikler ile denge oluşturarak kendi kişilik özelliklerine uygun bir öğretmen kimliği geliştirme göreviyle karşı karşıya kalmaktadırlar (Beijaard ve diğerleri, 2004; Beauchamp ve Thomas, 2009; Samuel ve Stephens, 2000). Diğer bir ifadeyle, öğretmen adayları, öğretmen kimliklerini yalnızca sınıf yönetimi, konu bilgisi ve öğrencilerle ilişkiler gibi öğretimin teknik ve duygusal yönleriyle değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve kurumsal norm ve talepler ile kişisel arzuları arasında çatışmalara yol açan özel yaşamlarının teknik ve duygusal yönleri bağlamında oluşturmaktadırlar (Popper-Giveon ve Shayshon, 2016). Bu süreçte, kişisel kimliğin mesleki kimlikle birleşmesiyle sonuçlanan keşif, belirsizlik ve çatışma dönemleri ile (Meijer, De Graaf ve Meirink, 2011) gerginlik, sıkıntı gibi duygular hâkim olmaktadır (Popper-Giveon ve Shayshon, 2016). Dolayısıyla, Bullough ve Baughman’ın (1997) da belirttiği gibi, öğretmen kimliğinde köklü değişiklikler kolaylıkla gerçekleşmemektedir. Kimlik değişimi, zor ve bazen de acı verici bir süreç olmakta ve öğretmenlerin kendilerini nasıl gördükleri konusunda genellikle çok az değişiklik olduğu görülmektedir. Bu durum, konuyla ilgili literatürde, “Bateson’ın modeli” olarak da bilinen ve Korthagen (2004) tarafından uyarlanan “soğan modeli (onion model)” aracılığıyla da açıklanmaktadır (bkz. Şekil 2.1).

Model, insanlarda etkilenebilecek çeşitli değişim düzeylerin bulunduğunu göstermektedir. Sadece dış düzeyler (çevre ve davranış) başkaları tarafından doğrudan gözlemlenebilir. En dıştaki düzeyler, çevre koşulları (sınıf, öğrenciler, okul) ve davranışlardır. Bunlar, öğretmen adaylarının dikkatini en çok çeken düzeylerdir. Öğretmen adayları sınıflarında sıklıkla sorunlara ve bu sorunlarla nasıl başa çıkılacağı sorusuna odaklanmaktadırlar. Davranış düzeyi üzerinde çok etkili olan sonraki düzey, yeterlilik düzeyidir (örneğin konu bilgisine ilişkin yeterlik gibi). Yeterlikler, genellikle bilgi, beceri ve tutumların birleşimi olarak düşünülmektedir. Bu nedenle, yeterlikler

davranışların kendisi olmayıp, davranış potansiyeli taşımaktadırlar. Yeterliklerin gerçekten davranış olarak ifade edilmesi koşullara bağlı olmaktadır (Caprara ve Cervone, 2003).



Şekil 2.1. Soğan modeli: Bir değişim düzeyleri modeli (Korthagen, 2004)

Diğer üç düzeyin açıklamasına geçmeden önce, modele ilişkin önemli bir varsayımın vurgulanması gerekmektedir. Modelde dış düzeyler, iç düzeyleri etkileyebilmektedir. Örneğin, çevre bir öğretmenin davranışını etkileyebilmekte (zorlu bir sınıf ortamı, dostça bir tepkiden çok, öğretmenden daha farklı tepkilerin gelmesini tetikleyebilir) ve yeterince sık tekrarlanan davranış, farklı koşullarda da kullanılabilecek bir yeterliğe dönüşebilmektedir. Bunun tersi de mümkündür. Daha açık bir ifadeyle, içten dışa doğru bir etkilene de söz konusu olabilmektedir. Örneğin, bireyin davranışının çevre üzerinde bir etkisi olmakta (bir öğretmen, öğrencilerinin istenen davranışlarını pekiştirerek onları etkileyebilir) ve bireyin yeterlikleri onun gösterebileceği davranışları belirleyebilmektedir.

Dördüncü düzey olan inançlar da bir öğretmenin yeterliklerini belirlemektedir. Örneğin, bir öğretmen, öğrencilerin duygularına önem verilmesini bir zayıflık göstergesi olarak algılıyor ve bunun gereksiz olduğuna inanıyorsa, bu öğretmenin empatik anlayış göstermek için gereken yeterliği geliştirme olasılığı düşüktür. Nitekim bilişsel psikoloji alanında gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulguların etkisiyle, 1980’li yılların başından bu yana inanç konusu uluslararası düzeyde dikkat çekmeye başlamıştır. Öğretmenlerin davranışlarını ve nasıl eğitildiklerini inceleyen araştırmacılar, öğretmenlerin ne düşündüklerini ve inançlarının ne olduğunu bilmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır (bkz. Clark ve Lampert, 1986; Pajares, 1992).

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme konusundaki inançları davranışlarını kısmen de olsa etkileyebilmektedir. Esasen bu, davranışçı yaklaşımlarda göz ardı edilen oldukça önemli bir noktadır. Günümüzde, insanların kendileri hakkında sahip oldukları inançlara giderek daha fazla ilgi gösterilmektedir. Bu ise, soğan modelinin beşinci seviyesidir ve kişinin kendisini nasıl tanımladığı, diğer bir deyişle, bir kişinin kimliğini/mesleki kimliğini nasıl gördüğüyle ilgilidir. Söz konusu kimlik, bireylerin başkalarıyla ve genel olarak dünyayla ilişkili olarak kendilerini açıklamak, haklı kılmak ve anlamlandırmak için kullandığı bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (MacLure, 1993).

Modelin son düzeyi misyon (görev), öğretmenin kendi varlığına ve işine anlam vermesiyle ilgili kişisel sorularını ifade etmektedir. Başka bir deyişle, bu düzey, bireyin kendi varlığını, aile, sosyal grup, kültür ve kozmik düzen gibi anlamlı bütünlerin bir parçası olarak anlamlandırmasını temel almaktadır. Özetle, kimlik ve misyon düzeyleri, merkezin bir parçası olduğu için son derece önemli düzeylerdir. Ancak, söz konusu düzeylerde değişiklik yaratmak oldukça güçtür. Bu nedenle, kimlik, öğretmen eğitimi programlarının örtük değil, aksine, açık ve önemli bir bileşeni olarak ele alınmalıdır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Dolayısıyla, öğretmen eğitimi sadece davranış, yeterlilik ve inançların değişimi/gelişimi ile değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının “kimliği ve öğretmen olarak görevleri” gibi mesleki kimlik gelişiminin önemli bileşenlerini kapsayıcı unsurlar dikkate alınarak geliştirilmiş programlar çerçevesinde gerçekleştirilmelidir (Korthagen, 2004). Nitekim öğretmen eğitim programları, hem kimlik geliştirme ihtiyacı hem de bu kimlik içerisinde süregelen değişimler ve bunları etkileyen faktörler

konusundaki farkındalığı oluşturmak için ideal bir başlangıç noktası olarak dikkate alınmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009).

2.1.2.4. Öğretmen kimliğinin incelenmesi

Öğretmen kimliğinin gelişimi, öğretmen eğitiminde ayrı bir araştırma konusu olarak ortaya çıkmış ve yirmi yılı aşkın bir süredir dünyanın pek çok ülkesinde üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur (örneğin, Beijaard ve diğerleri, 2000; Beijaard ve diğerleri, 2004; Day ve diğerleri, 2005; Day ve diğerleri, 2006a; Snyder ve Spreitzer, 1984; Starr, Ferguson, Haley ve Quirk, 2003). Söz konusu ilgi, öğretmen kimliğinin kültürel ve metodolojik çeşitliliğine katkıda bulunmuştur (ABD, Kanada, Estonya, İran ve Hong Kong gibi ülkeler için bkz. Abednia, 2012; Thomas ve Beauchamp, 2011; Timostuk ve Ugaste, 2010; Trent, 2011). Örneğin, Thomas ve Beauchamp (2011), üç yıl süren ve Kanada'da öğretmenlik mesleğine yeni başlayan toplam 45 katılımcıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki kimliklerini tanımlamada kullandıkları metaforları incelemişlerdir. Mezuniyetin hemen ardından ve öğretmenlik yapmaya başladıktan bir süre sonra olmak üzere iki kere yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen bulgular, öğretmen kimliklerine ilişkin metaforların farklılaştığını göstermiştir. Ayrıntılı olarak, araştırmada, gelecekteki öğrencilerini destekleme ve koruma, onlara kendi yollarını bulmada yardım etme gibi metaforlardan (gemi kaptanı, elbise askısı vb.), değişen ve öngörülemez durumların üstesinden gelme ve hayatta kalmaya odaklanma gibi sınıf içi deneyimlere dayanan metaforlara doğru bir değişim gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ayrıca, yeni öğretmenlerin ilk yıllarında mesleki bir kimlik geliştirme mücadelesi verdiğini ve bu gelişim sürecinin yavaş, karmaşık ve sıklıkla sorunlu olduğunu göstermiştir.

Kültürel çeşitliliğin yanı sıra, öğretmen kimliği, çok çeşitli ve önemli mesleki değişkenlerle birlikte de incelenmiştir. Öğretmen kimliğinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgular, mesleki kimlik geliştirmenin mesleğe bağlılık ve profesyonel normlara uyum sağlayabilmeye (Day ve diğerleri, 2005; Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford, 2005), amaç, öz-yeterlik, motivasyon, iş doyumunu, sosyal-duygusal iyi oluş ve etkililik duygusuyla (Avalos ve Aylwin, 2007; Day, Stobart,

Sammons ve Kington, 2006b; Sammons ve diğerleri, 2007) ve meslekte kalmayla (Van den Berg, 2002) ilişkilendiğini göstermiştir. Örneğin, Day ve diğerleri (2005), 20 deneyimli öğretmenin katılımcı olarak yer aldığı çalışmalarında, öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını kimlik algılarıyla ilişkili olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, mesleğe bağlılığın, sosyo-politik değişimlere maruz kalan kimliklerinin yanı sıra kişisel inançlara, benlik ve rol algılarına dayanan nispeten kalıcı ve öz değerlerin merkezinde yer alan bir olgu olarak daha iyi anlaşılabilirliğini ortaya koymuştur.

Ayrıca öğretmen kimliğine yönelik olarak yapılan araştırmalar, kimliğin, pedagojiyi ve öğretimi etkilediğini göstermektedir (Agee, 2004; Korthagen, 2004). Daha açık bir ifadeyle, bir öğretmenin öngördüğü kimlik, onun eğitim felsefesini (Mockler, 2011), öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili verdiği kararlarını, öğrettiği içeriği, öğrencileriyle ilişkilerini (Beijaard ve diğerleri, 2004; Hammerness ve diğerleri, 2005), mesleki gelişimini, mesleki değişikliklere uyum sağlama ve kendi öğretim uygulamalarında yeni fikirleri ve yöntemleri uygulamadaki istekliliğini etkileyebildiğini göstermiştir (Beijaard ve diğerleri, 2000; Lasky, 2005). Örneğin, Beijaard ve diğerleri (2000), 80 deneyimli ortaokul öğretmenin örneklemi oluşturduğu araştırmalarında, öğretmenlerin mesleğe başladığı ilk yıllardaki kimlik algılarıyla mevcut algılarını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin çoğunun kendilerini konu uzmanı, didaktik uzman ve pedagojik uzmanın bir birleşimi olarak gördüklerini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe başladığı ilk yıllardaki algılarıyla mevcut kimlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı, birçok öğretmenin mesleki algılarının kariyerleri boyunca konu uzmanlığından didaktik ve pedagojik uzmanlığa doğru değiştiği bulguları da araştırmanın önemli bulguları arasında yer almıştır.

Yapılan açıklamalardan ve özetlenen araştırmalardan hareketle, öğretmen kimliğinin, öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturduğu ve sağlam bir mesleki kimlik geliştiremeyen öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmalarının güç olduğu söylenebilir (Feiman-Nemser, 2001). Nitekim öğretmen kimliği, öğretmenlere mesleklerinde nasıl olmaları ve nasıl davranmaları gerektiği ile işlerini ve toplumdaki yerlerini nasıl anlayacaklarına ilişkin kendi fikirlerini yapılandırabilecekleri bir çerçeve sunmaktadır (Sachs, 2001). Bu çerçeve, sadece mesleğin önemine değil, aynı zamanda kimliğin

karmaşık ve çok boyutlu yapısına da işaret etmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bu nedenle, öğretmen kimliğinin incelenmesinde çok boyutlu kuramsal çerçevelerden yararlanılmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Ancak, öğretmen kimliğine ilişkin olarak yakın geçmişe kadar gerçekleştirilen araştırmaların çoğunlukla küçük ölçekli, genellenebilirlik düzeyleri düşük ve birbirinden kopuk nitel araştırmalardan oluştukları söylenebilir (Beijaard ve diğerleri, 2004).

Örneğin, Beijaard ve diğerleri (2004), öğretmenlerin mesleki kimliğini ele alan ve 1988 ile 2000 yılları arasında gerçekleştirilen 22 çalışmayı (1) amaç, (2) öğretmen kimliğinin tanımı, (3) söz konusu tanımla ilişkili kavramlar, (4) yöntem ve (5) ana bulguları açısından incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu çalışmalarda, veri toplamak için farklı yöntemlerin kullanıldığını ve bunların açık uçlu görüşmeler (yaşam hikâyeleri vb.), portfolyo ve günlük tutma gibi çeşitli veri toplama araçlarını kapsadığını göstermiştir. Araştırmanın bulguları ayrıca, toplanan verilerin, temalara ulaşmak amacıyla fenomenografik işlemler izlenerek ya da daha yorumlayıcı bir biçimde analiz edildiğini de ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Chi (2009), fen öğretmeni kimliğine ilişkin yeni bir kavramsal model önerdiği çalışmasında, 1997 ile 2008 yılları arasında öğretmen kimliğinin gelişimine, özelliklerine ve temsillerine odaklanan çalışmaları (makaleler, tezler, kitaplar) incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, çalışmaların büyük çoğunluğunun durum çalışması, etnografik ve fenomenolojik çalışmalar olduğunu, eylem araştırmaları ve karşılaştırmalı araştırmalar olarak gerçekleştirildiğini ve bu çalışmalarda görüşmeler, gözlemler, çizimler, filmler, politik belgeler, denemeler, günlükler, portfolyolar, elektronik yazılar, elektronik postalar ve akademik eserler gibi veri toplama araçlarının kullanıldığını göstermiştir. Sonuç olarak, öğretmen kimliğine yönelik çalışmaların büyük çoğunluğu, sistematik karşılaştırmaları zorlaştıran, genellenebilirlikleri sınırlı nitel araştırmalar olarak yürütülmüş ve birçoğu da zengin araştırma geçmişine sahip ilgili alanların (psikoloji, sosyoloji vb.) farklı bakış açılarını içermeye yetersiz kalmıştır (Beijaard ve diğerleri, 2004). Beauchamp ve Thomas (2009) bu durumun, öğretmen kimliği kavramının karmaşıklığının, literatürün çok disiplinli yapısının ve öğretim ile öğretmen eğitimi alanındaki çoklu bakış açılarının bir sonucu olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu bağlamda, Friesen ve Besley (2013), hem gelişim psikolojisi hem de sosyal psikoloji alanlarındaki bakış açılarından hareketle, kişisel ve sosyal faktörlerin öğretmen kimliğinin gelişimine katkı sağladığını vurgulayarak, öğretmen kimliğini açıklamada Erikson'ın (1964) kimlik gelişimi kuramı ile Turner, Oakes, Haslam ve McGarty'nin (1994) kendini sınıflandırma kuramından yararlanmıştır. Kişisel kimlik gelişimi alanında çok etkili olan Erikson'ın (1964) kişisel kimlik kavramı, "kişinin zaman içinde ve çeşitli durumlara bağlı olarak sahip olduğu kişisel bilgi, sentez ve tutarlılığı" ifade etmektedir (Schwartz, Zamboanga, Wang ve Olthuis, 2009, 143). Başka bir ifadeyle, kişisel kimlik, bireysel seviyede kendini tanımlamayı; dolayısıyla, sosyal bir grup içerisinde diğer bireylerden onu ayıran özelliklere işaret etmektedir (Turner ve diğerleri, 1994). Diğer taraftan, sosyal kimlik yaklaşımında yeni bir akım olarak ele alınan kendini sınıflandırma kuramında (Turner ve diğerleri, 1994) sosyal kimlik, bireyin bir sosyal grubun üyeleriyle paylaştığı benzerlikler açısından kendini tanımlamasını ifade etmektedir. Bireyler kendilerini birçok farklı sosyal grubun özellikleriyle tanımlayabildikleri için birden fazla sosyal kimliğe sahip olabilmektedirler (örneğin, öğrenci, öğretmen, ebeveyn, sosyal komite üyesi, yarı zamanlı personel, etnik grup üyesi vb.) (Spears, 2011).

Friesen ve Besley (2013), öğretmen kimliğini, kapsamlı bir bakış açısıyla ve kimlik gelişimine ilişkin söz konusu kuramlar ışığında (a) öğretmen olarak kendini sınıflandırma, (b) öğretmen olarak kendine güven ve (c) öğretmen olarak katılım sağlama olarak adlandırdıkları üç faktörlü bir yapı aracılığıyla incelemişlerdir. Araştırmacılar bu yapıyı, 109 öğretmen adayının oluşturduğu örnekleme, kişisel kimlik, öğrenci kimliği, etnik/kültürel kimlik ve üretkenlik değişkenleriyle birlikte sorgulamışlardır. Araştırmanın bulguları, öğretmen kimliğinin tek faktörlü bir yapıyla da geçerli ve güvenilir bir biçimde temsil edilebildiğini ve öğretmen kimliğinin incelenmesinde, gelişimsel, psikolojik bakış açılarının etkili ve kullanışlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları ayrıca, sağlam bir kişisel kimliğin, mesleki kimliğin temelini oluşturduğunu; öğrenci kimliği ve üretkenlik değişkenlerinin, öğretmen kimliğiyle anlamlı ve seçici biçimde; etnik/kültürel kimliğin ise, öğretmen kimliğiyle anlamlı, ancak görece zayıf biçimde ilişkilendiğini göstermiştir. Söz konusu araştırma bulgularından hareketle ve öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin daha bütüncül bir çerçeveye sağlama olanağı sağlaması nedeniyle, bu çalışmada Friesen ve Besley (2013) tarafından öğretmen kimliğinin betimlenmesine yönelik olarak geliştirilen tek faktörlü yapı kullanılmıştır.

2.1.3. Öğretmen olası benlikleri

2.1.3.1. Benlik kavramı

Konuyla ilgili literatürde, benlik (self-concept) ve kimlik (identity) kavramlarının iç içe geçmiş ve sıklıkla birbirinin yerine kullanılan kavramlar olduğu görülmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Day ve diğerleri, 2006a). Bunun belirgin bir nedeni, benlik ve kimliğin birçok ortak özelliği paylaşmasıdır (Banaji ve Prentice, 1994; Rodgers ve Scott, 2008). Ancak benlik, çeşitli alt kimliklerden (örneğin, kişisel kimlik, mesleki kimlik vb.) oluşan daha geniş bir kavramdır. Ayrıca, benlik; geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki kimliklerin bütüncül görünümünü içinde barındıran çok boyutlu bilişsel bir yapı olma özelliğine de sahiptir (Oyserman, Bybee ve Terry, 2006; Oyserman ve Destin, 2010). Dolayısıyla, benlik kavramı, “kişinin kendisini nasıl gördüğüyle ilgili kişisel bilgisinin bir özeti” olarak tanımlanabilir (Dörnyei, 2009, 11). Benzer biçimde, Kihlstrom ve Cantor’a (1984) göre benlik, bireylerin kendileri hakkında sahip olduğu bilişsel temsillerdir. Bu bağlamda, benlik kavramı bireyin kim olduğunun farkında olmasıdır (Byrne, 1984). Söz konusu bilişsel temsiller ve bunlara eşlik eden farkındalık, bireylerin kendilerini ve başkalarını değerlendirmeleri, mevcut ve gelecekteki davranışlarını planlamaları ve düzenlemeleri için kapsamlı bir çerçeve olarak işlev görmektedir (Higgins, 1987; Markus ve Nurius, 1986).

Benlik kavramına yönelik ilk görüşler, benliği, bağlamdan veya bireyin geçmişinden çok az etkilenen, tek boyutlu, bütüncül, tutarlı ve istikrarlı bir yapı olarak değerlendirme eğiliminde olmuştur (bkz. Cooley, 1902). Bu görüşler, daha çok, bireyin kendine ilişkin tanımlayıcı bir sistem yaratma becerisine odaklanmışlardır. Zamana rağmen sabit kalan ve başkalarından gelen geribildirimlerin öznel olarak yorumlanmasıyla oluşan bu tanımlamaların, neredeyse tamamen bireye özgü olduğu düşünülmüştür. Ancak bu görüşler, diğer bilişsel yapılar için söz konusu olduğu gibi, benlik kavramının da gelişime ve değişime açık olma özelliğini göz ardı etmişlerdir. Esasen benlik, bireyin karşılaştığı yeni durumlar, roller ve yaşamla ilgili önemli değişimlerden kolaylıkla etkilenebilmekte ve bu nedenle dinamik ve değişken bir yapıya sahip olmaktadır (Sarbin, 1952). Ayrıca, bireyin çeşitli alanlara (sosyal, akademik vb.) bağlı olarak kendisi hakkındaki değerlendirmeleri değişebileceği için, benlik de buna

göre farklılaşabilmektedir. Dolayısıyla, benliğin, çok boyutlu, dinamik ve karmaşık bir doğasının olduğu söylenebilir (Markus ve Nurius, 1986; Sallay, 2000; Wall, 1986). Nitekim geçmişten günümüze, benlikle ilgili çok sayıda kuram ve modelin bulunması ve benliğin oldukça çeşitli bakış açılarıyla incelenmesi bir rastlantı değildir (bkz. Demo, 1992; Epstein, 1973; Higgins, 1987; James, 1950; Hoelter, 1985; Kihlstrom ve Cantor, 1984; Markus, 1983).

Örneğin, James (1950), benlik türlerini, “bilen ben” ve “bilinen ben” olarak iki kategoride ele almıştır. Buna göre, ilk benlik türü, İngilizce’deki “I” sözcüğüyle (özne benlik); ikincisi ise, “me” sözcüğüyle (nesne benlik) ifade edilmiştir. Brown’a (1998, 2-3) göre, özne benliğin işlevi, bireyin kendisini başkalarından ayırt etmesini sağlamak, deneyimlerini biriktirmek, bireye bir devamlılık ve bütünlük hissi vermek; nesne benliğin işlevi ise, bugünkü ve gelecekteki kimliğini oluşturmak için, bireyin kendisi hakkındaki bilgilerini daha dikkatle algılamak ve akılda tutmaktır. Benzer şekilde, Mead (1934) özne benliği, sosyalleşen nesne benliğin farkında olan benlik olarak açıklamış ve nesne benliğin başkalarının tavırlarıyla şekillendiğini, özne benliğin ise bunlara verilen tepki olduğunu belirtmiştir.

Higgins’e (1987, 320-321) göre ise, benlik üç boyutludur. Bunlar, “gerçek benlik”, “ideal benlik” ve “olması gereken benlik” olarak adlandırılmaktadır. Gerçek benlik, bireyin sahip olduğunu düşündüğü benliği; ideal benlik, kendisi için sahip olmayı istediği benliği; olması gereken benlik ise, birtakım görev ve sorumluluklara ilişkin olarak sahip olması gerektiğine inandığı benliği ifade etmektedir (Higgins, 1987). Higgins (1987), gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki farkın hayal kırıklığı, tatminsizlik, üzüntü gibi duygulara; gerçek benlikle olması gereken benlik arasındaki farkın ise korku, huzursuzluk, gerginlik gibi duygulara yol açtığını belirtmiştir. Oyserman (2001) bu benliklerin (gerçek, ideal ve olması gereken), bireylerin kişisel değerleri ve istekleri ile kurumsal ve sosyo-kültürel etkiler arasındaki süregelen etkileşim nedeniyle birbiriyle uyum gösterebileceği gibi, çelişebileceğini de öne sürmüştür.

Markus ve Nurius (1986) ise, benlik kavramının daha çok geleceğe yönelik boyutuyla ilgilenmişler ve benliğin gelecekteki olası görünümüne ilişkin algılamaları betimlemek amacıyla “olası benlikler” kavramını kullanmışlardır. Araştırmacılar olası benlikleri, benliğin gelecekteki kişiselleştirilmiş bilişsel temsilleri olarak açıklamışlardır.

Ayrıca araştırmacılar, söz konusu temsillerin yalnızca bilişsel nitelik taşımakla kalmayıp aynı zamanda duyguları ve çeşitli yaşam alanlarına yönelik (örneğin, aile, iş, sağlık vb.) bireyin ne olacağına ilişkin beklentilerini, umutlarını ve korkularını da içerdiğini; dolayısıyla, olası benliklerin sayısının ve çeşitliliğin (örneğin, iyi, kötü, umulan, korkulan, ideal, olması gereken benlikler gibi) bireye bağlı olduğunu belirtmişlerdir (Dunkel ve Anthis, 2001; Hamman ve diğerleri, 2010; Markus ve Nurius, 1986).

2.1.3.2. Olası benlikler

Olası benlikler kuramında, Markus ve Nurius (1986, 954) olası benlikler kavramını, “bireylerin gelecekte olabilecekleri, olmayı umut ettikleri ve arzuladıklarıyla olmaktan korktukları ideallerin zihinsel temsilleri” olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle kuramcılar, umulan benlik ve korkulan benlik olmak üzere iki farklı benlik türünden söz etmiştir. Umulan benlik, arzulanan olası geleceği vurgulamakta ve bireyin gelecekte sahip olabileceğini düşündüğü benlik (örneğin, mutluluk, başarı, yaratıcılık, zenginlik, sağlıklı bir aileye sahip olma vb.) olarak ifade edilmektedir. Diğer taraftan, korkulan benlik, bireyin gelecekte sahip olmaktan korktuğu benliğe (örneğin, yalnızlık, hastalık, işsizlik, fakirlik vb.) işaret etmektedir (Dunkel ve Anthis, 2001; Markus ve Nurius, 1986). Olası benlikler, bireyin geleceğe yönelik kendine ilişkin olumlu ve olumsuz kişisel temsillerini yansıtmakta ve “yetişkinlikteki ben” gibi uzak bir zaman dilimiyle ilgili olabildiği gibi “gelecek seneki ben” şeklinde daha yakın bir zaman dilimine yönelik de olabilmektedir (Oyserman ve Fryberg, 2006).

Olası benliklerin birbirleriyle yakından ilişkili iki önemli işlevi bulunmaktadır (Markus ve Nurius, 1986). Birincisi, olası benliklerin bilgilendirici işlevidir. Söz konusu işlev, olası benliklerin bireyin hem geçmiş hem de mevcut sosyal, kültürel ve çevresel deneyimlerinden etkilenerek benliğin şimdiki görünümüne ilişkin değerlendirme ve yorum yapma olanağı sağlamasına yöneliktir. Bu işlevle ilişkili olarak, Markus ve Nurius (1986), olası benlikler kuramı içerisinde “işleyen benlik” (working self-concept) kavramını kullanmışlardır. Kuramda, işleyen bellek, bireylerin olası benliklerini nasıl yapılandırdıklarını açıklamada yararlı bir kavram olarak görülmektedir. Benliğin sürekli olarak yapılandırıldığı ve yeniden yapılandırıldığı fikrine dayanan işleyen benlik,

benliğin tek, değişmeyen ve sabit bir yapı olduğuna ilişkin geleneksel görüşlere karşı çıkarak, benliğin bireyin geçmiş yaşantılarından ve mevcut sosyal koşullarla etkileşiminden etkilenecek sürekli olarak yeniden şekillenen kendilik bilgisi olduğunu öne sürmektedir (Oyserman ve Fryberg 2006). Bu bakış açısıyla benlik, hem bireyin mevcut benliğine ve ilgili davranışlarına yönelik yorumlayıcı bir çerçeve sağlamakta, hem de bireyin gelecekteki davranışları ve seçimleri için bir rehber işlevi görmektedir (Hong ve Greene, 2011).

İkincisi ise, olası benliklerin motive etme işlevidir (Markus ve Nurius, 1986). Nitekim olası benlikler, bireylerin gelecekteki davranışlarına yönelik imajları da içermektedirler. Daha açık bir ifadeyle, bireyler gelecekte olmayı arzu ettikleri veya gelecekte olmaktan korktukları kişiye yönelik olarak planlar da yapmakta ve mevcut davranışlarını bunlara göre düzenlemektedir. Olası benliklerin motive etme işlevi ise, umulan olası benlikler ile korkulan olası benlikler aynı alana yönelik ve dengeli oldukları zaman artış göstermektedir (Hoyle ve Sherrill 2006; Oyserman, Bybee, Terry ve Hart-Johnson, 2004; Oyserman, Gant ve Ager, 1995; Oyserman ve Markus 1990; Oyserman ve Saltz 1993; Unemori, Omoregie ve Markus, 2004). Başka bir deyişle, korkulan olası benlik, umulan bir olası benlikle, umulan bir olası benlik de aynı alandaki korkulan bir olası benlikle dengelendiği zaman, bu benlikler daha güçlü bir motivasyon kaynağı haline gelmektedir (örneğin, popüler olmayı ve birçok arkadaşım olmasını umuyorum, yalnız kalmaktan ve diğer ailelerin, çocuklarının benimle zaman geçirmelerine izin vermemelerinden korkuyorum vb.). Dengeli olma durumunun motivasyonu artırma durumu, bireylerin, aynı anda hem umulan olası benliklere sahip olma ihtimalini artıracabilecekleri hem de korkulan olası benliklere sahip olma ihtimalini azaltabilecekleri stratejiler seçmelerine bağlı olarak açıklanabilir (Oyserman ve Fryberg, 2006; Oyserman ve Markus, 1990). Örneğin, Oyserman ve Markus (1990), Oyserman ve Saltz (1993), ve Oyserman ve diğerlerinin (1995) çalışmalarından elde edilen bulgular, umulan ve korkulan benlikleri arasında denge olan ergenlerin, daha az suç davranışı gösterme, akademik anlamda daha başarılı olma, daha fazla ve etkili öğrenme stratejileri kullanma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

Olası benliklerin oluşumunda sosyal bağlamlar oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin geçmiş başarı ya da başarısızlıkları ile değerleri, idealleri ve

arzuları olası benliklerini yapılandırmasında etkili olmaktadır. Örneğin, bireyin arzuları ve idealleri, kendisi için önemli olan diğer bireylerin bireyin nasıl biri olması gerektiğine ilişkin düşüncelerinden etkilenecek şekilde şekillenmektedir. Ayrıca, olası benlikler; cinsiyet, ırk, etnik ve kültürel kimliklere de sıkı sıkıya bağlıdır. Bu tür sosyo-kültürel kimlikler, grubun bireyin ne olmasını ve ne olmamasını istediklerine ilişkin ipuçları sağlayarak, bireyin olası benlikleri için kapsamlı bir çerçeve oluşturmaya imkân vermektedir (Oyserman ve Fryberg, 2006). Birey ise, bu benliklerden seçme ve reddetme yoluyla kendi benlik gelişimini yapılandırmaktadır (Cross ve Markus, 1991). Ibarra (1999), bireylerin olası benlikler oluşturma sürecine ilişkin üç aşamalı bir model önermektedir. Bu modele göre, bireyler, öncelikle, rol modellerini (örneğin, aile bireyleri, medya imajları vb.) gözlemleyerek olmayı umdukları ve olmaktan korktukları olası benlik seçeneklerini oluşturmakta, daha sonra ise, bu olası benlikler arasından seçtikleri geçici benlikleri deneyimlemektedirler. En son aşamada ise, bireyler içsel (geçmiş ve mevcut benlikler) ve dışsal standartlara (sosyal, kültürel ve çevresel deneyimler) bağlı olarak yeni benlik algılarını değerlendirmektedirler. Dolayısıyla olası benlikler, bireyin kesin bir bağlılığa sahip olmaksızın, benlikle ilgili farklı olasılıkları deneyimlemesine imkân tanımaktadır (Dunkel, Kelts ve Coon, 2006).

Bireyin olası benlikleri, meslek alanları gibi sosyal bağlamlarla da karşılıklı etkileşim içerisinde. Bireyin mesleği, olası benliklerinin umulan veya korkulan türde olup olmadığı konusunda geribildirim sağlarken, olası benlikler de bireyin mesleğinin doğasını anlamlandırmasında ve yapılandırmasında önemli rol oynamaktadır (Kelchtermans ve Vandenberghe, 1994). Bu açıklamalara ek olarak, olası benliklerin, bireyin mesleğinde kim olduğu ve kim olacağı üzerine düşünmesini sağlayarak mesleki kimlik gelişimine temel oluşturduğu da söylenebilir (Dunkel ve Anthis, 2001). Esasen konuyla ilgili literatürde, bireyin mesleki kimlik gelişiminin, mesleğe ilişkin olası benliklerini gerçekleştirmek ya da engellemek yolundaki girişimlerinin bir sonucu olduğu vurgulanmaktadır (Oyserman ve diğerleri, 2006; Palmer, 2006). Örneğin, Sleegers ve Kelchtermans (1999, 579), öğretmen kimliğinin, yalnızca öğretim süreçlerinin teknik ve duygusal yönlerinden (örneğin, sınıf yönetimi, konu bilgisi ve öğrenci testi sonuçları) değil, aynı zamanda, “öğretmenlerin kişisel deneyimleri ile her gün içinde çalıştıkları sosyal, kültürel ve kurumsal çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu” olarak oluştuğunu ifade etmektedir (Akt. Day ve diğerleri, 2006b). Başka bir deyişle, öğretmen kimliği,

etkili öğretim gerçekleştirme, öğrencilerle ve meslektaşlarla iyi ilişkiler kurma, başarılı bir sınıf yönetimi sağlama gibi pek çok umulan olası benliğin gelişimi ve tükenmiş, ilgisiz ve duygusuz bir öğretmen olma gibi korkulan olası benliklerin engellenmesi yoluyla oluşmaktadır (Hamman ve Harp-Woods, 2007). Bu açıklamalar ışığında, olası benlikler kuramının umulan ve korkulan benlikleri içermesi nedeniyle, öğretmen kimliğinin çok boyutluluğunu yalnızca “geleceğe yönelik beklentiler” açısından değil, “geleceğe yönelik olarak hissedilen korku” açısından da incelenmesine olanak sağlayan bir kuram olduğu çıkarımında bulunulabilir.

2.1.3.3. Öğretmen kimliği ve olası benlikleri

Yukarıda değinilen özellikleri nedeniyle, olası benlikler kuramı, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin incelenmesinde işlevsel bir çerçevedir (Hamman ve diğerleri, 2010; Ronfeldt ve Grossman, 2008). Nitekim Buss (2001) olası benliklerin, kimlikten farklı olarak, bireyin öz-değerlendirme yapabilmesi için mevcut ve gelecekteki benlikler arasındaki tutarsızlıkları ortaya çıkaran ek bir mekanizma sağladığını belirtmektedir (Akt. Hamman ve diğerleri, 2010). Bu nedenle, öğretmenlerin kendileri hakkındaki görüşlerinin olası benlikler bağlamında incelenmesi, hem mevcut kimlikleriyle hem de gelecekteki kimlikleriyle ilgili kapsamlı bilgilerin elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Hamman ve diğerleri, 2010). Ancak konuyla ilgili literatürde, öğretmenlerin mesleki kimliklerini inceleyen çok az sayıda araştırmada olası benlikler kuramından yararlanıldığı görülmektedir (örneğin, Brown, 2009; Hiver, 2013; Kubanyiova, 2009; Ronfeldt ve Grossman, 2008). Özetle, bu araştırmalar, olası benliklerin mevcut kimlik için yol haritaları ve motivasyon kaynakları olarak nasıl işlevselleştigiğine ilişkin önemli bulgular ortaya koymuştur. Örneğin, Hiver (2013), yedi İngilizce öğretmenin mesleki gelişim tercihlerindeki olası benliklerin rollerini incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, iki önemli motivasyon kaynağı ortaya koymuştur. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin benliklerine ilişkin olarak algıladıkları eksiklikleri (dil öz-yeterliği eksikliği, öğretmen öz-yeterliği eksikliği vb.) gidermek amacıyla mesleki gelişime yönelmeleriyken, ikincisi, yalnızca algılanan eksiklikler bağlamında değil, aynı zamanda yeterli görülen benliği geliştirme ihtiyacını karşılama amacıyla da mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarıdır. Araştırmada, üçüncü bir motivasyon kaynağı olan

normatif yükümlülükleri yerine getirmek ise, mesleki gelişim için en az dile getiren itici güç olmuştur.

Olası benlikler kuramından, öğretmen adaylarının ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimlerini incelemek amacıyla yararlanan araştırma sayısı ise, görece daha fazladır (örneğin, Chan, 2006; Conway ve Clark, 2003; Day ve diğerleri, 2006a; Fletcher, 2000; Gonzalez-Bravo, 2015; Hamman ve diğerleri, 2010; Hamman ve diğerleri, 2013a; Hamman ve diğerleri, 2013b; Hong ve Greene, 2011; Itoi, 2014; Kumazava, 2013; Ronfeldt, 2008; Shoyer ve Leshem, 2016). Olası benliklerin, öğretmen adaylarının mevcut mesleki kimliklerinin son derece önemli bir bölümü olan gelecek boyutunun incelenmesine olanak sağladığı düşünüldüğünde, bu durumun nedeni anlaşılabilir. Beijaard ve diğerlerinin (2004) de belirttiği gibi, mesleki kimlik gelişimi “şu an kimim?” sorusunun yanı sıra “gelecekte kim olmayı istiyorum?” sorusunun da yanıtını gerektirmektedir. Bu nedenle, olası benliklerin, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimlerinin incelenmesinde dikkate alınmasının oldukça önemli ve gerekli olduğu söylenebilir (Hamman ve diğerleri, 2010; Hamman ve diğerleri, 2013a). Hamman ve diğerlerine (2010) göre, öğretmen kimliğinin olası benlikler çerçevesinde incelenmesi, bireylerin mevcut ve olası benlikler arasındaki boşlukları ortaya çıkarmayı sağlayan öz-değerlendirme mekanizmasını devreye sokmakta ve bu doğrultuda bireyin hem şu an sahip olduğu hem de gelecekte sahip olmayı umut ettiği öğretmen kimliğine ilişkin bilgi sağlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinin ne olduğuna, bu meslekte kendilerine nasıl bir yer edineceklerine ve gelecekte nasıl bir öğretmen olmayı arzuladıklarına ilişkin bir anlayış geliştirmektedir (Chapman ve Green 1986; Sachs, 2001).

Konuyla ilgili literatürde, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimlerinin incelenmesinde olası benlikler kuramından yararlanan araştırmalardan biri, Kumaza'nın (2013) göreve yeni başlayan dört İngilizce öğretmenini kapsayan çalışmasıdır. Araştırmada, öğretmenlerin olası benliklerinin öğretime yönelik motivasyonlarındaki rolü, onlarla yapılan görüşmeler aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, yeni öğretmenlerin başlangıçtaki ideal benlikleriyle umulan benlikleri arasında büyük farkların bulunduğunu ve bu farkların, olası benliklerin motive edici etkisini azalttığını göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin farklı olası benlikleri arasındaki

uyumsuzluk, öğretmenliklerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Öte yandan, araştırmanın bulguları bu tür bir uyumsuzluğun, öğretmenlerin yansıtma yapmalarını sağlayarak zamanla benliklerini yeniden şekillendirip motivasyonlarını tekrar kazanmalarına olanak sağladığını da göstermiştir. Bunun anlamı; olası benlikler arasında gözlemlenen uyumsuzluğun motivasyonla ilişkisinin basit ve doğrusal olmadığı, daha çok, karmaşık ve doğrusal olmayan bir görünüme sahip olduğudur.

Hamman ve diğerleri (2010) ise, 175 öğretmen adayının ve mesleğe yeni başlayan 46 öğretmenin umulan ve korkulan benliklerini incelenmişlerdir. Araştırmada olası benliklere ilişkin dört temel kategori tanımlanmıştır. Bunlar; (a) okulda bireylerarası iletişim (öğretmenler, öğrenciler, veliler); (b) sınıf yönetimi; (c) öğretim ve (d) mesleki nitelikler. Daha sonra bu kategoriler, görev odaklı (bireylerarası iletişim, sınıf yönetimi ve öğretim) ve nitelik odaklı (mesleki nitelikler) benlikler şeklinde adlandırılmıştır. Ayrıca, araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adayları ile göreve yeni başlayan öğretmenlerin olası benlikleri arasında anlamlı farklılıkların olduğunu; öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre mesleki niteliklerden çok, görev odaklı olası benlikleri benimsediklerini de göstermiştir.

Yukarıda özetlenen araştırmalardan elde edilen bulgulara (benzer araştırmalar için bkz. Conway ve Clark, 2003; Fletcher, 2000) dayalı olarak, Hamman ve diğerleri (2013a), öğretmen adaylarının ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin olası benliklerini inceleyen daha geniş kapsamlı araştırmaların yapılmasını ve olası benliklerin motivasyon ve öz-düzenleme gibi değişkenlerle birlikte incelenmesini kolaylaştırmak amacıyla bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Araştırmacılar, 335 öğretmen adayının örneklemini oluşturduğu ve tarama yöntemini kullandıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının sahip olmayı umut ettikleri öğretmen niteliklerinin “profesyonellik”, “öğretmeyi öğrenme” faktörleriyle, sahip olmaktan korktukları öğretmen niteliklerinin ise, “ilham vermeyen öğretim”, “kontrol kaybı” ve “ilgi göstermeyen öğretmen” faktörleriyle hem geçerli hem de güvenilir biçimde betimlenebileceğini saptamışlardır. Hem bu nedenle, hem de öğretmenlerin/öğretmen adaylarının olası benliklerine yönelik olarak olası benlikler kuramı doğrultusunda geliştirilen geçerli ve güvenilir yegâne çerçeve olması nedeniyle, bu araştırmada, öğretmen adaylarının olası benlikleri, Hamman ve diğerlerinin

(2013a) tarafından geliştirilen ve yukarıda özetlenen “öğretmen olası benlikleri” çerçevesi aracılığıyla incelenmiştir.

2.1.4. Öğretmen inançları

2.1.4.1. İnanç kavramı

İnanç (belief) kavramı, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe ve diğer pek çok alanda çeşitli bakış açılarıyla birlikte incelenmesi nedeniyle bugüne kadar birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Zheng, 2009). Örneğin, Rokeach (1968) inanç kavramını, bireylerin “Ben inanıyorum ki...” diye başlayan cümlelerinin ardından gelen, bilinçli ya da bilinçsiz olarak söylediklerinden ya da yaptıklarından anlaşılan basit önermeler olarak tanımlamıştır. Nicholson’a (1991) göre inançlar, bireylerin insana, doğaya ve gerçeğe ilişkin derin algılarıdır. Benzer şekilde, Storm (2004), inançları, çeşitli yargılara ve değerlendirmelere dayalı dünyaya ilişkin kavrayışlar olarak açıklamıştır. Hurless (1999) ise, inançları doğru olarak kabul edilen ve insanların davranışlarına yön veren fikirler olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalardan hareketle, inanç kavramına ilişkin olarak birtakım ortak özelliklerden söz konusu olmaktadır. Genel olarak, inançların bireyin doğru olduğunu düşündüğü, psikolojik olarak benimsediği anlayışlar, önermeler veya varsayımlar olduğu yönünde ortak görüşler bulunmaktadır (Zheng, 2009). Daha açık bir ifadeyle, inançlar, bireyin kendisi ve çevresindeki fiziksel ve sosyal dünya hakkında doğru olarak kabul ettiği ve davranışlarına yön veren bilişsel önermeler olarak görülmektedir (Eisenhart, Shrum, Harding ve Cuthbert, 1988; Rokeach, 1968).

İnanç kavramı; bilgi, değer, tutum, paradigma, niyet, davranış gibi kavramlarla ilişkili olarak, hatta bazen birbirlerinin yerine kullanılarak incelenmiştir. Ancak, inanç kavramı, söz konusu kavramlardan belirgin bir şekilde farklılık göstermekte ve daha çok bu kavramların açıklanmasında kullanılmaktadır (Rokeach, 1968; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Örneğin, pek çok araştırmacı bilgi, tutum ve inanç kavramlarını tanımlamaya, kavramlar arasındaki farklılıkları açıklamaya çalışmıştır. İnanç basitçe, doğru olduğunu düşünülen şey; tutum ise, inançlara dayanarak dış dünyaya verilen tepki olarak

tanımlanmıştır. Ajzen'e (1991, 179-211) göre, "tutum inançların toplamı olarak düşünülebilir. Birey bir olgu hakkında birçok inanca sahip olabilir (olumlu ve olumsuz). Bu bireyin, inançlarının genel değerlendirmesine bağlı olarak söz konusu olguya ilişkin bir tavır sergilemesi ise tutum olarak ifade edilebilir". Aksine bilgi kavramı gerçeklere ihtiyaç duymakta ve gerçeğe dayanmaktadır. Bryan (2003), bilgi ve inanç arasındaki farkı şu şekilde açıklamıştır: İnançlar psikolojik yapılardır ... bir gerçeklik şartı gerektirmedikleri için bilgiden farklıdır. Murphy, Delli ve Edwards (2004), bilginin ortaya atılan iddiayı desteklemesi için kanıta sahip olmak zorunda olduğunu, inançların ise kanıta ihtiyaç duyulmadan doğru olarak düşünüldüğünü vurgulamışlardır. Pajares (1992) ise, bilginin nesnel gerçeklere dayandığını, inançların ise, değerlendirmeye ve yargıya bağlı olduğunu ifade etmiştir. Nitekim Pajares (1992), inançların, durumdan bağımsız olarak zihninde değişmeden kalabilen içsel gerçekleri temsil ettikleri için bireysel kontrolün ya da bilginin ötesinde var olabileceklerini dile getirmiştir.

Özetle, inançları, diğer kavramlardan ayıran özellikler şu şekilde sıralanabilir (Turner, Christensen ve Meyer, 2009; Nespor, 1987; Rokeach, 1968):

1. İnançlar öznel varsayımlardır, ne gerçekçi önermeler ne de standartlaştırılmış gerçeklerdir,
2. İnançlar, bir görüş birliği değildir, her türlü anlaşmazlığa açıktır,
3. İnançlar, merkezi (çekirdek) ve çevresel inançlar olarak sınıflandırılabilir ve güçlüden zayıfa değişen farklı derecelerde etkiye sahip olabilir,
4. İnançlar, bilişsel, duygusal, eylemsel (anısal/kişisel yaşantılara dayalı) ve değerlendirici boyutlar içerirler. Daha açık bir ifadeyle, inançlar, neyin gerçek ya da yanlış, iyi ya da kötü, arzu edilen ya da arzu edilmeyen olduğuyla ilgili bireyin bilgisini temsil ettiği için bilişsel bir bileşene; ruh halini belirleyebilen ve duyguları, hisleri canlandırabilen duyuşsal bir bileşene ve doğası gereği eyleme geçmek için bir eğilim içerdiği için davranışsal bir bileşene sahiptir.

Peterman (1991), inançların bireyin dünyayı yorumlamak ve dünyaya uygun bir şekilde davranabilmek için kullandığı, sosyal olarak yapılandırılmış bilişsel yapılarındaki mevcut şemalarına dahil olan zihinsel temsiller olduğunu ileri sürerek üç varsayımdan söz etmektedir: (i) inançlar, şema benzeri bir semantik ağ oluşturmaktadır, (ii) çelişkili inançlar bu ağın farklı alanlarında bulunmaktadır ve (iii) bazı inançlar "çekirdek" olup

değiştirmesi zordur. Peterman (1991), söz konusu kavramsallaştırmasının psikolojik ve felsefi temellerini Rokeach'ın (1968) inanç sistemleri üzerine çalışmalarına dayandırdığı görölmektedir.

2.1.4.2. İnanç sistemleri kuramı

İnançların zaman içerisinde diğerk benzer inançlarla bir araya gelerek bir sistem ya da ağ oluşturduğunu ileri süren inanç sistemleri kuramına göre (Hamilton ve Mineo, 1996; Rokeach, 1968), fiziksel ve toplumsal gerçeklik hakkında sahip olunan sayısız inanç, daha geniş bir inanç sistemine bağılı olma eğilimi göstermektedir (Rokeach, 1968). Nitekim Rokeach (1968), inançların, inanç sistemindeki yapısal bağlantılarına dayanarak merkezi-çevresel bir boyut boyunca yapılandırıldığına dikkat çekmektedir. Nespor (1987) ise, inanç sisteminin, olaylarla, durumlarla ve bilgi sistemleriyle değişken ve belirsiz bağlara sahip genel hatlarla sınırlandırılmış sistemler olduğunu ifade etmektedir. Diğerk bir deyişle, inançların gerçek dünyadaki olaylar ve durumlarla ilişkisini belirlemede net, mantıklı kurallar bulunmamaktadır. Dahası bu bağlantılar ve ilişki tanımları, bireyin kişisel, farklı olaylardan oluşan ve duygusal tecrübelerine ve sosyalleşme süreçlerine bağılı olabilmektedir (Eick ve Reed, 2002; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Pajares (1992) ise, inanç sistemlerinin bireylerin kültürel aktarım sonucu edindikleri tüm inançları barındırdığını; onlara kendilerini ve dünyayı tanımlamaları ve anlamalarında yardımcı olduğunu ve yeni bilginin ve deneyimlerin anlamlandırılmasında, olayların ve eylemlerin yorumlanmasında bir filtre görevi gördüğü vurgulamaktadır.

Konuyla ilgili literatürde, inanç sistemlerinin özellikleri benzer biçimde özetlenirken (bkz. Abelson, 1979; Bandura, 1986; Nespor 1987; Rokeach, 1968), söz konusu sistemler içerisindeki çeşitli inançların sınıflandırılmasında da benzer bakış açıları benimsenmiştir. Örneğin, Rokeach, (1968), inançların sınıflandırılmasında içeriğin önemini vurgulamıştır. Bir inancın içeriğı, inancın amacını doğru ya da yanlış olarak tanımlayabilmekte; iyi ya da kötü olarak değerlendirebilmekte; belirli bir eylem tarzını arzu edilen veya edilmeyen olarak savunabilmektedir. Buna göre, inançlar, *betimleyici* veya *varoluşsal* inançlar (örneğin, matematik dersi zamanının geldiğine inanıyorum vb.); ikincisi *değerlendirici* inançlar (örneğin, bence matematik öğretmek

zevkiz vb.) ve üçüncüsü *kuralcı* veya *yasaklayıcı* inançlar (örneğin, zil çalmadan önce sınıfa gidilmesine inanıyorum vb.) olarak üç kategoride ele alınabilmektedir.

Ayrıca, Rokeach (1968), bir inanç sistemindeki inançların göreceli güçlerini belirlemek için merkezi-çevresel inanç kavramını ortaya koymuştur. Bir inanç sisteminde, merkezi konumda bulunan inançlar daha güçlüdür ve çok sayıda inançla bağlantılıdır. Çevresel konumda olan inançlar, merkezi konumda olanlara göre daha az etkili ve daha az bağlantıya sahiptir. Bu nedenle merkezi inançlardan daha az önemli ve bireylerin davranışlarını şekillendirmede daha az etkili olmaktadır (Rokeach, 1968). Rokeach (1968) bir atomun yapısıyla benzerlik kurarak inanç sisteminin merkezi (çekirdek) inançlardan ve onu çevreleyen (çevresel) bir dizi inançtan oluştuğunu söylemektedir:

1. Merkezdeki A tipi inançlar, kişisel deneyimler yoluyla oluşmuş, toplumun ortak görüşüyle pekişmiş ve değişime çok fazla direnç gösteren çekirdek inançlardır. A tipi inançlar bir bireyin kimliği ve benliği ile ilgili inançlar olmasının yanı sıra diğer bireylerle paylaşılan ortak inançlarıdır.

2. Merkezi inançları çevreleyen B tipi inançlar da A tipi inançlar gibi doğrudan deneyim yoluyla oluşmaktadır, ancak kişiye özel olup, sosyal yargılardan bağımsızdır; bu nedenle söz konusu inançlarda ikna yoluyla değiştirmeye çalışmanın bir etkisi olmamaktadır.

3. Merkezden dışarı doğru gidildiğinde C tipi inançlar vardır. Bu inançlar, hangi otoriteye güven duyulacağı ile ilgilidir ve değişime dirençli olsalar da bunlarla ilgili fikirlerin özellikle sosyalleşme, eğitim ve öğretim etkisiyle farklılaşması beklenmektedir.

4. D tipi inançlar, güvenilen otoriteler ile kitaplar ve medya gibi güvenilir ikincil kaynaklardan edinilmekte ve değişim ile ilgili öneri bu kaynaklardan geldiğinde değiştirilebilmektedir.

5. Son olarak, inanç sisteminin en dışında yer alan E tipi inançlar, beğeni ile ilgili inançları içermektedir. Bunlar değiştirilmeye çalışılmaz ve önemsiz kabul edilir.

Benzer şekilde, Green (1971), geçmişten günümüze kullanışlılığını yitirmeyen inanç sistemlerini şu şekilde açıklamaktadır. Ona göre, inanç sistemlerinin çeşitli boyutları vardır. Bu boyutlardan ilki, merkeziliktir. Bir inancın merkeziliği, inancın dayanaklı olma işlevine ve inancın diğer inançlarla olan bağlarının sayısına bağlıdır.

Bireylerin sahip oldukları diğer inançlar da, merkezde yer alan inançların sonuçlarıdır. Merkezde yer alan inançların değişimi göreceli olarak zor olmaktadır. İnanç sistemlerine ilişkin ikinci boyut ise, kümelenme olgusudur. Kümelenme olgusu, inançların bir sistem halinde diğer inançlardan ayrıştırılmış olarak bir grup tarafından sahip olunabileceği anlamına gelmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak birey, sahip olduğu bir başka inançla çelişen inançları benimseyebilmekte; ancak, çelişen ya da zıtlık içinde olan inançlarının her zaman farkında bile olmayabilmektedir. Bu tür inanç kümeleri, inançlar farklı bağlamlarda oluştuklarında gelişmeye meyilli olmaktadır. İnanç sistemlerinin üçüncü boyutu ise, inançlara kaynaklık eden dayanakla ya da temelle ilişkilidir. İnançların kaynağı, kişisel deneyimler veya bir otorite olabilir. İnançların dayanağının ne olduğu ise, inançların değişime karşı dirençlerini etkilemektedir (Akt. Beswick, 2006).

Özetle, inanç sistemleri fikri, inançların birbirlerinden yalıtılmış bir şekilde olmadığını, aksine birbirleriyle karmaşık biçimde ilişkili olduğunu (Beswick, 2006) ve inançların, bireylerin dünyayı ve kendilerini tanımlamaları ve anlamalarında “kişisel bir rehber” işlevi gördüğünü öne sürmektedir (Pajares, 1992, 325). Nitekim inançların, bireylerin yaşamları boyunca aldıkları kararların en iyi göstergeleri olduğu ifade edilmektedir (Bandura, 1986; Rokeach, 1968). Dolayısıyla, inanç sistemlerinin genelde bireylerin yaşamlarının birçok alanında aldıkları kararlarda olduğu gibi mesleki uygulamalarına yönelik kararlarında da etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle, özellikle eğitim alanında öğretmenlerin davranışlarını ve kendilerine ilişkin algılarını daha iyi anlamayı sağlamak adına öğretmenlerin inandıkları şeylere odaklanması gerektiği sıklıkla belirtilmektedir (Clark, 1988; Fenstermacher, 1979; Nespor, 1987; Pajares, 1992).

2.1.4.3. Öğretmen inançları

Konuyla ilgili literatürde, öğretmen inançları, “öğretmenlik için bir dizi mesleki kılavuz ilkeler” (Combs, 1982, 7); “olası veya olası olmayanı gösteren bir plan”; “değişimi teşvik eden, engelleyen ya da değişime direnen açık veya kapalı bir kapı”; “yeniliği teşvik edebilecek ya da engelleyebilecek ortak bir iklim” (Errington, 1985, 2001) olarak betimlenmektedir (Akt. Errington, 2004, 40). Detaylı olarak, Clark (1988)

öğretmen inançlarını, öğretmenlerin eğitimle ilgili (eğitim-öğretim, öğrenme ve öğrenciler, eğitim felsefeleri, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri vb.) sahip olduğu yerleşmiş fikirler olarak açıklamaktadır. Kagan (1990, 423) ise, öğretmen inançlarını, “bir öğretmenin sınıfları, öğrencileri, öğrenmenin doğasını, sınıf içindeki öğretmenin rolü ve eğitimin amaçları hakkındaki kişisel yargıları” olarak tanımlamaktadır.

Öğretmen inançları, 1960’ların sonlarından 1970’lerin ortalarına doğru araştırma odağının, gözlemlenebilir öğretmen davranışlarından öğretmenlerin düşünme (bilişsel) süreçlerine kayması nedeniyle yeni bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır (Erdiller ve McMullen, 2003). Detaylı olarak, öğretmenlerin düşünme, planlama ve karar verme süreçlerinin, öğretmen davranışı ve dolayısıyla öğretim süreçleri üzerindeki etkilerinin fark edilmesiyle 1970’lerin ortalarından 1980’lerin başına kadar, araştırmalar genelde öğretmenlerin derslerini planlama ve yönetme, etkinlikleri düzenleme, zamanı ayarlama, öğrenci anlayışlarına ilişkin yargıları konularındaki karar verme süreçlerine odaklanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin hem planlanmış hem de sınıf içi etkileşimler sırasında kendiliğinden oluşan karar verme süreçleri incelenmiş; ancak, olası tüm kararlardan neden bazıları seçilirken diğerinin seçilmediği sorusu, kararların dayandırıldığı faktörlerin göz ardı edilmesi nedeniyle yanıtı kalmıştır. Bu sınırlılıktan hareketle, araştırmalar öğretmenlerin düşünme süreçlerine ön plana alan ve kararlarını açıklamada kullanılan “öğretmenlerin algı, atıf, düşünce, yargı ve rutinleri” gibi kavramları incelemeye başlamıştır. Özellikle 1990’lı yıllardan itibaren, inançlar, öğretmenlerin düşünme ve öğretmeyi öğrenme süreçlerinin, sınıf içi uygulamalarının, gelişim ve değişimlerinin anlaşılmasında önemli kavramlar olarak görülmeye başlanmıştır (Richardson, 1996; Zheng, 2009). Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının arkasında yatan mesleki inançlarının neler olduğu, söz konusu inançların nasıl geliştiği, ne tür faktörlerden etkilendiği ve öğretmenlik uygulamasını nasıl etkilediği gibi konular açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır (Pajares, 1992; Zheng, 2009).

Konuyla ilgili literatürde, öğretmen inançlarının birçok faktörden etkilendiği rapor edilmektedir. İnançların geliştirilmesinde etkili olan kültürel bağlamlar ve finansal sınırlar ile öğrenme ve öğretme ortamıyla ilgili bazı dış faktörlerin yanı sıra, Richardson (2003, 5) öğretmenlerin/öğretmen adaylarının inanç oluşumunda rol oynayan üç önemli kaynağı; (i) öğrencilik yıllarındaki eğitim ve öğretim deneyimleri, (ii) öğretmen eğitimi

programlarındaki deneyimler ve (iii) meslekteki kişisel deneyimler olarak sıralamaktadır. Birinci kaynak, öğretmenler/öğretmen adaylarının öğrencilik yılları boyunca kendi öğretmenlerinin davranışlarını içselleştirme olgusuna yöneliktir. Bu içselleştirme, Lortie (1975) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin inançlarının ardında yatan deneyimlerin kaynağını betimlemek amacıyla kullanılan “gözlem çıraklığı” kavramıyla da özetlenebilir. İkinci kaynak, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi süresince oluşturdukları inançları vurgulamaktadır. Örneğin, öğretmen eğitim programları, sağladıkları içeriğin doğası doğrultusunda öğretmen adaylarının görece daha işlevsel ve çağdaş bazı öğretim inançları (örneğin, yapılandırmacı inançlar) ya da daha geleneksel bazı öğretim inançları (örneğin, daimicilik inançları) oluşturmalarına/yeniden şekillendirmelerine yol açabilmektedir. Üçüncü kaynak ise, bu inançların, öğretmenlerin öğretmenlik kariyerleri boyunca edindikleri kişisel/mesleki deneyimleri aracılığıyla görece yavaş, ancak sürekli biçimde değiştiğine ve öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili davranışlarına, tercihlerine, kararlarına yön verdiğine yönelik bir göndermede bulunmaktadır.

Konuyla ilgili literatürde, öğretmenlerin mesleki inançlarının çok çeşitli olabileceği de ifade edilmektedir. Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları (örneğin, Chong, Klassen, Huan, Wong ve Kates, 2010; Chung, Marvin ve Churchill, 2005; Gu ve Day, 2007; Penrose, Perry ve Ball, 2007; Tucker ve diğerleri, 2005), epistemolojik inançları (örneğin, Brownlee, 2001a; Chai, Teo ve Lee 2009; Hofer, 2002; Maggioni ve Parkinson, 2008; Ravindran, Greene ve DeBacker, 2005), öğrenme-öğretmeyle ilgili inançları (örneğin, Akkoç ve Ogan-Bekiroğlu, 2006; Brownlee, 2001b; Duru, 2014; Erkmen, 2014; Isikoglu, Basturk ve Karaca, 2009; Mansour, 2009; Nespor, 1987; Özgün-Koca, ve Şen, 2006; Pajares, 1992), mesleğe yönelik inançları (mesleğin seçim nedenleri ve mesleği algılayış) (örneğin, Eren ve Tezel, 2010; Jarvis ve Woodrow, 2005; Murphy ve diğerleri, 2004; Watt ve Richardson, 2008; Tarman, 2012), eğitim programına yönelik inançları (Ashour, Khasawneh, Abu-Alruz ve Alsharqawi, 2012; Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir, 2012; Cheung ve Ng, 2000; Cheung ve Wong, 2002; Eren, 2010b; Ng ve Cheung, 2002), bu çeşitliliğin içeriğine ilişkin örnekler olarak verilebilir. Değinilen farklı inanç türlerine yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulguların, öğretmen inançlarına ilişkin olarak üç önemli sonuç ortaya koyduğu söylenebilir.

Birincisi, öğretmenlerin sahip olduğu inançlar, öğretme ve öğrenme ile ilgili uygulamalarını, sınıf içi etkileşimlerinde karar verme süreçlerini, gerçekleştirdikleri öğretimin etkililiğini, öğretim görevlerini tanımlama ve bu görevlerle ilgili bilgi ve becerilerini düzenlemelerini, ders planlarını ve ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilgili tercihlerini etkilemektedir (Akkoç ve Ogan-Bekiroğlu, 2006; Burns, 1992; Calderhead ve Robson, 1991; Fang, 1996; Farrell ve Lim 2005; Holt-Reynolds, 1992; Keys, 2007; Pajares 1992; Sahin ve diğerleri, 2002; Vacc ve Bright, 1999). Diğer bir ifadeyle, öğretmen inançları, öğretimle ilgili birçok kararın verilmesinde ve uygulamanın gerçekleştirilmesinde etkili olan bir filtre görevi görmektedir (Shavelson, 1983; Shavelson ve Stern, 1981). Örneğin, Farrell ve Lim (2005), Singapur'daki bir ilkokulda çalışan iki deneyimli İngilizce öğretmenin dilbilgisi öğretimi açısından inançlarını ve sınıf uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin bazen sınıf uygulamalarına yansıyan inançlara sahip olduklarını göstermiştir. Detaylı olarak, dilbilgisi kurallarının doğrudan açık bir şekilde öğretilmesine inanan öğretmenin, sınıfında dilbilgisi öğeleri ve yapıları hakkında doğrudan açıklamalar ve örnekler sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla, öğretmenin dilbilgisi öğretimine ilişkin geleneksel yaklaşıma olan inançları, sınıf uygulamalarına yansımıştır. Benzer biçimde, dilbilgisi öğretiminin konuşma, yazma ve okuma etkinlikleri aracılığıyla örtük bir şekilde öğretilmesi gerektiğine inanan diğer öğretmenin, sınıfında şiir ve kısa hikâye yazma gibi etkinlikler aracılığıyla, dilbilgisi öğretimini dolaylı olarak gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir.

İkincisi, öğretmen inançlarının, mesleki tükenmişlik, değişime direnme, kararlılık ve mesleğe bağlılık, mesleki değerler, öğrenmeye yönelik tutumlar, öğretim uygulamalarındaki rollerin tanımlanması gibi öğretmenlik mesleğinin önemli yönleri üzerinde güçlü etkilere sahip olduğu sonucudur (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Ghaith ve Yaghi, 1997; Gu ve Day, 2007; Haney ve diğerleri, 2002; Wheatley, 2002). Örneğin, Evers ve diğerleri (2002), 490 öğretmenin (i) farklılaşma ilkesini kullanarak öğrenci gruplarına rehberlik edilmesi, (ii) öğrencilerin etkinliklere dâhil edilmesi ve (iii) yenilikçi eğitim uygulamalarının kullanılmasına ilişkin inançlarıyla mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, söz konusu inançların, mesleki tükenmişliğin kendine yabancılaşma ve duygusal tükenme

boyutlarıyla anlamlı ve olumsuz yönde; kişisel başarı boyutuyla anlamlı ve olumlu yönde ilişkilendiğini göstermiştir.

Çıkarılabilecek üçüncü ve daha önemli bir sonuç ise, öğretmenlerin inançları ve eğitimle/öğretimle ilgili uygulamaları arasında tutarsızlıkların olabileceğidir. Örneğin, Akkoç ve Ogan-Bekiroğlu (2006), 58 matematik öğretmen adayının öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarını incelemişler ve bu inançlarla uygulamaları arasındaki ilişkiyi sorgulamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının, öğretim yaklaşımının matematik konusunun doğasına göre belirlenmesi gerektiğine inandıklarını göstermiştir. Örneğin, yapılandırmacı inançları olan öğretmen adaylarından biri, fonksiyonların ve mutlak değerin keşif ve teknolojiyle desteklenmiş öğrenme ortamlarında öğretilebileceğini belirtirken, polinomlar ve logaritmik fonksiyonların yalnızca ağır ders anlatımı ile öğretilebileceğini dile getirmiştir. Araştırma bulguları ayrıca, öğretmenlerin öğretim ve öğrenme inançları ile uygulamaları arasındaki bazı tutarsızlıklar olduğunu; dile getirilen inançların sınıf ortamında uygulamaya konulamamasının, konu bilgisinin eksikliği ve sınıf ortamının karmaşıklığı gibi çeşitli nedenlere bağlandığını göstermiştir. Örneğin, öğrencilerin aktif katılımına inanan bir öğretmen adayı bu inancını, kaotik bir sınıfta hayatta kalma, pedagojik beceriler ve deneyim gerektirdiğini düşündüğü için uygulamaya koyamamıştır.

Benzer şekilde, Duffy ve Anderson (1986), durumsal faktörlerin öğretmenlerin inançları üzerinde çok güçlü etkilere sahip olabildiğini ve bunun da sırasıyla onların sınıf uygulamalarını etkilediğini ifade etmektedir. Nitekim pek çok öğretmenin öğretim kararları sınıf ortamlarının gerekliliklerine ilişkin algılamalarına dayanmaktadır. Bunlar; öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı saygı, sınıf yönetimi ve sınıf rutini, az veya çok yetenekli çocukların ne kadar desteğe ihtiyaç duyduğu, öğrencilerin nasıl öğrendiği, sosyal ve duygusal özellikler ve ders kitaplarıdır (Duffy ve Anderson, 1986). Öğretmen inançlarıyla uygulamaları arasındaki tutarsızlıkların arkasında yatan nedenler, bu ve benzeri durumsal faktörler olabileceği gibi farklı ve inanç sistemleri içerisinde daha başat olabilen bazı inançların, öğretmenlerin öğretimle ilgili ve benzeri inançlarını baskılamasına da bağlı olabilmektedir (Munby, 1982). Örneğin, öğretmenler yüksek düzey problem çözme etkinliklerinde teknolojinin en iyi şekilde kullanılabileceğine inandıklarını ifade etse de, teknolojiyi kullanmadan her gün birçok alıştırma ve uygulama

çalışmaları yapmaktadır (Munby, 1982). Burada öğretmenlerin, öğrencilerinin ön koşul olarak kabul edilen becerileri (problem çözme becerileri) öğrenmelerinden sorumlu olduklarına ilişkin başat bir inançta sahip oldukları gerçeği ön plana çıkmakta ve bu da onların teknolojiyi kullanma inançlarını ikinci plana almalarına neden olmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin mesleki inanç sistemlerinin hangi başat inançlar etrafında şekillendiğinin saptanmasının, öğretmenlerin inandıkları gibi davranmalarını sağlamada önemli bir adım olduğu ve bu adımın inançlar ve uygulamalar arasındaki çatışmalar nedeniyle ortaya çıkabilecek bilişsel (önemli konuların öğretiminin ötelenmesi vb.), duyuşsal (inandığı gibi davranmamadan kaynaklanan pişmanlık, hüsrana vb.) ve motivasyonla ilgili (mesleki anlamda kendini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitim programlarına katılmada istekli olma vb.) sorunların azaltılmasına yönelik girişimler açısından (daha etkili öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi vb.) önemli bir zemin oluşturduğu söylenebilir (bkz. Ertmer, 2005).

Başka bir deyişle ve daha özet bir ifadeyle, yukarıda değinilen sonuçların, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının inanç yapılarının, öğretmenlik kariyerlerinin erken evresi olan öğretmen eğitimi sırasında anlaşılması ve açıklanmasının, mesleki gelişimleri açısından ve öğretim uygulamalarının daha etkili hale getirilmesi açısından son derece önemli sonuçlar olduğu ifade edilebilir (Bu sonuçların önemini ortaya konduğu/tartışıldığı çalışmalar için ayrıca bkz. Brookhart ve Freeman, 1992; Clark, 1988; Goodman, 1988; Munby, 1982, 1984; Nespor, 1987; Weinstein, 1989, 1990).

2.1.4.4. Öğretmen eğitiminde öğretmen inançları

Öğretmen adayları, öğrencilik yıllarında edindikleri ve çoğunlukla geleneksel eğitim anlayışını yansıtan; öğrenci, öğretmen, öğrenme ve öğretme gibi konularla ilgili birbirinden oldukça kopuk, tutarsız ve iyi yapılandırılmamış eğitim inançlarıyla öğretmen eğitimi programlarına gelmektedir (Britzman, 1986; Book, Byers ve Freeman, 1983; Lortie, 1975; Thomas ve Pedersen, 2003; Weinstein, 1989). Bu inançlar, öğrenci olarak sınıfta geçirilen binlerce saat boyunca iyi ve/veya zayıf öğretim modellerinin, öğretmenler hakkında hem olumlu hem de olumsuz imajların içselleştirilmesiyle şekillenmektedir (Tabachnick ve Zeichner, 1984). Pajares (1992) ve Richardson (1996),

öğretmen adaylarının inançlarına ilişkin olarak yapılan araştırmaları inceleyerek öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarına başlamadan önce sahip oldukları inançların özelliklerini şu şekilde özetlemektedirler: İlk olarak, öğretmen adayları öğretmen eğitimine başladığı zaman öğretimle ilgili belli başlı ve yerleşmiş inançlara sahiptirler. İkincisi, öğretmen adaylarının yetişkinlik çağındaki bu inançlarında esneklik ve değişim oldukça azdır. Üçüncüsü, inançlarda değişim daha çok öğretmen adaylığından öğretmenliğe geçiş aşamasında ortaya çıkmaktadır. Son olarak, öğretimle ilgili önceki inançlar; kişisel deneyimlerden, eğitim ve öğretim süreçlerinin etkilerinden ve formal/formal olmayan bilgilerden kaynaklanmaktadır.

Önemli olarak, öğretmen adaylarının eğitim, öğrenme ve öğretimle ilgili mevcut inançları, onların öğretmen eğitimi programlarından ne kadar bilgi edineceğini ve bunu nasıl yorumlayacaklarını etkilemektedir (Calderhead ve Robson, 1991; Kagan, 1992). Ayrıca, söz konusu inançlar, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarında öğretmenlik mesleğinin karmaşıklığını, kuram-uygulama arasındaki ilişkiyi ve eğitimle ilgili sosyal sorunları anlamalarını da zorlaştırmaktadır (Pajares, 1992). Bu nedenle, öğretmen inançlarının yalnızca öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarına nasıl yaklaştıklarını değil; aynı zamanda öğretmenlik kariyerlerindeki mesleki gelişimlerini de olumsuz yönde ve güçlü biçimde etkileyebildiği de göz ardı edilmemelidir (Alexander ve Dochy, 1995; Britzman, 1986; Calderhead ve Robson, 1991; Hollingsworth, 1989; Holt-Reynolds, 2000; Joram ve Gabriele, 1998; Lortie, 1975; Murphy ve diğerleri, 2004; Nespor, 1987; Richardson, 1996; Wright, 1997).

Örneğin, Murphy ve diğerleri (2004), 60 ikinci sınıf öğrencisinin, 61 öğretmen adayının ve 22 öğretmenin iyi öğretmen ve iyi öğretim hakkındaki inançlarını anket soruları, çizim ve görüşmeler aracılığıyla incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, en çok belirtilen iyi öğretmen özelliklerinin sevecen, sabırlı, sıkıcı olmayan, kibar ve düzenli olma gibi özelliklerden oluştuğunu; en az belirtilen iyi öğretmen özelliklerinin ise, tatlı dillilik, sıradanlık ve katılık gibi özelliklerden oluştuğunu göstermiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının, hem ikinci sınıf öğrencilerin hem de öğretmenlerin inançlarıyla örtüşen inançlara sahip olduğu; ikinci sınıf öğrencileri ile öğretmenlerin paylaştığı inançların ise oldukça az olduğu saptanmıştır. Bu araştırmadan çıkarılan önemli bir sonuç, iyi öğretmen ve iyi öğretime ilişkin inançların erken yaşta

oluştugu ve bazı inançların öğretmen eğitimi boyunca bile sabit kalabildiğidir. Ancak, önceden biçimlenmiş bir inanç sistemi ile öğretmen eğitimine gelen öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi süresince inançlarının değişime açık olduğu da unutulmamalıdır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının inançlarının öğretmen eğitimi programları aracılığıyla değiştirilmesinin hem mümkün hem de önemli olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde öğretmen inançlarına yönelik olarak yapılan ilk araştırmalar, öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarının eğitimle ilgili mevcut inançlarının değişiminde istenilir düzeyde bir etki yaratmadığına; aksine bu inançları pekiştirdiğine işaret etmektedir (Britzman, 1986; Knowles ve Holt-Reynolds, 1991; Lortie, 1975; Gore ve Zeichner, 1991; Zeichner ve Tabachnick, 1981). Örneğin, Weinstein (1990), eğitime giriş dersinin ve ilgili alan deneyiminin öğretmen adaylarının iyi öğretimle ilgili iyimser önyargılarına ve inançlarına etkilerini incelemiştir. Anket ve görüşmeler yoluyla toplanan verilerden elde edilen bulgular, iyimserlikte önemli bir düşüş olmasına rağmen, öğretmen adaylarının gelecekteki öğretim performansları konusunda iyimser olmaya devam ettiklerini göstermiştir. Öğretmen adaylarının iyi öğretime ilişkin tanımlarının ise büyük oranda aynı kaldığı, araştırmanın önemli bulguları arasında yer almıştır.

Ancak, görece yakın geçmişte gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular, inançların zor değişmelerinin, hiç değişmeyecekleri anlamına gelmediğini göstermiştir (Ebbs, 1997; Kagan, 1992; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Nespor (1987) tarafından belirtildiği gibi, öğretmen eğitimiyle gerçekleştirilmek istenen değişim, inançlardan tamamen vazgeçmek değil, adım adım bu inançları daha uygun inançlarla değiştirmektir. Benzer şekilde, Richardson'a (1996) göre, eğer öğretmen eğitim programları öğretmen adaylarının var olan inançları üzerine odaklanırsa ve uygun deneyimler, dersler ve fırsatlar sunarsa, öğretmen adaylarının önceki inançları değişime açık olacaktır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarına mevcut inançlarını açık bir şekilde ortaya koymalarına, inançlarının yetersizlikleriyle ve tutarsızlıklarıyla yüzleşmelerine ve yeni inançlarını eskilerinden ayırt etmelerine yardımcı olunduğunda inançlarını değiştirilmelerinin mümkün olduğu söylenebilir (Kagan, 1992).

Ebbs (1997), öğretmen adaylarının inançlarının değişim sürecini üç aşamada ele almaktadır: İlk aşama, öğretmen adaylarının mevcut inançlarının ifade edilmesidir.

Nitekim gelecekle ilgili düşüncelerin, önceden var olan inançların süzgecinden geçtiği düşünüldüğünde (Clark, 1988; Knowles, 1992), önceden var olan inançların ifade edilmesi, öğretmen adaylarının inanç değişiminin ilk önemli unsuru olarak görülmesinin mantıklı olduğu öne sürülebilir. İkinci aşama olan yansıtma, öğretmen adayları yansıtma yoluyla önceden var olan inançlarını değerlendirerek daha önceki deneyimlerinden pek çok şey öğrenebilmektedirler. Son aşamada ise, öğretmen adayları yaptıkları değerlendirmeler sonucunda, mevcut inançların uygunsuzluğunu fark ederek, bu inançları değiştirme yönünde istekli olmaktadır. Bu aşamada, Zhao ve Cziko'nun (2001) da önerdiği gibi, doğru inançların başarılı örnekler (başarılı öğretmenlerin gözlenmesi vb.) yoluyla ortaya konulması, öğretmen adaylarının değişime olan ihtiyaçlarla ilgili algılarını etkileyerek, değişikliklerin imkânsız olmadığı konusunda onları ikna edebilir. Özetle, yukarıda yapılan açıklamaların ışığında, öğretmen adaylarının var olan inançlarıyla ilgili tatminsizlik yaşamalarının, öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının inançlarının hedeflenen yönde daha etkili biçimde değiştirilmesi açısından son derece önemli ve gerekli olduğu ifade edilebilir.

2.2. Konuyla İlgili Literatür

2.2.1. Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar

Bu bölümde, öğretmen amaçları, öğretmen kimliği ve öğretmen olası benlikleri ve öğretmen inançları konularıyla ilgili Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırma örneklerine yer verilmiştir.

2.2.1.1. Öğretmen/öğretmen adaylarının amaçları ile ilgili araştırmalar

Konuyla ilgili literatürde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki amaçları ile ilgili Türkiye dışında yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Lemos (1996), sınıf ortamındaki öğrenci amaçlarının belirlenmesi ile öğrenci ve öğretmen amaçları arasındaki uyum ve uyumsuzlukların tespit edilmesine yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, altıncı sınıf düzeyinden 17 ortaokul öğrencisi

ve farklı branşlardan (İngilizce, Portekizce, Tarih, Matematik, Müzik ve Doğa Bilimleri) altı Portekizli öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışları dersler esnasında iki sabit kamera aracılığıyla kaydedilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrenci ve öğretmen amaçlarına ilişkin olarak yedi amaç türü ortaya koymuştur:

- (i) eğlence (zevkli, eğlenceli aktivitelere katılma/katılımı sağlama vb.),
- (ii) öğrenme (daha fazlasını araştırma/öğrencilerin öğrenmesini teşvik etme vb.),
- (ii) razı olma (sınıfın hızına uyum sağlama, öğretmenin dediğini yapma, söz verildiğinde yanıt verme/öğrencilerin sınıf yönetimi gerekliliklerine uymasını teşvik etme vb.),
- (iv) çalışma (etkinliklere katılma/katılımı sağlama vb.),
- (v) değerlendirme (olumlu değerlendirmeler ve olumsuz değerlendirmeler vb.),
- (vi) kişilerarası (öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler vb.),
- (vii) disiplin amaçları (etik ve ahlaki kurallar vb.).

Bu amaçların arasında, öğrencilerin çalışma amaçlarını; öğretmenlerin ise daha çok öğrenme ve razı olma amaçlarını dile getirdiği görülmüştür. Lemos (1996), öğrenci ve öğretmen amaçları arasındaki bu uyumsuzluğu ise, öğretmenlerin amaçlarıyla öğretim stratejileri arasındaki uyumsuzlıkla açıklamıştır.

Newman (2000), öğretmen eğitimi süresince öğretmen adaylarının hayallerini ve amaçlarını incelemiştir. Özetle, araştırmada, üç yıl boyunca beş Amerikalı öğretmen adayının (i) hayal ve amaçlarının neler olduğu, (ii) bunların öğrencilerin geçmiş öğrencilik deneyimleriyle nasıl ilişkilendiği ve (iii) öğretmenlik uygulamaları sırasında öğretmen adaylarının hayal ve amaçlarının nasıl değiştiği araştırılmıştır. Araştırmada görüşmeler, günlükler, otobiyografik yazılar ve anketler aracılığıyla elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının hayallerden çok amaçlarını dile getirdiklerini ve bu amaçların da kısa vadede ulaşılacak amaçlar (örneğin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak vb.) olduğunu göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ayrıca, öğretmen eğitimi süresince, öğretmen adaylarının öğrencilikten öğretmenliğe doğru bir dönüşüm yaşayarak öğretmen kimliklerini oluşturduklarını, amaç ve hayallerini gözden geçirerek değiştirdiklerini (öğrencilerin mutluluğunu sağlamaktan toplumsal dönüşüme katkıda bulunmak vb.) göstermiştir. Üstelik bu süreçte, aile ve öğretmenler gibi öğretmen

adayları için önemli paydaşların ve öğretmen adaylarının deneyimlerinin (akademik başarı öyküsü, onur ödülleri, ders dışı etkinliklere katılım vb.) etkilerinin de önemli olduğu saptanmıştır.

Malmberg (2008), 170 Finlandiyalı öğretmen adayının yer aldığı boylamsal bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğretmen eğitimi boyunca öğretmen adaylarının başarı amaçlarında (öğrenme, performansa yaklaşma, performanstan kaçınma ve işten kaçınma amaçları) gözlemlenen değişimler incelenmiştir. Bununla birlikte, söz konusu amaçların içten güdülenme, beklenti-değer inançları, çalışma stratejileri (yansıtıcı düşünme, görevle ilgisiz davranışlar ve destek arama), akademik başarı, ortaöğretim başarı ve üniversiteye giriş puanları ve demografik değişkenlerle (cinsiyet, bölüm ve yaş) olan ilişkileri sorgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, zaman içerisinde öğrenme amaçlarının istikrarlı bir artış gösterdiğini; ancak, öğretmen eğitiminin üçüncü yılında performans amaçlarının (performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma) en üst düzeyde belirginleştiğini göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca, ortaöğretim başarı puanlarının performansa yaklaşma amaçlarını; yansıtıcı düşünme, içten güdülenme ve beklenti-değer inançlarının öğrenme amaçlarını; görevle ilgisiz davranışların ise, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma amaçlarını yordadığını ortaya koymuştur. Son olarak, araştırmada, erkek öğrencilerin daha az sosyal destek arayışında olduğu ve kız öğrencilerin daha fazla yansıtıcı düşünme stratejileri kullandığı rapor edilmiştir.

Retelsdorf ve Günther (2011), 206 Alman öğretmenin başarı amaçlarının (öğrenme, performansa yaklaşma, performanstan kaçınma ve işten kaçınma amaçları) öğretim uygulamaları (yüzeysel ve derinlemesine öğrenme uygulamaları) üzerindeki dolaylı etkilerini referans normları (bireysel normlar ve sosyal normlar) aracılığıyla incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrenme amaçlarının bireysel normlarla anlamlı ve olumlu yönde; performansa yaklaşma, performanstan kaçınma ve işten kaçınma amaçlarının ise, sosyal normlarla anlamlı ve olumlu yönde ilişkilendiğini göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca, yüzeysel öğrenme uygulamaları ile sosyal normlar; derinlemesine öğrenme uygulamaları ile bireysel normlar arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişkiler ortaya koymuştur. Diğer yandan, sadece yüzeysel öğrenme uygulamaları ile performansa yaklaşma amaçları arasında anlamlı ve olumlu yönde

ilişkiler bulunmuştur. Dolaylı etkilere ilişkin olarak, öğrenme amaçlarının bireysel normlar aracılığıyla derinlemesine öğrenme uygulamaları anlamlı ve olumlu yönde; sosyal normlar aracılığıyla ise yüzeysel öğrenme uygulamaları anlamlı ve olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Ek olarak, işten kaçınma amaçlarının sosyal normlar aracılığıyla yüzeysel öğrenme uygulamaları anlamlı ve olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma amaçlarının ise, sosyal normlar aracılığıyla yüzeysel öğrenme uygulamalarını anlamlı ve olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bir diğer çalışmada, Mansfield ve Beltman (2014) Avustralyalı 332 öğretmen adayı ve 162 öğretmenin mesleki amaçları arasında farklılık olup olmadığını incelemişlerdir. Açık uçlu sorulardan oluşan anketleri dolduran katılımcılardan toplam 1633 amaç edinilmiştir. Söz konusu amaçlardan, “iş sahibi olma” en fazla; “bir topluluğa ait olma” en az dile getirilen amaçlar olmuştur. Doğrudan meslekle ilgili ise, 18 amaç dile getirilmiştir. Araştırmada, bu amaçlar ilk olarak, yedi kategoride toplanmıştır;

- (i) sürekli öğrenme (mesleki öğrenme, öğretim becerilerin geliştirilmesi vb.),
- (ii) sosyal ilişkiler (ilişkiler kurma, bir topluluğa ait olma vb.),
- (iii) iş olanakları (iş sahibi olma, iş güvenliği vb.),
- (iv) refah (olumlu duygular, gelir sahibi olma vb.),
- (v) olumlu benlik algısı (öz-güven, öğretmen kimliği vb.),
- (vi) pedagoji (olumlu öğrenme ortamları vb.)
- (vii) mesleki gelişim (kariyer planına sahip olma vb.).

Daha sonra, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki amaçları (i) kişisel (refah, olumlu benlik algısı), (ii) bağlamsal (sürekli öğrenme, sosyal ilişkiler ve pedagoji) ve (iii) kariyer (iş olanakları, kariyer gelişimi vb.) olmak üzere daha kapsamlı üç kategoride ele alınmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmen adayları ve öğretmenlerin mesleki amaçları arasında fark olmadığını; her iki grup tarafından da öncelikli olarak dile getirilen amaçların bağlamsal amaçlar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Butler ve Shibaz (2014), öğretmenlerin beş faktörlü başarı amaçları modelini incelemek amacıyla iki ayrı araştırma yapmışlardır. Birinci çalışmada araştırmacılar, İsraili 341 öğretmenin başarı amaçlarını öğrencileri için sergiledikleri sosyal destek ve

bilişsel öğretim değişkenleriyle birlikte incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, ilişkisel amaçların sosyal desteği, öğrenme amaçlarının ise bilişsel öğretimi anlamlı olarak yordadığını göstermiştir. Öte yandan, araştırmada, performansa yaklaşma, performanstan kaçınma ve işten kaçınma amaçları ile sosyal destek ve bilişsel öğretim arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığını görülmüştür. Araştırmacılar 51 öğretmen ve onların 7, 8 ve 9. sınıf düzeylerinden 1280 öğrencisinin örneklemini oluşturduğu ikinci bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada, öğretmen amaçları, öğrencilerin yardım arama davranışları ve derslere olana ilgileri arasındaki ilişkiler incelenmiş; söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerde, sosyal destek ve bilişsel öğretimin olası arabuluculuk rolleri sorgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin ilişkisel amaçlarının, öğrencilerin yardım arama davranışıyla; öğrenme amaçlarının ise, öğrencilerin derslere olan ilgileriyle anlamlı ve seçici biçimde ilişkilendiğini göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ayrıca, algılanan öğretmen desteğinin (sosyal destek), öğretmenlerin ilişkisel amaçları ile öğrencilerin yardım arama davranışları arasında tam; algılanan bilişsel öğretimin ise, öğretmenlerin öğrenme amaçları ile öğrencilerin derslere olana ilgileri arasında kısmen arabuluculuk rolü oynadığını göstermiştir.

Önemli olarak, Rüprich ve Urhahne (2015), öğretmenlerin mesleki amaçlarını öğretmen katılımı, öğrenci ve meslektaşlarla ilişkiler, öğrenci katılımı, bireysel farklılıklar, öğretim stratejileri, alan bilgisi, planlama-organizasyon, öğrenci öğrenmesine katkı, davranış yönetimi, kişisel amaçlar, kariyer, iş-özel yaşam olmak üzere 13 kategoride ele almışlardır. Araştırmacılar, 34 Alman öğretmenin ve 8. sınıf düzeyindeki sınıflarının yer aldığı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, öğretmenlerin mesleki amaçlarıyla sınıflarındaki elverişli öğrenme ortamları ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular, meslektaşlarla ilişkiler, öğretim stratejileri, bireysel farklılıklar ve kariyer gelişimine yönelik öğretmen amaçlarının öğretmenlerin sınıflarındaki elverişli öğrenme ortamlarıyla anlamlı ve olumlu yönde; öğrencilerle ilişkilere yönelik öğretmen amaçların ise sınıf yönetimiyle anlamlı ve olumlu yönde ilişkilendiğini göstermiştir.

2.2.1.2. Öğretmen/Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile ilgili araştırmalar

Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki kimlikleriyle ilgili olarak Türkiye dışında yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, bu araştırmalardan önemli olduğu düşünülen bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Hofman ve Kremer (1985) İsrail'deki 126 öğretmenin mesleki kimlik ile mesleği bırakma eğiliminin bir göstergesi olan mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlik mesleğine duyulan ilginin ve bağlılığın mesleki tükenmişlikle güçlü ve olumsuz yönde; mesleğin bireyin yaşamındaki yeri ve önemi ile öğretmen olarak kendini tanıtmanın mesleki tükenmişlikle orta düzeyde ve olumsuz yönde ilişkilendiğini göstermiştir.

Enyedy ve diğerleri (2006) Amerika'daki iki fen bilgisi öğretmenin katılımı olarak yer aldığı çalışmalarında, öğretmen kimliğini; öğretmenlerin pedagojik alan ve konu alanı bilgisi, öğretmenlik inançları ve amaçlarıyla bir arada incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, onların sınıf uygulamalarını ve karar verme süreçlerini etkileyen amaçlarının, inançlarının ve bilgilerinin bir öncülü olduğunu göstermiştir. Örneğin, araştırmada kendisini bir sosyal eylemci olarak gören bir öğretmenin öğrencilerinin kendi toplumlarında birer eylemci olmalarını arzuladığı görülmüştür. Daha açık bir ifadeyle, öğretmenin, öğrencilerinin toplumsal bilince sahip olmaları ve çevrelerindeki topluluklara katkı sağlama sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiğini düşündüğü anlaşılmıştır.

Cheung (2008), Hong Kong'da öğretmenlerin mesleki kimliklerini ölçmek için öğretmenlerin rollerinden ve uygulamalarından yola çıkarak bir ölçek geliştirmiştir. Araştırmacı, öğrenme ve öğretme, mesleki ilişkiler ve hizmetler, okul gelişimi, öğrenci gelişimi ve kişisel büyüme ve gelişme boyutlarında hazırladığı 41 maddelik ve 1 (çok zayıf) ile 5 (çok güçlü) arasında değişen sayısal değerlere sahip 5'li Likert tipi yanıt formatındaki ölçeği, 90 öğretmene uygulayarak bir pilot çalışma yapmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen bulgular, 19 maddelik ve üç boyuttan (öğrenci ihtiyaçları, okul konuları ve kişisel gelişim ve büyüme) oluşan bir ölçek ortaya koymuştur. Söz konusu

ölçek, 80 öğretmene daha uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen bulgular, geliştirilen ölçeğin aracının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin güçlü kanıtlar sunmuştur.

Schepens ve diğerleri (2009) ise, Belçika'daki öğretmen eğitimi programlarından mezun 762 öğretmen adayının öğretmen kimliğine dair algılarını, öğretmen olmak için doğmak (örneğin, kişisel özellikler, karakter vb.) ve sonradan öğretmen olmak (örneğin, öğretmen eğitimi vb.) ekseninde araştırmışlardır. Araştırmacılar, öğretmen kimliğini; öz-yeterlik algısı, mesleğe adanmışlık ve mesleki yönelim boyutlarında ele almışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, en fazla kişilik özellikleri ve öğretmen eğitime başlamaya yönelik motivasyon; daha sonra ise, öğretmen eğitiminin türü ve niteliği; öz-yeterlik algısı, mesleğe adanmışlık ve mesleki yönelim değişkenlerini yordamıştır.

Hong (2010), Amerika'nın güneydoğusundaki bir öğretmen eğitimi programında yer alan öğretmen adayları ve o programdan yeni mezun olan öğretmenler ile meslekten ayrılan öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını incelemiştir. Toplam 111 katılımcının yer aldığı araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlik mesleğinin farklı aşamalarında bulunan bireylerin öz-yeterlik, mesleğe adanmışlık, duygular, bilgi ve inançlar gibi öğretmen kimliğini oluşturan faktörlere ilişkin olarak kendilerini çok farklı algıladıklarını göstermiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin saf ve idealist görüşlere sahip olduğu; en fazla duygusal tükenmişlik yaşayanların meslekten ayrılan öğretmenler olduğu görülmüştür.

Lamote ve Engels (2010) öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarını, mesleki bağlılık, mesleki yönelim, görev yönelimi ve öz-yeterlik algılarıyla birlikte incelemiştir. Belçika'da bir öğretmen eğitimi programındaki birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinden toplam 157 öğretmen adayından anketler yoluyla elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının görev yönelimlerinde bir değişim gözlemlendiğini, zamanla daha fazla öğrenci merkezli bir öğretim görüşü benimsediklerini göstermiştir. Benzer şekilde, araştırma bulguları, öğretmenlik uygulamalarının da bir değişime yol açtığını; öğretmen adaylarının zamanla konu öğretime ve sınıf disiplini sağlamaya daha az odaklandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca, öğretmenlik uygulaması deneyimine sahip öğretmen adaylarının, bu deneyime sahip olmayanlara kıyasla, öğrenme ve öğretme süreci hakkında daha "gerçekçi" bir görüş geliştirdikleri ortaya

çıkıştır. Bunlarla birlikte, öğretmen adaylarının mesleğe bağıllık ve öz-yeterlik algılarının da zamanla arttığı, erkek öğrencilerin sınıfta disipline daha fazla önem verme eğilimindeyken, kadın meslektaşlarının öğrenci katılımına daha fazla odaklanmaları da araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Pillen, Beijaard ve Brok (2013) eğitimlerinin son yılında bulunan öğretmen adaylarının ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde yaşadıkları gerilimleri, bu gerilimlere eşlik eden duyguları ve bunlarla baş etme yollarını incelemiştir. Araştırmada, 182 katılımcıdan anketler yoluyla elde edilen bulgular, en fazla dile getirilen gerilimlerin “öğrencilerle yakından ilgilenmek ya da öğrencilere sert görünmek”, “özel yaşama zaman ayırmak ya da bütün zamanı ve enerjiyi işe harcamak için baskı hissetmek” ve “öğretmeyi öğrenmeye ilişkin kendisinin ve başkalarının yönelimleri arasında kalmak” olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha fazla gerilim yaşarken; öğretmen adayları ile öğretmenlerin ise aynı düzeyde gerilim yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak, araştırmada, gerilimlere eşlik eden duyguların çaresiz hissetmek, eksikliklerin farkında olmak, öfkeli hissetmek veya güvensiz hissetmek gibi olumsuz duygular olduğu rapor edilmiştir. Son olarak, gerilimlerle başa çıkmada problem odaklı stratejilerin (öğretmen eğitimcileri, danışman (mentor) öğretmenler ve/veya başka öğretmen adaylarıyla konuşma, kendi kendine bir çözüm arayışında olma vb.) tercih edilmesi araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Izadinia (2016) öğretmenlik uygulamaları sırasında danışman öğretmenlerin, öğretmen adaylarının kimlik oluşumundaki rollerini incelediği çalışmasında, yedi öğretmen adayı ve 16 danışman öğretmenle görüşmeler yapmıştır. Araştırmada görüşmelerin yanı sıra, gözlemler ve yansıtıcı günlüklerden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, danışmanlık ilişkisi olumlu olduğu ve öğretmen adaylarının danışman öğretmenlerden beklentileri karşılandığı zaman, öğretmen adaylarının öğretmen olma konusundaki öz-güvenlerinin arttığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, araştırma bulguları, öğretmen adaylarının kısmen olumsuz bir danışmanlık ilişkisi deneyimlediğinde, kendilerine olan güvenlerinin azaldığını ve öğretmen olarak gelişim gösteremediğini göstermiştir. Ayrıca araştırmada, hem danışman öğretmenler hem de öğretmen adayları tarafından bahsedilen olumlu bir danışmanlık

ilişkisinin kilit unsurları, duygusal ve akademik destek, açık iletişim hattı ve geribildirim olmuştur. Danışman öğretmenler tarafından danışmanlık rolleri ya yakın ve dostça bir ilişki kurmak ya da rehberlik ve destek sağlamak olarak açıklanırken; öğretmen adayları tarafından bir destek unsuru olarak açıklamıştır.

2.2.1.3. Öğretmen/Öğretmen adaylarının olası benlikleri ile ilgili araştırmalar

Konuyla ilgili literatürde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının olası benlikleri ile ilgili Türkiye dışında yapılmış oldukça sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki araştırmalara yer verilmiştir.

Conway ve Clark (2003), öğretmenlik uygulaması sürecindeki öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini, umutları ve korkularını, Fuller'in (1969) öğretmen kaygılarının incelenmesine dayalı üç aşamalı mesleki gelişim modeli (benlikle, görevlerle ve öğrencilerle ve öğretimin etkisiyle ilgili kaygılar) bağlamında incelemiştir. Araştırmada, altı aylık öğretmenlik uygulaması süresince, altı Amerikalı öğretmen adayıyla üçer kez bire bir ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının hem dışa doğru hem de içe doğru gelişimsel bir süreç izlediklerini göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri, Fuller'in modelinde öngörüldüğü gibi benlikle ilgili kaygılardan görevlerle ilgili kaygılara ve öğrenciler üzerindeki etkilerle ilgili kaygılara doğru bir yol izlemiştir. Ayrıca Fuller'in modelinden farklı olarak, öğretmen adaylarının kaygıları ve arzuları kimlik, kendini geliştirme gibi mesleki gelişimin içsel süreçlerine de odaklanmıştır.

Chan (2006), Amerika'daki sosyo-ekonomik düzeyi düşük okullarda çalışan/öğretmenlik uygulamalarına katılan öğretmen adaylarını, mesleğe yeni başlayan öğretmenleri ve deneyimli öğretmenleri kapsayan (n = 236) çalışmada, umulan öğretmen benliklerinin, öğretmen iyimserliği ve öğretmen öz-yeterlik inançları açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Ayrıca, araştırmacı, öğretmen öz-yeterlik inançları ve iyimserliğinin umulan öğretmen benlikleri üzerindeki yordayıcı etkisini de incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, yalnızca öğretmen öz-yeterlik inançları açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu; deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve öğretmen adaylarına göre

anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bunlarla birlikte araştırmada, umulan öğretmen benliklerinin yalnızca öğretmenlerin öz-yeterlik inançları tarafından anlamlı düzeyde yordandığı da saptanmıştır.

Ronfeldt (2008), iki mesleki eğitim programının (öğretmen eğitimi ve klinik psikoloji) karşılaştırılmasını içeren durum çalışması yapmıştır. Araştırmacı, üç öğretmen adayının ve üç klinik psikoloğu adayının mesleki eğitimlerinin ilk yılındaki mesleki kimliğin gelişim sürecini incelemiştir. Araştırmada, gözlemler, bire bir ve odak grup görüşmeleri ile e-posta yazışmaları aracılığıyla katılımcıların olmayı umdukları ve olmaktan korktukları mesleki benliklere ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların süreç boyunca geçici pek çok olası benlik yapılandıkları ancak bu olası benliklerden “çekirdek benlikler” olarak adlandırdıkları bir kısmının yıl içerisinde daha belirgin ve kalıcı hale geldiği belirlenmiştir. Araştırmada, katılımcıların eğitimleri süresince çekirdek benliklerine ilişkin olarak hayal etme, gözleme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinden geçerek meslek kimliklerini oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hong ve Greene (2011) 11 Amerikalı fen bilgisi öğretmen adayını kapsayan çalışmalarında, öğretmen adaylarının gelecekte kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerine, fen öğretime yönelik umutları ile korkularına ve ayrıca olası benliklerini şekillendiren tecrübelerin neler olduğuna ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada açık uçlu anketler ve bireysel görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular, umutların ve korkuların altı kategoride toplanabileceğini göstermiştir: (a) yeterli/yetersiz konu bilgisi, (b) iyi/kötü sınıf yönetimi, (c) etkili/etkisiz öğretim, (d) yardımsever ve ilgili olma/olmama, (e) öğrencilere ve öğretime karşı olumlu/olumsuz tutum ve (f) liderlik gösterme/gösterememe. Araştırmadan elde edilen bulgular ayrıca, en sık tekrar eden kategorilerin etkili/etkisiz öğretim ile öğrencilere ve öğretime karşı olumlu/olumsuz tutum olduğunu, katılımcıların daha çok korkulardan bahsettiğini, umulan benliklerin yaz okulu, özel ders ya da öğretim asistanı olmak gibi geçmiş deneyimler tarafından şekillendirilirken, korkulan benliklerin daha çok öğretmen eğitimi sürecinde oluştuğunu göstermiştir.

Hamman ve diğerleri (2013b), 10 Amerikalı öğretmen adayının umulan ve korkulan olası öğretmen benliklerini ve söz konusu benliklerin onların öğretmeyi

öğrenme davranışlarını nasıl düzenlediğini incelemişlerdir. Umulan ve korkulan olası öğretmen benliklerine ilişkin olarak yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde, umulan benliklerini gerçekleştirecek ve korkulan benliklerini engelleyecek etkinliklerde bulunarak öğretmeyi öğrenme davranışlarını yönlendirdiklerini göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca, öğretmen adaylarının olası benliklerinin, yansıtıcı düşünme etkinliklerinden, danışman öğretmenlerden ve öğretmenlik uygulaması deneyimlerinden etkilenecek kısa süre içerisinde değişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Itoi (2014), Japonya'daki İngilizce öğretmeni adaylarında olası benlik değişimine etki eden faktörleri incelemiştir. Araştırmacı, durum çalışması desenindeki araştırmasında, dört öğretmen adayını öğretmen eğitimlerinin son 10 ayı boyunca yakından takip etmiştir. Araştırmada hikâyeler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, kısa e-posta yazışmaları ve resmi öğretmenlik uygulaması raporlarından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, özellikle öğretmenlik uygulaması sürecinde, öğretmen adaylarının olası benliklerine ilişkin daha gerçekçi bir bakış açısı edindiğini; bu süreçteki olası benliklerdeki değişimin her zaman olumlu (ideal benlik) olmadığını ve korkulan ve olması gereken benliklere yönelik bir dönüşümün de söz konusu olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma bulguları, öğretmen adaylarının gerçek ve olması gereken benlikleri arasındaki farkın fazla olması sonucu korkulan benlikler geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının olası benliklerinin gelişiminde etkili olan faktörlerin ise, aile, akranlar, geçmişteki öğretmenler, öğretmenlik uygulamasına gittikleri okullardaki öğretmenler ve öğrenciler olduğu araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Shoyer ve Leshem (2016) öğretmen eğitimine başvuran İsrailli 90 öğretmen adayını kapsayan çalışmalarında, öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik kariyerlerine ilişkin umutlarını ve korkularını incelemişlerdir. Araştırmada açık uçlu anketler yoluyla elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının daha çok umutlarından bahsettiğini; bu umutların duygusal (öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak vb.), eğitimsel (kendi alanında yeterlilik, öğrencilerin farklı yeterliklerine duyarlılık vb.) ve toplumsal (eğitim sistemine değişim başlatma vb.) yönlerinin olduğunu ve hepsinin etkili öğretmen nitelikleriyle örtüştüğünü göstermiştir. Duygusal (tükenmişlik yaşamaktan korkma, öğrencilerle anlamlı ve samimi ilişkiler kuramama,

öğrencilerin stres ve kaygılarını anlayamama vb.), bilişsel (deneyimsizlik ve iş yükü, disiplin sorunları, başarısız öğrencilerle yeterince ilgilenememe vb.) ve okul (kendini ait hissedememe, yalnız hissetme vb.) gibi farklı boyutlarda ele alınan korkular ise, olumsuz öğretmen niteliklerine işaret etmiştir.

Yuan (2016) Çin’deki iki öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması esnasında danışman öğretmenleri ve üniversite danışmanlarıyla olan etkileşimlerinin kimlik oluşturma sürecine etkilerini incelemiştir. Araştırmadan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve yansıtıcı günlükler yoluyla elde edilen ve öz-benlik çelişki kuramı ile olası benlikler kuramı çerçevesinde yorumlanan bulgular, öğretmen adaylarının danışman öğretmenlerin olumsuz etkileri nedeniyle ideal kimliklerine ulaşmada büyük zorluklarla (örneğin, geleneksel öğretmen kimliğinin benimsenmesine yönelik baskılar) karşılaştıklarını göstermiştir. Daha açık bir ifadeyle, araştırmada, olumsuz danışmanlıkların öğretmen adaylarının ideal kimliklerini (örneğin, “iletişimci öğretmen” ve “aktif bir öğrenci”) pasifleştirdiği ve mesleki gelişimlerini etkileyen farklı türde olması gereken (örneğin “takipçi”) ve korkulan (örneğin, “kontrolcü bir öğretmen”) kimlikleri yarattığı ortaya çıkmıştır.

2.2.1.4. Öğretmen/Öğretmen adaylarının inançları ile ilgili araştırmalar

Öğretmen inançları (öz-yeterlik inançları, epistemolojik inançlar, öğrenme-öğretmeyle ilgili inançlar, mesleğe yönelik inançlar ve eğitim programı inançları) ile ilgili Türkiye dışında yapılmış oldukça fazla sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunlardan, araştırmanın amacıyla ilgili olan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Aguirre ve Speer (1999), öğretmen inançlarının amaçlarla nasıl etkileşime girdiğini ve öğretmenlerin anlık eylemlerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmacılar, iki ortaöğretim matematik öğretmenin inançları, amaçları ve öğretim uygulamalarını video kayıtları ve görüşmelerle belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin amaçlarında bir değişiklik olduğunda belirli inançların belirginleştiğini ortaya koymuştur. Detaylı olarak araştırmada, öğretmenlerin matematik, öğretim, öğrenme ve öğrenciler hakkında belirli inançlarının olduğu; ancak, dersler ilerledikçe beklenmeyen durumlarla karşılaştığında, amaçlarda değişikliklere

gidildiği ve bu değişikliklere yön verenin söz konusu inançlar olduğu görülmüştür. Örneğin, bir öğrenci, ders sırasında tartışılan cebirsel formülü kullanmadan bir yanıt verdiğinde, öğretmenin öğrencinin doğru formülü kullanmasına yardımcı olmak için yeni bir amaç oluşturduğu ve bu yeni amacın oluşturulmasında öğretmenlerin matematik, öğretim, öğrenme ve öğrenciler hakkında belirli inançlarının etkili olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretme, öğrenme ve matematiğin doğası hakkındaki inançlarının sınıf uygulamaları üzerinde etkili olduğu araştırma bulguları arasında yer almıştır. Bu bağlamda, matematiği öğrencilerin öğrenmesi için bir araçlar topluluğu (formül, işlemler) olarak gören öğretmenin sınıf tartışmalarının yönünü ve öğrencilerin dikkatini formüllere ve işlemlere doğru çevirdiği tespit edilmiştir.

McMullen ve diğerleri (2006), Amerika'daki 57 okul öncesi öğretmenin öğretme inançları ile sınıf içi uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırmada anketler, detaylı sınıf gözlemleri ve zaman örnekleme, eğitim programı materyalleri ve program ürünlerinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, çocuklara yönelik seçme/oylama zamanı, okuryazarlık ve dil gelişimi etkinlikleri gibi uygulamaların daha çok öğretmenlerin gelişimi destekleyen inançlarıyla uyumlu olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca, tutarlı rutinler, düzenli sınıflar, önceden planlanmış eğitim programı ve öğretmen merkezli öğrenme gibi unsurların ön plana çıktığını ve bunların öğretmenlerin geleneksel veya akademik yönelimli inançlarıyla örtüştüğünü göstermiştir. Hem gelişimi destekleyen inançlar hem de geleneksel öğretim inançlarını dile getiren öğretmenler tarafından gerçekleştirilen ortak uygulamaların da (dramatik oyun, büyük grup zamanları vb.) bulunduğu araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Awenowicz (2009) tez çalışmasında, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretmeyle ilgili inançlarının, öğretme kapasitelerine ve mesleki kimliklerini oluşturma süreçlerine etkisini incelemiştir. Amerika'da bir üniversitede yüksek lisans eğitimi programında altı dönem boyunca durum çalışması olarak yürütülen araştırmaya, 20 öğretmen adayı, onların üniversitedeki 8 danışmanı ve öğretmenlik uygulamaları yaptıkları okullardaki 21 danışman öğretmen katılmıştır. Araştırmada, anket, yansıtıcı günlük, danışman öğretmenler ve üniversitedeki danışmanlar tarafından yapılan gözlemler, ders planları ve videoya kaydedilmiş etkili ve zayıf ders örneklerinin yanı sıra araştırmacının derslerden, toplantılardan, üniversitedeki danışmanlarla ve danışman öğretmenlerle yaptığı

sohbetlerden aldığı notlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen eğitimi programlarındaki adayların inançlarından şüphe ettiklerinde bir değişim yaşadıklarını, bu inançların pek çok defa değiştiğini ve öğretmen adaylarının bu şüpheler ve değişimler vasıtasıyla geliştiğini göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca, öğretmen adaylarının uygulamalarıyla (planlamada, ders anlatımında ve mesleki sorumluluklarda) onların bilinen inançları arasında tutarsızlıklar bulunduğu işaret etmiştir.

Chai ve diğerleri (2009) dokuz aylık bir öğretmenlik uygulamasında, 413 Singapurlu öğretmen adayının epistemolojik ve öğrenme-öğretme ile ilgili inançlarındaki değişimi incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının epistemolojik ve öğrenme-öğretmeyle ilgili inançlarının önemli olarak değiştiğini, daha relativistik bir epistemolojik bakış açısı (bilginin belirsizliği ve bilmenin bağlamsal olması) geliştirdiklerini ve öğretim konusundaki inançlarda daha az yapılandırmacı olduklarını göstermiştir. Araştırmada, geleneksel öğretime yönelik duyulan güçlü inancın kaynağı olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlikte yeni olmaları nedeniyle geleneksel öğretim metotlarını kullanmaya olan eğilimleri gösterilmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenmede çaba ve doğuştan gelen yetenek algılarının da değiştiği; çabayı daha az değerli bulurken doğuştan gelen yeteneğe daha fazla değer atfettikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmenlik uygulamaları sırasında karşılaşılan sınıf yönetimindeki problemlerle başa çıkma ve meslektaşlarla ve öğrencilerle ilişki kurma gibi pek çok belirsizliğe ve kültürel öğelere bağlanmıştır.

Canrinus (2011), 1214 Alman öğretmenin eğitim hedefleri ve öğrencilerin öğretimdeki rolü hakkındaki inançları ile mesleki kimlik profilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki kimlik profilleri bakımından farklılaştığını ortaya koymuştur. Detaylı olarak araştırmada, öğretmenlerin eğitim inançlarının “öğrenci katılımı ve eleştirel yansıtma” ile “kişisel ve ahlaki gelişimin teşvik edilmesi” üzerinde yoğunlaştığı; mesleki kimlik profillerinin ise “yüksek motivasyonlu ve duygusal olarak bağlı kimlik profili” ve “yeterliğinden şüphe duyan kimlik profili” olduğu görülmüştür. Ayrıca yalnızca yeterliğinden şüphe duyan kimlik profili, yeterlik kazanmanın ve okulun önemine yönelik inançlarla anlamlı, olumlu ve güçlü ilişkiler sergilemiştir. Benzer şekilde, yeterliğinden

şüphe duyan kimlik profili, kişisel ve ahlaki gelişimin teşvik edilmesine yönelik inançlarla da anlamlı ve güçlü ilişkilendirilmiştir.

Tarman (2012), Amerika'nın doğusunda bulunan bir üniversitenin öğretmen eğitimi programına kayıtlı yedi öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmenlik mesleği hakkındaki düşünce ve inançlarını incelemiştir. Ayrıca araştırmacı, bu öğretmen eğitimi programının, öğretmen adaylarının eğitimi ve öğretmenlik mesleği hakkındaki düşünce ve inançlarını geliştirmede ne kadar etkili olduğunu anlamaya çalışmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine (i) öğretmenlik mesleği kariyerine uygun olup olmadıklarını öğrenmek; (ii) öğretmek istedikleri alanı (konuyu) doğrulamak veya belirlemek ve (iii) çeşitli öğretim tekniklerini gözlemlemek için değer verdiklerini göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca, öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin bazı öğretmen adaylarında öğretmenliğin kendileri için uygun bir meslek olmadığı inancını oluşturduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, öğretmen adaylarının mesleğine dair inanç ve algılarını biçimlendirmede: (i) uygulama okulunun bulunduğu yer (kırsal, kentsel ya da varoşlar); (ii) uygulama okulunun seviyesi (ilköğretim veya ortaöğretim seviyesi); (iii) danışman öğretmenin görevi; (iv) okulun ve çevrenin sosyo-ekonomik yapısı ve (v) uygulama okulunun üniversiteye olan mesafesi gibi faktörlerin önemli rol oynadığı görülmüştür. Bunlarla birlikte, öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleği ile ilgili inançlarını değiştirmeleri için önemli fırsatlar sunduğu anlaşılmıştır.

Lopes ve Santos (2013) Portekizli 279 öğretmenin inançları, sınıf amaçları ve sınıf yönetimi uygulamaları arasındaki uyumu incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin inançlarına göre, öğretmen merkezli, öğrenci merkezli ve tutarsız/kararsız olmak üzere üç kümede toplanabileceklerini göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca, öğrenci merkezli öğretmenlerin sayısı kadar öğretmen merkezli öğretmenlerin de olduğunu; öğretmen amaçlarının söz konusu kümelerde farklı olarak dağıldıklarını ve en çok dile getirilen altı amaçtan ikisinin (yeni fikirlere açık olmak ve vatandaşlığa ilişkin haklar ve sorumluluklar) bütün kümelerde yer aldığını ortaya koymuştur. Ek olarak, araştırmada, sınıf yönetimi uygulamalarının da kümelerdeki dağılımının farklı olduğu görülmüştür. Ayrıntılı olarak, öğretmen merkezli inançlarda

“gün boyu planlı ve öngörülebilir bir etkinlik programının”, öğrenci merkezli inançlarda “sınıfta iyi tanımlanmış öğrenme alanlarının” ve karışık/kararsız inançlarda ise, “öğrencilerin seçim hakkının” olduğunu görülmüştür.

2.2.2. Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar

Bu bölümde, öğretmen amaçları, öğretmen kimliği, öğretmen olası benlikleri ve öğretmen inançları konularıyla ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen araştırma örneklerine yer verilmiştir.

2.2.2.1. Öğretmen/Öğretmen adaylarının amaçları ile ilgili araştırmalar

Konuyla ilgili olarak araştırmacı tarafından yapılan kapsamlı literatür taraması sonucunda, öğretmen amaçlarıyla ilgili olarak Türkiye’de gerçekleştirilen araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu gözlenmiştir. Üstelik bu araştırmaların kuramsal çerçevesini, öğretmenlerin başarı amaçlarının (Butler, 2007, 2012; Butler ve Shibaz, 2014) oluşturduğu görülmüştür (Demiröz ve Yeşilyurt, 2012; Tercanlioglu ve Demiroz, 2015; Yıldızlı, Saban ve Baştuğ, 2016). Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının kapsamlı bir biçimde ele alındığı bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Başarı amaçları, bu araştırmanın odak noktasında yer almamasına karşın, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının başarı amaçlarının mesleki amaçlarıyla kısmen de olsa ilişkilenebilir. Bu nedenle (Butler, 2007, 2012; Butler ve Shibaz, 2014), bu araştırmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Demiröz ve Yeşilyurt (2012), 61 İngilizce okutmanın örneklemini oluşturduğu çalışmalarında, okutmanların başarı amaçlarını; cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi değişkenleriyle birlikte incelemişlerdir. Araştırmada, Butler (2007) tarafından öğretmenlerin başarı amaçlarını açıklamak amacıyla geliştirilen dört faktörlü model kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, okutmanların yüksek düzeyde öğrenme amaçlarına sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları ayrıca, öğrenme amaçları ile işten kaçınma amaçları arasında anlamlı ve negatif yönde; performanstan kaçınma ile işten kaçınma arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler ortaya koymuştur. Demografik değişkenlere ilişkin araştırma bulguları, yüksek lisans derecesi olanlara kıyasla lisans

derecesi olan okutmanların daha fazla performanstan kaçınma amaçlarına sahip olduklarını göstermiştir.

Tercanlioglu ve Demiroz (2015), İngilizce öğretmeni adaylarının hem ana dilde hem de yabancı dilde okuduğunu anlamada ve okuma stratejilerini kullanmada sahip oldukları amaçların rolünü incelemişlerdir. Olgu bilim desenine uygun olarak gerçekleştirilen araştırmada, sekiz öğretmen adayıyla bire bir yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının çoklu amaç yaklaşımı destekleyen çok çeşitli amaçları olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca, hem öğrenme amaçlarına hem de yüksek öğrenme amaçları ve düşük performansa yaklaşma amaçlarına sahip öğretmen adaylarının performansa yaklaşma ve işten kaçınma amaçlarını benimseyen öğretmen adaylarına kıyasla, daha fazla okuma stratejisi kullandıklarını ortaya koymuştur. Son olarak, öğrenme amaçlı öğretmen adaylarının yabancı dilde okuduğunu anlama problemiyle karşılaştıklarında daha kararlı ve ısrarlı oldukları araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Yıldızlı ve diğerleri (2016), Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını yaparak Türkçeye uyarlanmasını yapmışlardır. Araştırmada 584 öğretmene uygulanan ölçeğin özgün formu Butler ve Shibaz (2014) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, özgün formu beş faktör ve 21 maddeden oluşan ölçeğe ilişkin dört faktörlü ve 15 maddelik Türkçe formu elde edilmiştir. Bu formda, ustalık, beceri yaklaşımı, işten kaçınma ve öğrenci ilişkileri olarak adlandırılan faktörlere ilişkin olarak elde edilen geçerlik ve güvenirlik değerleri yeterli olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, ölçeğin öğretmenlerin öğretmeye yönelik amaçlarını belirlemek için kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2.2. Öğretmen/Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri ile ilgili araştırmalar

Öğretmen kimliği ile ilgili olarak Türkiye’de gerçekleştirilen araştırma sayısının da oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Dilci ve Gür (2008) sınıf öğretmenliği programındaki son sınıf düzeyinden beş öğretmen adayının katılımcı olarak yer aldığı çalışmalarında, öğretmen adaylarının mesleki öğretmen kimliği geliştirme süreçlerini ve bu kimliğin başlıca özelliklerini söylem analizi yoluyla incelenmişlerdir. Araştırmadan

elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının kimlik geliştirme sürecinde deneyimlerinden, öğrendikleri bilgilerden, toplum, aile ve kurumların beklentilerinden ve sahip oldukları tutum ve inançlardan yararlandıklarını göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ayrıca, öğretmen adaylarının lider-örnek, idealist-adanmış, profesyonel ve demokrat öğretmen kimliklerini benimsediklerini ortaya çıkarmıştır.

Saban, Koçbeker ve Saban (2006), 1222 öğretmen adayının mesleki kimliklerine ilişkin görüşlerini metafor analizi yoluyla incelemişlerdir. Araştırmada, 11 geçerli metafor ve 10 ana metafor kategorisi elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların kültür, cinsiyet ve kişisel tecrübeler gibi pek çok faktöre bağlı olarak değiştiğini göstermiştir. Ek olarak araştırmada, öğretmenlik mesleğinin daha çok bilgi sağlayıcı ve biçimlendirici özelliklerinin vurgulandığı; diğer yandan, öğretmenin toplum için bir değişim aracı olarak nadiren görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Yaşar, Bilaloğlu ve Karabay (2009), okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği oluşturma süreçlerinde etkili olan unsurları ve onların bu unsurları nasıl algıladıklarını incelemişlerdir. Araştırmada, 16 okul öncesi öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencisinden bireysel ve grup görüşmeleri yoluyla elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının inançlarının (lisans öncesi okul yaşantılarının, arkadaş çevresinin, aile ile akraba çevresinin ve kişilik yapıların etkileri), okul deneyimlerini ve eğitim anlayışlarını etkilerken aynı zamanda kendilerine yönelik algılarının oluşmasına da katkı sağladığını göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlik konusundaki inançlar, öğretmenlik kimliğinin oluşmasında bir rehber ve bir filtre görevi görmüştür. Araştırma bulguları ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğinin oluşmasında ikinci önemli etkenin lisans eğitimi süreci olduğunu, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına özellikle önem verdiklerini ve bu uygulamalar sırasındaki sınıf yönetimi konusundaki deneyimlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği geliştirmelerinde önemli rol oynadığını ortaya koymuştur.

Çulha-Özbaş (2012), 63 sosyal bilgiler öğretmeninin mesleki kimliklerine ilişkin görüşlerini metafor analizi yoluyla incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, sosyal bilgiler öğretmenine yönelik 23 geçerli metafor geliştirdikleri, bu metaforların “rehber olarak sosyal bilgiler öğretmeni”, “besleyen/yetiştiren kişi olarak sosyal bilgiler

öğretmeni”, “şekillendirici olarak sosyal bilgiler öğretmeni” “değişmez bilgileri aktaran kişi olarak sosyal bilgiler öğretmeni”, “araç-gereç sağlayan kişi olarak sosyal bilgiler öğretmeni” ve “toplumu ve toplum içinde kendini geliştiren kişi olarak sosyal bilgiler öğretmeni” olmak üzere altı kategoride toplanabileceği ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularından hareketle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi mesleklerine ilişkin metaforlar geliştirirken genel olarak öğretmenliğe ilişkin genel metaforların dışına çıkamadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca mesleki kıdem, cinsiyet, mezun olunan fakülte ve bölüm gibi demografik değişkenlerin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından geliştirilen metaforlarda farklılık yarattığı araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu (2013), okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören 65 öğretmen adayı ve bu bölümden mezun ve mesleğe yeni başlamış 25 öğretmenin öğretmen kimliği oluşumlarında rol oynayan unsurları ve bu unsurları nasıl yorumladıklarını incelemişlerdir. Araştırmada öğretmen adaylarından anketler aracılığıyla elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen kimliğinin oluşumunda etkili olduğunu düşündükleri unsurların kişilik özellikleri, öğretme isteği, üniversitede alınan eğitim, çevre ve öğretmenlik deneyimi olduğunu işaret etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ayrıca, öğretmen adaylarının kendilerini üniversite üçüncü sınıftan itibaren öğretmen gibi hissettiklerini göstermiştir.

Arpacı ve Bardakçı (2016), 449 öğretmen adayının örneklemini oluşturduğu çalışmalarında, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri ve düşünme ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada ayrıca, meslek öncesi öğretmen kimliği ve düşünme ihtiyacı değişkenleri ile demografik değişkenler (cinsiyet, not ortalaması, sınıf düzeyi, bölüm, mezun olunan lise ve öğretmenlik deneyimi) arasında ilişki olup olmadığı da sorgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlikleri ve düşünme ihtiyaçları arasında olumlu yönde güçlü ilişkiler olduğunu göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ayrıca, sınıf düzeyi ve öğretmenlik deneyimi değişkenleri ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasında da olumlu yönde güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Karabay (2016), Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kimliklerine ilişkin görüşlerini metafor analizi yoluyla incelemiştir. Araştırmada, 123 öğretmen adayı tarafından geliştirilen 41 geçerli metafor altı kategoride toplanmıştır.

Söz konusu kategoriler; bilgi sağlayıcı, bireysel gelişimi destekleyici, yol gösterici ve yönlendirici, şekillendirici/biçimlendirici, güç göstergesi ve tedavi edici olarak adlandırılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunun öğretmeni geleneksel rolleriyle (örneğin, öğrencilere bilgi sunma ve öğrencilere şekil verme) tanımladığı; geleneksel rollerden en önemlisinin ise, öğretmenlerin öğrencilere bilgi sunma rolü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının geliştirdiği metaforların sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı da görülmüştür.

2.2.2.3. Öğretmen/Öğretmen adaylarının olası benlikleri ile ilgili araştırmalar

Türkiye’de öğretmenlerin/öğretmen adaylarının olası benlikleriyle ilgili araştırmalar da oldukça az sayıda araştırmaya konu olmuştur. Örneğin, Tavşanlı ve Saraç (2016), sınıf öğretmeni adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin olası benlikler açısından ve cinsiyet, yaşamın büyük kısmının geçirildiği çevre ile öğrenim görülen üniversitenin bulunduğu coğrafi bölge değişkenleri açısından incelenmişlerdir. Marmara, Karadeniz, İç Anadolu, Akdeniz ve Güney Doğu Anadolu Bölgeleri’ndeki dokuz üniversitenin dördüncü sınıf düzeylerinden 444 sınıf öğretmeni adayının örneklemi oluşturduğu çalışma, genel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının mesleklerinin ilk yıllarındaki umulan benliklerine ilişkin algılarının yüksek, korkulan benliklerine ilişkin algıları ise düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olacakları zamana ilişkin olarak profesyonel öğretmen olma ve öğretmeyi öğrenme faktörlerinde kendilerine oldukça güvendikleri; ilham vermeyen öğretim, kontrol kaybı ve ilgi göstermeyen öğretmen olma faktörlerine ilişkin korku düzeylerinin oldukça düşük olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca, cinsiyet değişkeni açısından profesyonellik, öğretmeyi öğrenme ve kontrol kaybı faktörlerinde; coğrafi bölge değişkeni açısından ise, profesyonellik, öğretmeyi öğrenme ve ilgi göstermeyen öğretmen olma faktörlerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Toprakçı ve Arslan (2016), 105 öğretmen adayının olası benliklerini, cinsiyet ve program türü değişkenleriyle birlikte incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının umulan olası öğretmen benliğinin profesyonellik ve öğretmeyi

öğrenme faktörlerine ait algılarının yüksek; korkulan olası öğretmen benliğinin ilham vermeyen öğretim, kontrol kaybı ve ilgi göstermeyen öğretmen olma faktörlerine ait algılarının düşük olduğu göstermiştir. Araştırma bulguları ayrıca, cinsiyet değişkeninin profesyonellik ve kontrol kaybı faktörlerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığını; diğer yandan program türü değişkeninin umulan ve korkulan öğretmen benliklerine ilişkin herhangi bir anlamlı farklılığa yol açmadığını göstermiştir.

Tatli-Dalioglu ve Adıgüzel (2016), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının öncesinde ve sonrasında öz-yeterlik inançlarında ve olası öğretmen benliklerinde gözlemlenen değişimi incelemişlerdir. Karma yöntem araştırması olarak desenlenen araştırmada, 70 öğretmen adayına ilgili ölçekler uygulanmış ve 10 öğretmen adayıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlik uygulamasının, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve olası öğretmen benlikleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Detaylı olarak, öğretmenlik uygulaması, sınıf yönetimi ile ilgili öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerinde herhangi bir etki oluşturmazken; öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri açısından öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını olumlu etkilemiştir. Diğer yandan, öğretmen adaylarının kontrol kaybı benliklerine ilişkin olarak, öğretmen adaylarının zayıf sınıf yönetimi ile ilgili korkuları, öğretmenlik uygulamasından sonra önemli ölçüde azalmıştır.

2.2.2.4. Öğretmen/Öğretmen adaylarının inançları ile ilgili araştırmalar

Türkiye’de öğretmen inançlarıyla ilgili olarak gerçekleştirilen çok sayıda araştırmanın, büyük ölçüde öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmen inançlarını, onların öğrenme-öğretmeyle ilgili inançları ve sınıf içi uygulamalarıyla ele alan sınırlı sayıdaki araştırmaya aşağıda yer verilmiştir.

Okut (2009), 540 öğretmenin eğitime ilişkin inançları ile etkili öğretmen özelliklerine ve davranışlarına sahip olma derecelerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin aktarmacı, ilerlemeci ve eklektik eğitim inançlarına sahip olduklarını ve eğitime ilişkin inançları ile mesleki kıdem ve mezun olunan eğitim kurumu değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu

göstermiştir. Ayrıca araştırmada, etkili öğretmenlerin kişisel (mesleğe tutkuyla bağlı olma vb.), öğretmenlik uygulamaları (örneğin, çeşitli öğretim tekniklerini ustalıkla kullanabilme vb.) ve kişiler arası ilişkiler (örneğin, diğer öğretmenlerle ve yönetimle iyi geçinme vb.) alanlarındaki özelliklere büyük ölçüde sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine tutkuyla bağlı olma, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul etme, eğitim alanındaki başarılı uygulamaları takip etme, öğrencileri hayat boyu öğrenmeleri konusunda özendirme ve mücadeleci öğrenciler yetiştirme gibi özelliklerin, öğretmenler tarafından önemli görülen etkili öğretmen özellikleri olduğu anlaşılmıştır. Son olarak, ilerlemeci öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin kişisel ve kişiler arası ilişkiler alanlarındaki özelliklerine en yüksek düzeyde, aktarmacı öğretmenlerin ise en düşük düzeyde, eklektik öğretmenlerin ise orta düzeyde sahip oldukları araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Eren (2010a) örneklemini 304 öğretmen adayının oluşturduğu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretme, öğrenme ve değerlendirmeye yönelik kavramlaştırmaları ile değerleri ve uygulamaları arasındaki uyum ve uyumsuzlukları incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yapılandırmacı öğrenme ve öğretme kavramları ile öğrenen özerkliğini artırmayı, geleneksel kavramlaştırmalara kıyasla daha değerli bulunduğunu göstermiştir. Diğer yandan, araştırma bulguları, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme, öğrenme ve değerlendirmeye yönelik uygulamaların pratiğe dökülebileceğine inanmadıklarını, dolayısıyla geleneksel öğretim uygulamalarını gerçekleştirme eğiliminde olduklarını göstermiştir.

Duru (2014), geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeyle ilgili inançları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmacı, yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının 130 öğretmen adayının öğrenme-öğretme inançları üzerine etkisini incelediği ön-test, son-test yarı deneysel araştırmasında, geleneksel öğretim stratejilerinin kullanıldığı sınıfları kontrol grubu ve yapılandırmacı stratejilerin kullanıldığı sınıfları ise deney grubu olarak belirlemiştir. Araştırmanın ön-test sonuçları, her iki grubun da hem yapılandırmacı hem de geleneksel inanç düzeylerinin yüksek olduğu göstermiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının birbirinden kopuk, bulanık ve tutarsız bir inanç sistemine sahip oldukları şeklinde

yorumlanmıştır. Araştırmanın son-test sonuçları ise, geleneksel öğrenme ortamının öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme inançları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir değişim yaratmadığını; ancak, yapılandırmacı öğrenme ortamının öğretmen adaylarının geleneksel inançlarının azalmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Öztürk ve Gangal (2016), üç okul öncesi öğretmenin istenmeyen davranışlarla baş etme yollarına, sınıf yönetimi yeterliklerine ve disiplin uygulamalarına yönelik inanç ve görüşlerini incelemiştir. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada, sınıf içi gözlemler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin günlük planları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında farklar olduğu görülmüştür. Üç öğretmenin sınıf yönetimi, disiplin ve istenmeyen davranışlarla başa çıkma konusundaki inanç ve düşünceleri ile sınıf içi sergiledikleri davranışlar göz önünde bulundurulduğunda, inançların uygulamaya yansıtılmasında deneyimin etkili olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin inanç ve davranışları ile ilgili bulgular, sınıf yönetimi stratejilerinin daha çok davranış temelli olduğunu, geleneksel (sık kullanılan) sınıf yönetimi stratejileri ile çocukların davranışlarına müdahale edildiğini ve çocukların öz-denetimini geliştirmeye yönelik herhangi bir stratejinin kullanılmadığını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi inançlarını etkinlik planlarına yansıtamadıklarını, bunun da sınıf içi sergilenen davranışların anlık, sık kullanılan yöntemler olmasına yol açtığını göstermiştir.

Genel olarak, Türkiye dışında ve Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında, öğretmen amaçlarının, kimliklerinin, olası benliklerinin ve inançlarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin açıklanması ve öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi açısından son derece önemli olduğu söylenebilir. Nitekim Türkiye dışında yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, öğretmen amaçlarının, kimliklerinin, olası benliklerinin ve inançlarının ayrı ayrı ve kapsamlı bir biçimde ele alınarak incelendiği önemli sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Diğer taraftan, Türkiye’de yapılan araştırmalarda ise, öğretmen amaçlarının yalnızca başarı amaçları çerçevesinde ele alındığı; öğretmen inançlarının daha çok öz-yeterlik ve epistemolojik inançlar çerçevesinde incelendiği gözlemlenmektedir. Araştırmalarda ayrıca, öğretmen kimliğinin, genellikle ya öğretmen kimliğinin oluşumunda rol oynayan etkenlerin

belirlenmesi ya da metaforlar aracılığıyla nasıl algılandığının betimlenmesi yoluyla; olası öğretmen benliklerinin ise, çoğunlukla demografik değişkenler ve öz-yeterlik inançları aracılığıyla incelendiği anlaşılmaktadır.

Yukarıda özetlenen araştırmalar, öğretmenlerin genelde başarı amaçlarına, özelde ise mesleki amaçlarına ilişkin bazı önemli öngörülerde bulunmaya zemin oluşturabilecek bulgular içermelerine rağmen, bu araştırmalarda öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki amaçları görece dar kapsamlı kuramsal çerçevelerden hareketle ve daha önemlisi, öğretmenler/öğretmen adaylarının bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları dikkate alınmaksızın incelenmiştir. Bunun anlamı; bu araştırmalardan elde edilen bulguların benimsenen mesleki amaçlara ilişkin güvenilir bir görünüm sağlamasına rağmen, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar bağlamında sorgulanmadığıdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin ve olası benliklerinin, mesleki amaçları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerdeki arabuluculuk rollerinin de dikkate alınmamış olması, bu araştırmaların bir diğer önemli sınırlılığı olarak göze çarpmaktadır. Oysa değinilen sorgulamanın gerçekleştirilmesi ve öğretmen kimlikleri ile olası benliklerinin arabuluculuk rollerinin incelenmesi, bu araştırmanın daha önce değinilen önemine ek olarak, öğretmen eğitimi açısından başka bir nedenden dolayı da önemlidir. Hemen her öğretmen eğitimi programının temel amacı nitelikli, mesleğe adanmış, tutarlı ve sağlıklı öğretmen kimliğine sahip öğretmenler yetiştirmektir (Feiman-Nemser, 2008). Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilecek olan bulgular, öğretmenlik mesleğiyle ilgili (örneğin, mesleğe adanmışlık) önemli faktörlerle ilişkilendiği bilinen öğretmen amaçları, öğretmen kimliği, öğretmenlerin olası benlikleri gibi önemli değişkenlerin yanında, öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları da içeren kapsamlı ve güvenilir bir kavramsal çerçeve sağlayarak, mevcut öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi için sağlam bir zemin oluşturabilir. Bu da sırasıyla, öğretmen eğitim programlarının değinilen amaçlarına daha etkili biçimde ulaşmalarına katkı sağlayabilir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

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

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu araştırma betimsel bir araştırma niteliğindedir ve nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (correlational) araştırma yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. İlişkisel araştırma, iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki ilişkilerin, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelendiği bir araştırma yöntemidir. Daha açık bir ifadeyle, ilişkisel araştırmalar, değişkenler arasındaki olası ilişkilerin açığa çıkarıldığı ve bu ilişkilerin derecesinin belirlendiği araştırmalardır. Söz konusu araştırmalar, açıklayıcı (explanatory) ve yordayıcı (predictive) olmak üzere iki farklı biçimde desenlenebilirler (bkz. Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Gay, Mills ve Airasian, 2014).

Bu araştırmada açıklayıcı ilişkisel desen (explanatory correlational design) benimsenmiştir. Bu desen, araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik az sayıda kanıtın bulunduğu ya da hiç kanıt bulunmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan bir desendir. Bu desen, ayrıca, değişkenler arasındaki ilişkilerin mevcut bir modele dayalı olmaksızın, tümevarım yaklaşımıyla betimlenmesine; dolayısıyla, araştırma değişkenlerinin arasındaki ilişkilere yönelik çok sayıda ve farklı modelin oluşturulmasına ve bu modellerin farklı istatistiksel analiz teknikleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmesine de olanak sağlamaktadır (Creswell, 2012; Fraenkel ve diğerleri, 2012; Gay ve diğerleri, 2014). Bu çalışmanın odağını oluşturan değişkenler arasındaki ilişkilerin

henüz sorgulanmadığı düşünüldüğünde, açıklayıcı ilişkisel desenin araştırmanın amacına oldukça uygun bir desen olduğu ifade edilebilir.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Matematik, fen, okuma ve İngilizce becerileri alanlarında sağlanan eğitimin niteliğinin önemli göstergeleri olarak değerlendirilen Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), The Program for International Student Assessment (PISA) ve Education First English Proficiency Index (EF-EPI) gibi uluslararası sınavların Türkiye'ye ilişkin sonuçları (bkz. Kuru ve Akesson, 2011; OECD, 2016; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016b), söz konusu alanlarda nitelikli öğretmene duyulan ihtiyacın ne kadar önemli olduğunu açığa çıkarmaktadır. Benzer biçimde, 2012-2023 yılları arasında en çok istihdam sağlayan öğretmenlik alanlarının başında gelen özel eğitim öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği (MEB, 2013, 2015), öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik önlemlerin alınması gerektiği alanlar olarak ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, araştırmanın bağlamını, fen bilgisi, ilköğretim matematik, okul öncesi, özel eğitim, Türkçe ve İngilizce öğretmenliği alanlarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmıştır.

Araştırmanın bağlamı doğrultusunda, hedef evren, Türkiye'de yer alan devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde fen bilgisi, ilköğretim matematik, okul öncesi, özel eğitim, Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinin 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini ise, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi eğitim fakültelerinin fen bilgisi, ilköğretim matematik, okul öncesi, özel eğitim, Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinin 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında 2016-2017 akademik yılında öğrenim gören öğretmen adayları (N = 4840) oluşturmıştır.

Ulaşılabilir evrenin belirlenmesinde, (a) Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK, 1998, 2007b) tarafından hazırlanan öğretmen eğitimi programlarının tüm üniversitelerin eğitim fakültelerinde benzer biçimde uygulanması, (b) üniversitelerin öğrenci sayıları açısından

benzerlik gösteren büyük ölçekli üniversiteler arasında yer alması (öğrenci sayıları için bkz. Tablo 3.1) ve (c) benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip (Türkiye’de bulunan diğer devlet üniversitelerindeki gibi genellikle orta ya da düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen bireyler) öğretmen adaylarını kapsaması göz önüne alınmıştır (Aksu ve diğerleri, 2010). Buna göre, ulaşılabilir evrenin hedef evreni temsil düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, ulaşılabilir evrenden basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yoluyla seçilen 2675 öğretmen adayı oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarından elde edilen veriler araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş ve 60 öğretmen adayının, ölçme araçlarında yer alan ifadelerin büyük bir bölümüne (yaklaşık % 50) ilişkin görüşlerini belirtmedikleri saptanmıştır. Dolayısıyla, bu öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirmeye alınmamıştır. Daha sonra, araştırmanın değişkenleri için verilerin analizini olumsuz yönde etkileme potansiyeli içeren 312 uç değer (outlier) belirlenerek veri setinden çıkarılmıştır (detaylı açıklamalar için bkz. uç değerler başlığı). Böylece araştırmanın örneklemini, toplam 2303 öğretmen adayından oluşmuş ve analizler bu öğretmen adaylarının verilerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Örneklemin evreni temsil yeterliliğinin belirlenmesinde, evreni oluşturan kişi sayısı (popülasyon büyüklüğü), güven aralığı (Alpha- α) ve kabul edilebilir hata oranı (H) dikkate alınması gereken temel değişkenlerdir. Konuyla ilgili literatürde, 5000 kişiden oluşan bir evrende % 95 güven aralığı ($p < .05$) ve % 5 kabul edilebilir hata oranı için örneklem büyüklüğünün 357 kişiden oluşması gerektiği ifade edilmektedir. Aynı büyüklükte ve hata oranında, ancak daha dar bir güven aralığı (% 99, $p < .01$) için önerilen örneklem büyüklüğü ise 586 kişidir (Krejcie ve Morgan, 1970). Araştırmanın evreninin 4840 öğretmen adayından oluştuğu ile evrenden basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen ve araştırma kapsamında görüşleri değerlendirmeye alınan öğretmen adayı sayısının ($n = 2303$), evrenin % 47.58’sini oluşturduğu düşünüldüğünde, bu araştırmadan elde edilen verilerin % 99 güven aralığında ($p < .01$) yorumlanmasının mümkün olduğu söylenebilir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler
(n = 2303)

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	552	24.00
	Kız	1751	76.00
Yaş	18	304	13.02
	19	532	23.10
	20	548	23.80
	21	523	22.70
	22	239	10.40
	Diğer (23-35)	157	6.80
Üniversite	Abant İzzet Baysal Üniversitesi (N = 1726)	948	41.20
	Kocaeli Üniversitesi (N = 1697)	709	30.70
	Akdeniz Üniversitesi (N = 1417)	646	28.10
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	462	20.10
	Okul Öncesi Öğretmenliği	461	20.00
	İngilizce Öğretmenliği	441	19.10
	Türkçe Öğretmenliği	437	19.00
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	378	16.40
	Özel Eğitim Öğretmenliği	124	5.40
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	567	24.60
	2. Sınıf	617	26.80
	3. Sınıf	633	27.50
	4. Sınıf	486	21.10

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, araştırmaya Abant İzzet Baysal Üniversitesi (n = 948), Kocaeli Üniversitesi (n = 709) ve Akdeniz Üniversitesi (n = 646) eğitim fakültelerinin fen bilgisi öğretmenliği (n = 462), okul öncesi öğretmenliği (n = 461), İngilizce (n = 441) öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği (n = 437), ilköğretim matematik öğretmenliği (n = 378) ve özel eğitim (n = 124) bölümlerinin birinci (n = 567), ikinci (n = 617), üçüncü (n = 633) ve dördüncü sınıflarında (n = 486) öğrenim gören, toplam 2303 öğretmen adayı (552 erkek, 1751 kız) gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşları 18 ile 35 arasında ($\bar{X}$ = 20.28; SS = 1.89), akademik başarı ortalamaları ise 1.06 ile 4.00 arasında değişen değerlere sahiptirler ($\bar{X}$ = 2.75; SS = .46).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla birden fazla ölçme aracı kullanılmıştır. Tüm ölçme araçlarının yapı geçerlikleri ve iç tutarlılık güvenilirlikleri bu araştırmanın örnekleminde hareketle incelenmiştir. Ayrıntılı olarak, her bir ölçme aracının faktör yapısının bu araştırmanın örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi amacıyla, bir dizi Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarına göre, bazı ölçme araçlarının faktör yapılarının daha ayrıntılı olarak incelenmesi için model karşılaştırma analizleri de gerçekleştirilmiştir. Söz konusu analizler, AMOS 24 istatistiksel yazılım programı aracılığıyla ve en yüksek olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Arbuckle, 2016).

Sorgulanan faktör yapılarının araştırmanın örnekleminde elde edilen verilerle ne ölçüde uyum gösterdiği, üç uyum iyiliği indeksi (Uyum İyiliği İndeksi, $GFI \geq .90$; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, $CFI \geq .90$; Tucker-Lewis İndeksi, $TLI \geq .90$) ve iki uyum kötülüğü indeksi (Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü, $SRMR \leq .08$; Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü, $RMSEA \leq .08$) aracılığıyla değerlendirilmiştir (Kline, 2011; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006; Ullman, 2013). Araştırmada, Ki-Kare (χ^2) değerinin anlamlılık düzeyi ($p < .05$) örneklem büyüklüğüne oldukça hassas bir ölçü olması nedeniyle bir uyum indeksi olarak dikkate alınmamış; ancak, bilgilendirme amacıyla rapor edilmiştir. Faktöriyel modellerin karşılaştırılmasında, modellere ilişkin olarak hesaplanan Ki-Kare değerleri ve serbestlik dereceleri arasında gözlemlenen farkların anlamlılığı ($\Delta\chi^2(\Delta Sd)$, $p < .05$) ile CFI ve TLI katsayılarında gözlemlenen farkların büyüklükleri dikkate alınmıştır ($\Delta CFI > .01$; $\Delta TLI > .01$) (Brown, 2015; Burnham ve Anderson, 2002; Kline, 2011).

Ayrıca, her bir ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirliklerinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alfa (α) katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıntılı olarak, bu araştırmada .60'tan küçük katsayılar düşük, .60 ile .69 arasındaki katsayılar orta, .70 ile .79 arasındaki katsayılar yeterli, .80 ile .90 arasındaki katsayılar yüksek ve .90 ve üzeri değerlere sahip katsayılar ise oldukça yüksek düzeyde iç tutarlılık güvenirliliğinin göstergeleri olarak yorumlanmışlardır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Ölçme araçlarına ilişkin açıklamalara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen amaçlarını değerlendirme ölçeği

Araştırmada, Rüprich ve Urhahne (2015) tarafından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik amaçlarını belirlemek amacıyla geliştirilen Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Örneklemine 85 öğretmen adayı ve 222 öğretmenin oluşturduğu bir çalışma aracılığıyla geliştirilen ölçme aracı (bkz. Rüprich ve Urhahne, 2015), 13 faktörden ve her bir faktör için dört madde olmak üzere, toplam 52 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler, Rüprich ve Urhahne (2015) tarafından öğretmen katılımı, meslektaşlarla ilişkiler, öğretim stratejileri, bireysel farklılıklar, öğrenci katılımı, öğrencilerle ilişkiler, kariyer, alan bilgisi, planlama-organizasyon, öğrenmeye katkı, davranış yönetimi, kişisel amaçlar ve iş-özel yaşam olarak adlandırılmıştır. Ölçme aracının özgün metni, 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında değişen sayısal değerlere sahip 5’li Likert tipi yanıt formatına sahiptir (ölçme aracını oluşturan faktörler ve ilgili maddeleri için bkz. Ek 1).

Önemli olarak, Rüprich ve Urhahne (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada söz konusu 13 faktörün, sosyal-duygusal amaçlar (öğretmen katılımı, meslektaşlarla ilişkiler, öğretim stratejileri, bireysel farklılıklar, öğrenci katılımı, öğrencilerle ilişkiler), göreve dayalı amaçlar (alan bilgisi, planlama-organizasyon, öğrenmeye katkı, davranış yönetimi) ve öze dayalı amaçlar (kariyer, kişisel amaçlar ve iş-özel yaşam) olarak adlandırılan üst kategoriler aracılığıyla da tanımlanabildiği saptanmıştır. Bunun anlamı, Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeğinin hem birinci-sıra (first-order) faktör yapısıyla (13 faktörlü yapı) hem de Rüprich ve Urhahne (2015) tarafından açıkça belirtilmese de, ikinci-sıra (second-order) faktör yapısıyla (13 faktörü kapsayan üç faktörlü yapı) kullanılabileceğidir. Ancak, söz konusu araştırmada, faktörlere ilişkin iç tutarlılık güvenirliğine ilişkin katsayılar rapor edilmemiştir. Araştırmacılar, Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeğinin geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin ek kanıtlar ortaya koymak için yaptıkları sonraki çalışmalarında (detaylı açıklamalar için bkz. kuramsal temeller ve konuyla ilgili literatür bölümü), üç faktörlü yapıyı istatistiksel analiz sonuçlarına dayalı olarak sorgulamaksızın ve yalnızca elde ettikleri bulguları kolayca yorumlayabilmek amacıyla kullanmışlardır.

Bir ölçme aracının içerdiği çoklu yapılardan hangisinin ya da hangilerinin kullanılacağına yönelik bir kararın, klasik test teorisinin örnekleme bağlı olma ilkesi

gereğince (Allen ve Yen, 2002; Lord ve Novick, 1968), ölçme aracının kullanılacağı örneklemden hareketle yapılacak bir sorgulamayı gerektirdiği açıktır. Dolayısıyla, ölçme aracının öngörülen her iki faktör yapısı da model karşılaştırma analizleri aracılığıyla incelenmiş ve bu araştırmada hangi faktör yapısının kullanılacağına söz konusu analizler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda karar verilmiştir.

3.3.1.1. Öğretmen amaçlarını değerlendirme ölçeğinin çeviri çalışmaları

Özgün ismi “Questionnaire for the Assessment of Teacher Goals” olan ölçme aracının, “*Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği*” ismiyle Türkçeye çevrilmesi sürecinde, ilk olarak, özgün metnin çevirisinin yapılmasına ilişkin izin, ölçeğin yazarlarından elektronik posta aracılığıyla alınmıştır. Türkçe’ye çevrilecek olan ölçeğin boyutlarının, Türkiye’deki öğretmen eğitim programlarının hedefleriyle uyumlu olduğuna ve bu nedenle ölçeğin çevirisinin yapılmasının anlamlı olacağına karar verilmiştir. Nitekim söz konusu ölçme aracı, öğretmenlik mesleğine ilişkin amaçların çeşitli boyutlarını içeren kapsamlı bir çerçeveye sahiptir.

Özgün metni İngilizce dilinde geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe’ye çevirisinde, Harkness, Villar ve Edwards (2010) tarafından TRAPD Modeli (Translation - Review – Adjudication - Pretest - Documentation) olarak adlandırılan komite yaklaşımı benimsenmiştir (Akt. Taner ve Seferoğlu, 2016). Bu modele göre, ölçme aracı öncelikle en az iki çevirmen tarafından hedef dile çevrilir (translation); düzeltmen(ler) tarafından elde edilen hedef metinler kaynak metinle karşılaştırılarak gözden geçirilir (review); hakem ekibi tarafından tüm metinler değerlendirilir, son metin üzerinde bir karara varılır (adjudication), son metin test edilir (pre-test) ve son olarak, süreç boyunca alınan kararlar ve izlenen yol kayıt altına alınır (documentation). Buna göre, çeviri için ilk olarak ölçeğin özgün metni ve yanıt seçenekleri, iki dili de çok iyi bilen, anadili Türkçe ve yabancı dili İngilizce olan, İngiliz Dili Öğretmenliği mezunu, Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan iki öğretim elemanı tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen çeviri metinleri daha sonra iki dili de çok iyi bilen, öğretmen eğitimi konusunda uzman olan Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapan bir düzeltmene verilmiştir. Bu aşamada düzeltmen, her bir ifade için düzeltme ve önerilerde

bulunmuştur. Düzeltme sürecinin tamamlanmasının ardından, tek bir doküman haline getirilen çeviri metni orijinal metinle birlikte, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında bulunan üç öğretim üyesinden oluşan hakem ekibine verilmiştir. Hakem ekibinin dönütleri doğrultusunda, çeviri metni dil kullanımı ve terminoloji tutarlılığı için tekrar gözden geçirilmiş ve çeviri sürecinin sonuna gelinmiştir.

TRAPD Modelindeki ön-test aşamasında, elde edilen çeviri metninin yanıt seçenekleri değiştirilerek özgün metindeki 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında değişen sayısal değerlere sahip yanıt seçeneklerine alternatif seçenekler geliştirilmiştir. Ayrıntılı olarak, yanıt seçenekleri 1 (hiç amaçlamıyorum), 2 (amaçlamıyorum), 3 (kararsızım), 4 (amaçlıyorum) ve 5 (tamamen amaçlıyorum) şeklinde belirlenen sayısal değerlere sahip 5’li Likert tipi yanıt formatına dönüştürülmüştür. Böylece, her bir ifadenin sonunda “amaçlıyorum” sözcüğünün tekrarlı bir biçimde yer almasının önüne geçilmiş ve aynı zamanda, öğretmen adaylarına bu ifadeleri amaçlama düzeylerini daha belirgin ve dikkatli bir biçimde belirtmeleri için imkân sağlanmıştır. Söz konusu seçenekler, öğretmen adaylarının dışsal bilişsel yükünün (Sweller, Van Merriënboer ve Paas, 1998; Paas, Tuovinen, Tabbers ve Van Gerven, 2003) etkili biçimde azaltılması amacıyla farklı formatlarda düzenlenmiştir (bkz. Ek 2). Her bir format, Türkçe öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 12 öğretmen adayının (sekiz erkek, dört kız) görüşlerine sunulmuştur. Öğretmen adaylarının her bir formatı; okunabilir olma, anlaşılabilir olma ve yanıtlanabilir olma düzeyleri ile zaman kullanımı açılarından değerlendirmeleri istenmiştir. Sonuç olarak, yedi öğretmen adayı (% 58.33) üçüncü formatın; üç öğretmen adayı (% 25.00) birinci formatın; iki öğretmen adayı (% 16.67) ise, ikinci formatın daha uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Dolayısıyla üçüncü formatta hazırlanan ölçme aracı, değinilen ölçütler bağlamında Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalından bir öğretim elemanının görüşleri de alınarak, öğretmen adaylarından elde edilen görüşlerle birlikte değerlendirilmiş ve bu aşamadan sonra ölçme aracına son şekli verilmiştir (bkz. Ek 2, Format 3). TRAPD Modelinin son aşaması doğrultusunda, yukarıda özetlenen tüm aşamalara ilişkin belgeler kayıt altına alınmış ve gerekli olduğunda yeniden başvurulmak üzere saklanmıştır.

3.3.1.2. Öğretmen amaçlarını değerlendirme ölçeğine ilişkin ön analizler

Daha önce değinildiği gibi, Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği hem birinci hem de ikinci-sıra faktör yapısını içeren bir ölçme aracıdır. Dolayısıyla, araştırmanın örnekleme kapsamında hangi faktör yapısının daha iyi uyum gösterdiğinin sorgulanması amacıyla bir model karşılaştırma analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3.2’de özetlenmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmen amaçlarını değerlendirme ölçeğinin birinci-sıra ve ikinci-sıra faktör yapılarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları

Model	χ^2	Sd	GFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1	5018.545	1196	.913	.904	.894	.043	.037
2	5667.654	1258	.901	.890	.884	.040	.039

Not: Model 1 = 13 faktörden ve 52 maddeden oluşan model; Model 2 = Üç faktörden ve 52 maddeden oluşan model.

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, model karşılaştırma analizi sonuçları, 13 faktörlü ve 52 maddeli modelin (Model 1), üç faktörlü ve 52 maddeli modele göre (Model 2) araştırmanın verileriyle çok daha iyi bir uyum sergilediğini göstermiştir ($\Delta\chi^2(\Delta Sd = 1) = 649.109$, $p < .001$; $\Delta CFI = .014$; $\Delta TLI = .010$). Bu nedenle, araştırmada 13 faktörden ve toplam 52 maddeden oluşan model tercih edilmiştir. Diğer yandan, Model 1’e yönelik analizler aracılığıyla elde edilen sonuçlar detaylı biçimde incelendiğinde, 27. maddenin (Bir öğretmen adayı olarak gelecekte... çok iyi bir gelir elde etmeyi...) ilgili olduğu faktör (kariyer faktörü) tarafından zayıf bir biçimde yordandığı saptanmıştır ($\beta < .30$). Bununla birlikte, 27. maddenin kariyer faktörüne ilişkin hesaplanan iç tutarlılık güvenilirliğini de düşürdüğü ($\alpha = .58$) ve bu maddenin çıkarılması durumunda iç tutarlılık güvenirliliğinin .63’e yükseldiği görülmüştür. Bu durumun bir olası nedeni, söz konusu maddenin, aynı faktörü tanımlayan ve mesleki gelişim amacına yönelik diğer maddelerden farklı olarak (bkz. Ek 1), gelir elde etmeyle ilgili bir amaca yönelik olması ve öğretmen adaylarının bu maddeyi, mesleki gelişim amacına yönelik maddelerden ayrı olarak değerlendirmeleri olabilir. Bu maddenin ölçme aracından çıkarılmasının uygun olup olmadığı, gizil faktörün söz konusu madde üzerindeki etkisinin sifıra eşitlendiği model ile bu etkinin sınırlanmadığı modelin karşılaştırıldığı bir DFA analizi aracılığıyla test edilmiştir (Tablo 3.3). DFA sonucunda, gizil faktörün 27. madde üzerindeki etkisinin sifıra eşitlenmesinin ölçme aracının yapı geçerliğinin anlamlı düzeyde etkilemediği saptanmıştır ($\Delta\chi^2(\Delta Sd = 1) = 34.256$ $p < .001$; $\Delta CFI = .001$; $\Delta TLI = .001$). Ayrıca, daha

önce vurgulandığı gibi, söz konusu maddenin kariyer faktörü içerisinde yer alması, bu faktörün iç tutarlılık güvenirliğini de önemli ölçüde düşürmektedir. Bu nedenle, 27. madde ölçme aracından çıkarılmış ve bundan sonraki analizlere dâhil edilmemiştir.

Tablo 3.3. Öğretmen amaçlarını değerlendirme ölçeğinin farklı sayıda madde içeren faktöriyel modelleriyle ilgili analiz sonuçları

Model	χ^2	Sd	GFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1	5018.545	1196	.913	.904	.894	.043	.037
2	4730.793	1146	.918	.910	.899	.042	.037

Not: Model 1 =13 faktörden ve 52 maddeden oluşan model; Model 2 = 13 faktörden ve 51 maddeden oluşan model.

Söz konusu madde ölçme aracından çıkarıldıktan sonra, ölçme aracının yapı geçerliğine ilişkin olarak hesaplanan uyum indekslerinin de daha büyük değerler aldığı gözlenmiştir (Tablo 3.3). Dolayısıyla, bu çalışmada Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği 13 faktörlü ve 51 maddeli bir model olarak tanımlanmıştır. Tanımlanan bu modele ilişkin modifikasyon indeksleri de incelenmiş ve çoklu eş-doğrusallık (multicollinearity) ve tekillik (singularity) problemi oluşturabilecek üç madde çifti arasında modifikasyon yapılmıştır (Brown, 2015). Modifikasyon sonrası hesaplanan uyum indeksleri yeterli bulunmuştur ($\chi^2(1143) = 4167.644$; GFI = .927; CFI = .924; TLI = .915; SRMR = .037; RMSEA = .034).

Ölçme aracının iç tutarlılık güvenirliğinin incelenmesi amacıyla her bir faktöre ilişkin Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıntılı olarak, alfa katsayıları öğretmen katılımı faktörü için .77; meslektaşlarla ilişkiler faktörü için .66; öğretim stratejileri faktörü için .75; bireysel farklılıklar faktörü için .72; öğrenci katılımı faktörü için .62; öğrencilerle ilişkiler faktörü için .75; kariyer faktörü için .63; alan bilgisi faktörü için .73; planlama-organizasyon faktörü için .82; öğrenmeye katkı faktörü için .70; davranış yönetimi faktörü için .67, kişisel amaçlar faktörü için .74 ve iş-özel yaşam faktörü için .65 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, ölçme aracını oluşturan faktörlerin iç tutarlılık güvenirliklerinin yeterli olduğu ifade edilebilir (Cronbach, 1990).

3.3.2. Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları değerlendirme ölçeği

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının sahip oldukları mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla, Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği, üzerinde değişiklik yapılarak kullanılmıştır. Yeniden düzenlenen bu ölçme aracı “Öğretmen Amaçlarının Ulaşılabilirliğine ilişkin İnançları Değerlendirme Ölçeği” olarak adlandırılmıştır. Ölçme aracının yapısı (faktörler ve ilgili maddeler) aynen korunmuş; ancak, araştırmanın amacı doğrultusunda, söz konusu ölçekteki amaç ifadeleri, öğretmen adaylarının bu amaçlara ulaşacaklarına ilişkin inanma düzeylerini belirtecek şekilde yeniden düzenlenmiştir (örneğin, öğretmekten keyif almayı amaçlıyorum > öğretmekten keyif alacağıma inanıyorum; mesleğimde doyuma ulaşmayı amaçlıyorum > mesleğimde doyuma ulaşacağıma inanıyorum vb.).

Daha sonra, 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında değişen sayısal değerlere sahip yanıt formatı, 1 (hiç inanmıyorum), 2 (inanmıyorum), 3 (kararsızım), 4 (inanıyorum) ve 5 (tamamen inanıyorum) şeklinde belirlenen sayısal değerlere sahip 5’li Likert tipi bir yanıt formatına dönüştürülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik amaçlarına ne ölçüde ulaşabileceklerine ilişkin inançlarının belirlenmesine yönelik olarak düzenlenen bu ölçme aracı, Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği ile bir arada uygulanacağı için her iki ölçme aracı için ortak bir yönerge yazılmış ve farklı formatlar hazırlanmıştır (bkz. Ek 2). Söz konusu formatlardan hangisinin seçileceğine ilişkin olarak yapılan ve daha önce detaylı olarak açıklanan çalışma sonucunda, üçüncü format; öğretmen adaylarının dönütleri doğrultusunda, okunabilir olma, anlaşılabilir olma ve yanıtlanabilir olma açılarından daha kolay ve zaman kullanımı açısından daha ekonomik olması nedeniyle tercih edilmiştir. Bu aşamada elde edilen dönütler doğrultusunda ve öğretmen adaylarının ölçme aracındaki maddeleri “amaçlar” ve “bu amaçların ulaşılabilirliğine yönelik inançlar” ekseninde değerlendirecek olmalarının dışsal bilişsel yükü önemli ölçüde artırabilmesi nedeniyle, mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlara yönelik ifadeler, mesleki amaçlarla ilgili ifadelerin devamı olacak şekilde yazılmıştır. Örneğin; “öğretmekten keyif almayı amaçlıyorum” ifadesi, bu amacın ulaşılabilirliğe yönelik inancın, öğretmen adayları tarafından söz konusu madde bağlamında değerlendirilmesi ve kolaylıkla belirtilmesi için “bu amacıma ulaşacağıma inanıyorum” şeklinde yazılmış ve böylece

maddenin, ulaşılabilirliğine yönelik inancın hemen ve kolaylıkla değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bu yaklaşım tüm amaç maddeleri için benimsenmiştir (bkz. Ek 2, Format 3). Amaç maddelerinin devamı niteliğinde yazılan maddelerin aynı içeriğe sahip olmaları nedeniyle (bu amacıma ulaşacağıma inanıyorum), Likert tipi yanıt seçenekleri inanç vurgusunu semantik açıdan belirginleştirecek şekilde ve amaçlar için belirlenen yanıt seçenekleriyle aynı sayısal değerlere sahip olacak biçimde düzenlenmiştir. Ayrıntılı olarak, ölçme aracı, 1 (hiç inanmıyorum), 2 (inanmıyorum), 3 (kararsızım), 4 (inanıyorum) ve 5 (tamamen inanıyorum) şeklinde belirlenen ve eşit aralıklarla temsil edilen yanıt seçeneklerini içermiştir (bkz. Ek 1).

3.3.2.1. Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları değerlendirme ölçeğine ilişkin ön analizler

Öğretmen adaylarının benimsedikleri mesleki amaçlarla, bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının birlikte incelendiği bu çalışmada, Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği 13 faktörlü ve 51 maddeli bir model olarak tanımlandığı için, Öğretmen Amaçlarının Ulaşılabilirliğine ilişkin İnançları Değerlendirme Ölçeği de buna uygun olarak düzenlenmiş ve 13 faktörlü ve 51 maddeli bir model olarak tanımlanmıştır. Tablo 3.4’de özetlenen DFA sonuçları, bu modelin araştırmanın verileriyle iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

Tablo 3.4. Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları değerlendirme ölçeğiyle ilgili DFA sonuçları

χ^2	Sd	GFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
5563.340	1146	.904	.915	.905	.042	.041

Tablo 3.4’te özetlenen uyum indeksleriyle birlikte, modele ilişkin modifikasyon indeksleri de incelenmiş; çoklu eş-doğrusallık ve teklik problemi oluşturabilecek üç madde çifti arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyonlar sonrası hesaplanan uyum indeksleri yeterli bulunmuştur ($\chi^2(1143) = 5018.263$; GFI = .913; CFI = .925; TLI = .916; SRMR = .040; RMSEA = .038).

Ölçme aracının iç tutarlılık güvenirliğinin incelenmesi amacıyla, her bir faktöre ilişkin Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıntılı olarak, alfa katsayıları öğretmen katılımı

faktörü için .83; meslektaşlarla ilişkiler faktörü için .72; öğretim stratejileri faktörü için .79; bireysel farklılıklar faktörü için .77; öğrenci katılımı faktörü için .69; öğrencilerle ilişkiler faktörü için .75; kariyer faktörü için .71; alan bilgisi faktörü için .78; planlama-organizasyon faktörü için .82; öğrenmeye katkı faktörü için .80; davranış yönetimi faktörü için .76, kişisel amaçlar faktörü için .81 ve iş-özel yaşam faktörü için .74 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, ölçme aracını oluşturan faktörlerin iç tutarlılık güvenirliklerinin yeterli olduğu ifade edilebilir (Cronbach, 1990).

3.3.2.2. Ortak yöntem varyansının kontrol edilmesine yönelik analizler

Fiske'ye (1982) göre, ortak yöntem varyansı, “varyansın, ölçme araçlarının ölçmeye çalıştığı yapılardan çok, ölçme yöntemine atfedilmesi” durumu olarak tanımlanabilir (Akt. Bagozzi ve Yi, 1991, 426). Ortak yöntem varyansı, tüm değişkenlerin tek bir ölçme aracıyla veya benzer bir ölçme yöntemiyle ölçüldüğü, öz-bildirime (self-report) dayalı ölçme araçlarının (katılımcıların görüşlerini ölçme araçlarında yer alan maddeler bağlamında ve çeşitli yanıt seçeneklerini dikkate alarak belirttikleri Likert tipi vb. ölçme araçları) kullanıldığı, farklı değişkenlere ilişkin değerlendirmelerin aynı değerlendirici tarafından ve aynı zaman dilimi içerisinde yapıldığı durumlarda daha fazla ortaya çıkmaktadır (Chang, Van Witteloostuijn ve Eden, 2010; Malhotra, Kim ve Patil, 2006). Bu durum ise, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin gerçekte olduklarından daha yüksek ya da düşük katsayılarla temsil edilmesine yol açarak, Tip I ya da Tip II hata oranlarının artmasına neden olabilmektedir (Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003).

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki amaçları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının aynı ölçme aracı üzerinde yapılan değişikliklerle ölçülmesi ve bunların öz-bildirime dayalı verileri içermeleri nedeniyle, ortak yöntem varyansına dayalı ölçme hatalarının ortaya çıkma olasılığının ihmal edilemeyecek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu olasılığın kontrolünde izlenebilecek yollardan birisi, farklı ölçme araçlarının gizil faktörlerinin birbirleriyle serbestçe ilişkilendirildiği bir model oluşturulması ve bu modelin mevcut verilerle ne ölçüde iyi bir uyum gösterdiğinin incelenmesidir. Böyle bir modelin, araştırmanın verileriyle iyi bir uyum göstermesi teorik

olarak farklı tanımlamalara sahip faktörlerin birbirleriyle örtüşmediklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla, bu araştırmada öğretmen adaylarının Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeğindeki maddelerle Öğretmen Amaçlarının Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları Değerlendirme Ölçeğindeki maddelere yönelik görüşleri aracılığıyla betimlenen gizil faktörlerin birbirleriyle serbestçe ilişkilendirildiği, 26 faktörlü ve 102 maddeli bir model oluşturulmuştur. Bu model DFA aracılığıyla test edilmiştir. Sonuçlar, modeli oluşturan faktörlerin birbirleriyle örtüşmediklerini göstermiştir ($\chi^2(4666) = 12117.406$; GFI = .900; CFI = .939; TLI = .932; SRMR = .037; RMSEA = .026).

Ortak yöntem varyansı gizil faktörler aracılığıyla incelenebileceği gibi, bu faktörlerin gözlemlenen değişkenler olarak tanımlandığı yapılar (faktörlerin kendilerini oluşturan maddelerin toplamı aracılığıyla tanımlandığı yapılar) aracılığıyla da incelenebilir. Bu bağlamda kullanılan en yaygın yöntemlerden biri Harman'ın (1976) tek faktör testidir (Brown, 2015; Podsakoff ve diğerleri, 2003). Harman'ın tek faktör testinde, farklı ölçme araçlarından elde edilen puanlarla tanımlanan tüm faktörlerin birlikte analize dâhil edildiği ve bunların tek faktörlü bir yapı seçeneğiyle tanımlandığı bir temel bileşenler analizi (principal component analysis) gerçekleştirilir. Analiz sonucunda tek faktörlü bir yapının ortaya çıkması durumunda ya da çok daha güvenilir bir ölçüt olarak analize dâhil edilen değişkenlerin toplam varyansın %50'den fazlasını açıklamaları durumunda, ortak yöntem varyansının ölçme sonuçlarını önemli ölçüde etkileme olasılığından söz edilebilir (Podsakoff ve diğerleri, 2003). Bu araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki amaçları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarına ilişkin görüşlerini yansıtan toplam 26 faktörün analize dâhil edildiği bir temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak, tek faktörlü yapının toplam varyansın % 50'den daha azını açıkladığı saptanmıştır (%44.57).

Yukarıda özetlenen sonuçlar ışığında, öğretmen adaylarının mesleki amaçları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının birbirleriyle örtüşen yapılardan oluşmadığı ve bu nedenle de söz konusu amaçlarla inançlar arasındaki ilişkilerin özgün ilişkileri yansıtma olasılığının, ortak yöntem varyansına dayalı ilişkileri yansıtma olasılığından daha güçlü olduğu söylenebilir.

3.3.3. Öğretmen adayları olası benlikler ölçeği

Araştırmada, öğretmen adaylarının olası benliklerini incelemek amacıyla Hamman ve diğerleri (2013b) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğindeki ilk yılına ilişkin olası benliklerini ölçmek için geliştirilen Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği kullanılmıştır. Örneklemine 335 öğretmen adayının oluşturduğu bir çalışma aracılığıyla geliştirilen ölçme aracı (Hamman ve diğerleri, 2013b), iki farklı ölçeğin birleşiminden oluşmaktadır (ölçme aracını oluşturan ölçekler ve ilgili maddeleri için bkz. Ek 3). Bu ölçeklerden ilki, Umulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği, profesyonellik (beş madde) ve öğretmeyi öğrenme (dört madde) olarak iki faktör ve toplam dokuz maddeden oluşmaktadır. Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği ise, üç faktör ve her bir faktör için üç madde olmak üzere, toplam dokuz maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler, Hamman ve diğerleri (2013b) tarafından ilham vermeyen öğretim, kontrol kaybı ve ilgi göstermeyen öğretmen olarak adlandırılmıştır. Ölçme araçlarının her ikisi de, 6'lı Likert tipi yanıt seçeneklerine sahiptir (bkz. Ek 3). Ölçme araçlarında yer alan maddeler, bu araştırma kapsamında Türkçeye çevrilmiştir.

3.3.3.1. Öğretmen adayları olası benlikler ölçeğinin çeviri çalışmaları

Özgün ismi “New Teacher Possible Selves Questionnaire” olan ölçme aracının, “*Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği*” ismiyle Türkçeye çevirisinin yapılması sürecinde, Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeğinin çeviri çalışmaları başlığı altında detaylı olarak açıklanan TRAPD Modelindeki aşamalar izlenmiştir (Akt. Taner ve Seferoğlu, 2016). Farklı olarak, diğer ölçme araçlarıyla karşılaştırma kolaylığı sağlanması ve öğretmen adaylarına kararsız olma seçeneğinin sunulması amacıyla ölçek, 1 (hiç), 2 (az), 3 (kararsız), 4 (fazla) ve 5 (çok fazla) arasında değişen sayısal değerlerle tanımlanan 5'li Likert tipi yanıt seçeneklerini içerecek şekilde hazırlanmıştır.

3.3.3.2. Öğretmen adayları olası benlikler ölçeğine ilişkin ön analizler

Daha önce değinildiği gibi, Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği, iki farklı ölçeğin birleşiminden oluşmaktadır. Dolayısıyla, faktör yapılarının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla her iki ölçek için iki ayrı DFA gerçekleştirilmiştir.

Umulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeğine ilişkin olarak hesaplanan TLI ile RMSEA indeksleri dışındaki diğer uyum indekslerinin, iki faktörlü ve toplam dokuz maddeli modelin araştırmanın verileriyle kabul edilebilir bir uyuma işaret etmediği saptanmıştır ($\chi^2(26) = 817.282$; GFI = .919; CFI = .907; TLI = .871; SRMR = .070; RMSEA = .115). Dolayısıyla, bu modele ilişkin modifikasyon indeksleri incelenmiş ve çoklu eş-doğrusallık ve teklik problemi oluşturabilecek bir madde çifti arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonrası hesaplanan uyum indeksleri ise yeterli bulunmuştur (Tablo 3.5). Ayrıca, profesyonellik ($\alpha = .83$) ve öğretmeyi öğrenme ($\alpha = .79$) faktörleri için Cronbach Alfa katsayıları da hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur (Cronbach, 1990).

Tablo 3.5. Umulan olası öğretmen benlikleri ölçeğine ilişkin DFA sonuçları

χ^2	Sd	GFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
247.605	25	.976	.974	.962	.030	.062

Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için yapılan DFA sonucunda, üç faktörlü ve toplam dokuz maddeli modelin araştırmanın verileriyle oldukça iyi bir uyum gösterdiği saptanmıştır (Tablo 3.6). Bununla birlikte, iç tutarlılık güvenilirliğine yönelik olarak hesaplanan Alfa katsayılarının da, ilham vermeyen öğretim ($\alpha = .88$), kontrol kaybı ($\alpha = .81$) ve ilgi göstermeyen öğretmen ($\alpha = .81$) faktörleri için oldukça yüksek değerlere sahip oldukları saptanmıştır.

Tablo 3.6. Korkulan olası öğretmen benlikleri ölçeğine ilişkin DFA sonuçları

χ^2	Sd	GFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
217.462	24	.980	.984	.976	.027	.059

3.3.4. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği

Araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin incelenmesi amacıyla Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ve Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği kullanılmıştır. Friesen ve Besley (2013), örneklemini 109 öğretmen adayının oluşturduğu çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini belirlemeye amacıyla üç faktör ve toplam 17 maddeden oluşan bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu faktörler, araştırmacılar tarafından kendini öğretmen olarak sınıflandırma (beş madde), öğretmen olarak kendine güven (altı madde) ve öğretmen olarak katılım (altı madde) şeklinde adlandırılmıştır. Ancak, araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen kimliğinin tek faktörlü bir yapı aracılığıyla daha geçerli ve güvenilir bir biçimde temsil edildiğini ortaya koymuştur.

Arpacı ve Bardakçı (2015) ise 449 öğretmen adayının örneklemini oluşturduğu çalışmalarında, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin Türkçeye uyarlamasını yapmış ve ölçeğin hem üç faktörlü hem de tek faktörlü yapısına ilişkin analizler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen kimliğinin tek faktörlü ve toplam 17 maddeli bir yapı aracılığıyla temsilinin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini ve söz konusu tek faktörlü yapıdan elde edilen toplam puanın, meslek öncesi öğretmen kimliği puanı olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında değişen sayısal değerlere sahip 5'li Likert tipi yanıt seçeneklerini içermektedir (ölçme aracını oluşturan faktörler ve ilgili maddeleri için bkz. Ek 4).

3.3.4.1. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğine ilişkin ön analizler

Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği için yapılan DFA sonucunda, tek faktörlü ve toplam 17 maddeli modelin araştırmanın verileriyle iyi bir uyum göstermediği saptanmıştır ($\chi^2(119) = 2900.695$; GFI = .845; CFI = .817; TLI = .791; SRMR = .067; RMSEA = .101). Dolayısıyla, bu modele ilişkin modifikasyon indeksleri incelenmiş ve çoklu eş-doğrusallık ve teklik problemi oluşturabilecek sekiz madde çifti arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyonlar sonrası hesaplanan uyum indeksleri yeterli bulunmuştur (bkz. Tablo 3.7). Bununla birlikte, ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğinin

incelenmesi amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı, .90 olarak hesaplanmış ve oldukça yüksek bulunmuştur.

Tablo 3.7. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğine ilişkin DFA sonuçları

χ^2	Sd	GFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1282.589	111	.937	.923	.906	.050	.068

3.3.5. Yaşam yönelimleri testi gözden geçirilmiş versiyonu

Araştırmada, öğretmen adaylarının geleceğe yönelik amaçlarına/beklentilerine yönelik iyimserlik düzeylerinin araştırma değişkenleri üzerindeki olası etkilerinin kontrol edilmesi amacıyla, Scheier, Carver ve Bridges (1994) tarafından geliştirilen ve Eren ve Yeşilbursa (2017) tarafından Türkçeye çevrilen Yaşam Yönelimleri Testi Gözden Geçirilmiş Versiyonu kullanılmıştır. Ölçme aracı, tek faktörden ve üçü olumsuz diğerleri ise olumlu olmak üzere toplam altı maddeden oluşmaktadır. Olumsuz maddeler, analizlerde ters kodlanarak dönüştürülmekte ve böylece ölçme aracından elde edilen yüksek puanlar, geleceğe yönelik beklentilerle ilgili iyimserliğin bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Scheier ve diğerleri, 1994). Ölçme aracı, 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında değişen sayısal değerlere sahip yanıt seçeneklerini içeren, 5'li Likert tipi bir yanıt formatına sahiptir (ölçme aracında yer alan maddeler için bkz. Ek 5).

3.3.5.1. Yaşam yönelimleri testi gözden geçirilmiş versiyonuna ilişkin ön analizler

Ölçme aracının tek faktörlü ve toplam altı maddeden oluşan yapısının incelendiği DFA sonuçları Tablo 3.8'de özetlenmiştir.

Tablo 3.8. Yaşam yönelimleri testi gözden geçirilmiş versiyonuna ilişkin DFA sonuçları

χ^2	Sd	GFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
324.493	9	.949	.906	.844	.060	.123

Tablo 3.8'de görüldüğü üzere, tek faktörlü ve altı maddeli model TLI ve RMSEA indeksleri açısından, araştırmanın verileriyle kabul edilebilir bir uyum göstermemiştir.

DFA sonuçları detaylı biçimde incelendiğinde, ölçeğin iyimserliği ölçmeye yönelik birinci maddesinin (Sonu belirsiz durumlarda genellikle en iyisini beklerim) zayıf bir biçimde yordandığı saptanmıştır ($\beta < .30$). Üstelik bu maddenin ölçme aracından çıkarılması durumunda, .77 olarak hesaplanan Alfa katsayısının .78'e yükseldiği görülmüştür. Bu maddenin ölçme aracından çıkarılmasının uygun olup olmadığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen model karşılaştırma analizi sonuçları, maddenin ölçme aracından çıkarılmasının istatistiksel açıdan mantıklı olduğunu göstermiştir ($\Delta\chi^2(\Delta Sd = 1) = 211.433, p < .001; \Delta CFI = .062; \Delta TLI = .078$). Özetlenen analiz sonuçlarından hareketle, birinci madde ölçme aracından çıkarılmış ve bundan sonraki analizlere dâhil edilmemiştir. Söz konusu maddenin ölçme aracından çıkarılmasının ardından, ölçme aracının yapı geçerliğine ilişkin olarak hesaplanan uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeylere yaklaştığı gözlenmiştir (Tablo 3.9). Ayrıca bir madde çifti arasında gerçekleştirilen modifikasyondan sonra hesaplanan uyum indekslerinin oldukça iyi bir uyuma işaret ettiği de gözlenmiştir ($\chi^2(4) = 12.322; GFI = .998; CFI = .997; TLI = .993; SRMR = .010; RMSEA = .030$). Yukarıda değinildiği gibi, Alfa katsayısı da .78 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur. Bu nedenle, araştırmada tek faktörlü ve 5 maddeli model kullanılmıştır.

Tablo 3.9. Yaşam yönelimleri testi gözden geçirilmiş versiyonuna ilişkin model karşılaştırma analizi sonuçları

Model	χ^2	Sd	GFI	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
1	324.493	9	.949	.906	.844	.060	.123
2	130.824	5	.977	.958	.915	.039	.105

Not: Model 1 = Tek faktörden ve 6 maddeden oluşan model; Model 2 = Tek faktörden ve 5 maddeden oluşan model.

3.3.6. İyi izlenim bırakma ölçeği

Araştırmada kullanılan ölçme araçların tümünün öz-bildirime dayalı ölçme araçları olmaları, öğretmen adaylarının ölçme araçlarındaki ifadelere yönelik olarak belirttikleri görüşlerin gerçeği yansıtmaktan çok, iyi bir izlenim oluşturmak için belirtilen görüşler olma olasılığını gündeme getirmektedir. Nitekim bu, öz-bildirime dayalı ölçme araçlarının kullanıldığı araştırmalarda dikkate alınması gereken önemli bir olasılıktır (Podsakoff ve diğerleri, 2003). Dolayısıyla bu çalışmada, iyi izlenim bırakma kaygısının

araştırma değişkenleri üzerindeki olası etkilerinin kontrol edilmesi amacıyla Özer (2005) tarafından geliştirilen İyi İzlenim Bırakma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, tek faktörden ve 10 maddeden oluşmaktadır ve 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değişen sayısal değerlere sahip yanıt seçeneklerini içeren, 5'li Likert tipi bir yanıt formatına sahiptir (ölçekte yer alan maddeler için bkz. Ek 6). Ölçekten elde edilecek toplam puan 10-50 arasında değişmekte olup, puanların yükselmesi kişinin kendini olduğundan daha iyi gösterdiğine işaret etmektedir.

3.3.6.1. İyi izlenim bırakma ölçeğine ilişkin ön analizler

DFA'da tek faktörlü ve toplam 10 maddeden oluşan model test edilmiş ve bu modelin araştırmanın verileriyle iyi bir uyum göstermediği saptanmıştır ($\chi^2(35) = 816.570$; GFI = .927; CFI = .768; TLI = .702; SRMR = .064; RMSEA = .098). DFA sonuçları detaylı biçimde incelendiğinde, 7, 9 ve 10. maddelerin gizil faktör tarafından negatif yönde ve zayıf bir biçimde yordandığı saptanmıştır ($\beta < .30$). Bununla birlikte, söz konusu maddelerin ölçeğe ilişkin hesaplanan iç tutarlılık güvenilirliğini de oldukça düşürdüğü ($\alpha = .49$) ve ölçme aracından çıkarılmaları durumunda iç tutarlılık güvenirliliğinin .74'e yükseldiği görülmüştür. Bu durumun olası nedenleri, söz konusu maddelerin kolay anlaşılabilmesi (9. madde: Yalan söylemenin haklı bir nedeni olmadığını düşünürüm); öğretmen adaylarına, henüz iş hayatında yer almamaları nedeniyle onlara içerik bakımından uygun olmaması (10. madde: Benim için en önemli şey, işimdeki görevler ve iş arkadaşlarımdır) ve iyi izlenimi doğrudan vurgulayan bir içeriğe sahip olmaları (7. madde: Başkalarına verdiğim öğütlere ben de uyarım) olabilir. Dolayısıyla söz konusu maddeler, diğer maddelere göre (bkz. Ek 6) daha farklı ya da yanlış algılanmış olabilir. Bu maddelerin ölçekten çıkarılmasının uygun olup olmadığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen model karşılaştırma analizi sonuçları, söz konusu maddelerin ölçme aracından çıkarılmalarının doğru bir yaklaşım olacağını göstermiştir (Tablo 3.10).

Tablo 3.10. İyi izlenim bırakma ölçeğinin farklı sayıda madde içeren faktöriyel modelleriyle ilgili analiz sonuçları

Model	$\Delta\chi^2$	ΔSd	p	ΔCFI	ΔTLI
1	69.892	1	.000	.020	.017
2	44.385	1	.000	.012	.008
3	35.303	1	.000	.010	.004

Not: Model 1 = Gizil faktörün 7. madde üzerindeki etkisinin sıfıra eşitlendiği model, Model 2 = Gizil faktörün 9. madde üzerindeki etkisinin sıfıra eşitlendiği model; Model 3 = Gizil faktörün 10. madde üzerindeki etkisinin sıfıra eşitlendiği model.

Söz konusu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra ve çoklu eş-doğrusallık ve tekliklik problemi oluşturabilecek bir madde çifti arasında modifikasyon yapıldıktan sonra ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin olarak hesaplanan uyum indekslerinin de önemli ölçüde yükseldiği ve kabul edilebilir düzeylerde yer aldıkları gözlenmiştir ($\chi^2(13) = 161.626$; GFI = .979; CFI = .951; TLI = .921; SRMR = .041; RMSEA = .070). Bununla birlikte, ölçme aracının iç tutarlılık güvenirliğine ilişkin Alfa katsayısı .74 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, araştırma etiğine uygunluğu açısından Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından incelenerek kabul edilmiştir (bkz. Ek 7). Bu aşamadan sonra, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin ilgili birimlerinden gerekli izinler alınmıştır (bkz. Ek 8). Araştırmanın verileri, 2016-2017 akademik yılının güz dönemi içerisinde araştırmacı tarafından ve bunun mümkün olmadığı durumlarda ise (ders süresinin elverişli olmaması, devamsızlık nedeniyle sınıflarda yeterli sayıda öğretmen adayının bulunmaması vb.) öğretim üyelerinin yardımıyla ve uygun görülen zaman dilimlerinde toplanmıştır.

Ayrıntılı olarak, veri toplama araçları, öğretmen adaylarına farklı derslerde ve bu derslere giren öğretim üyelerinin uygun gördükleri bir zaman diliminde uygulanmıştır. Veri toplama araçları dağıtılmadan önce, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına araştırmanın amacına ve ölçme araçlarının yanıtlanmasına ilişkin detaylı açıklamalar

yapılmış ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Bu aşamadan sonra, Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen Amaçlarının Ulaşılabilirliğine ilişkin İnançları Değerlendirme Ölçeği, Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Yaşam Yönelimleri Testi Gözden Geçirilmiş Versiyonu ve İyi İzlenim Bırakma Ölçeği, öğretmen adaylarına araştırmanın amacını içeren bir yönergeyle birlikte dağıtılmıştır. Uygulama esnasında öğretmen adaylarının araştırmayla ilgili soruları yanıtlanmış ve gerektiğinde ek açıklamalar yapılmıştır. Demografik değişkenlere ilişkin veriler (cinsiyet, yaş, program türü, sınıf düzeyi ve akademik ortalama), öğretmen adaylarının Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği üzerindeki uygun bir yerde yer alan ilgili ifadelerle ilişkin olarak sağladığı bilgiler aracılığıyla elde edilmiştir. Genel olarak veri toplama süreci yaklaşık beş hafta, özel olarak bu süreç içerisindeki her bir uygulama ise 30 dakika sürmüştür. Uygulama sonrasında öğrencilere araştırmaya katılımları için teşekkür edilmiştir.

3.5. Veri Analizi Süreci

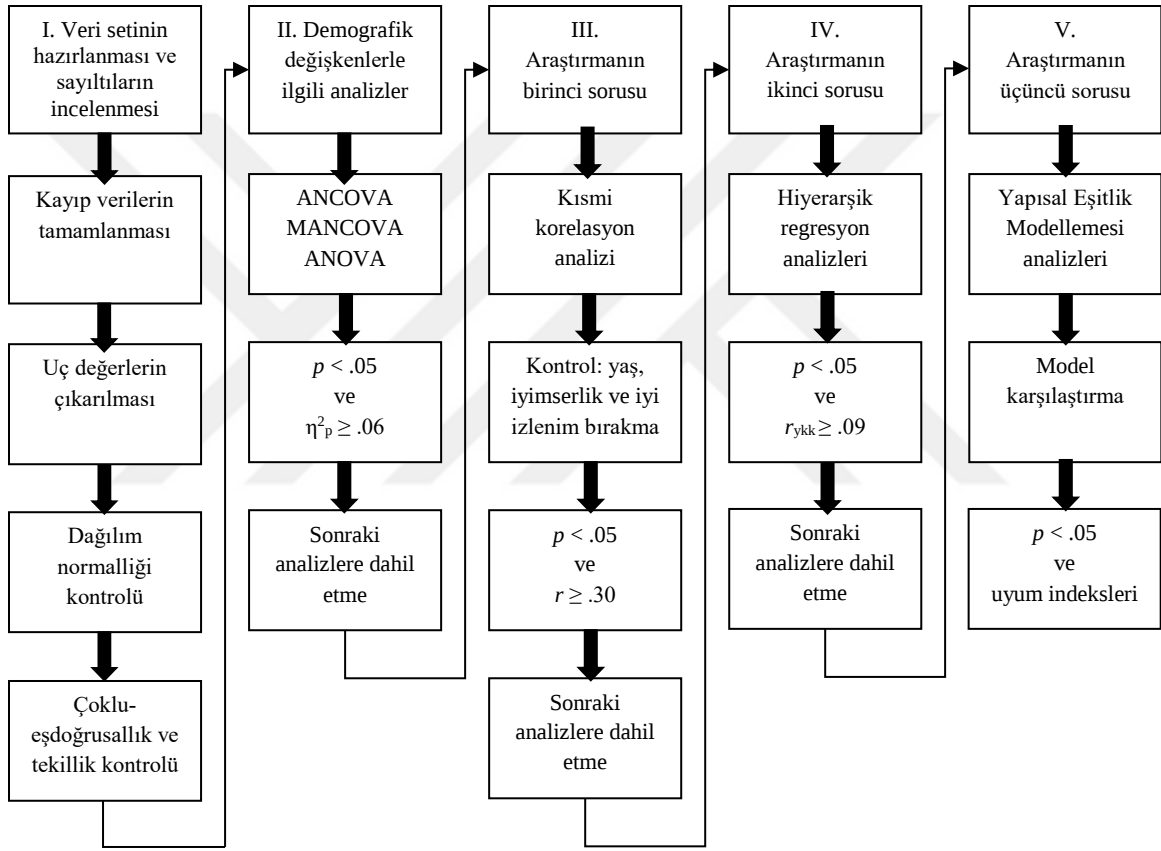
Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz sürecinde yapılan işlemler, Şekil 3.1’de gösterilmiştir. Söz konusu işlemler, ilgili başlıklar altında detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

3.5.1. Veri setinin çok değişkenli analizler için hazırlanması ve sayıtların incelenmesi

3.5.1.1. Kayıp veriler

Veri analizine başlamadan önce, kayıp verilerin (öğretmen adayları tarafından görüş belirtilmeyen madde seçenekleri) incelemesi yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde kayıp veriler, (a) örneklemin evreni temsil edebilirlik düzeyini düşürmesi, (b) istatistiksel analizlerin gücünü azaltması, (c) standart hatayı artırması ve istatistiksel analizlerin güvenilir sonuçlar verme olasılığını düşürmesi gibi önemli sorunlara yol açabilmektedir (Allison, 2009; Rubin, 1976). Konuyla ilgili literatürde, kayıp verilerin tamamlanmasıyla ilgili önemli öneriler yer almaktadır (Field, 2009; Brown, 2015). Bu bağlamda farklı önerilerden söz edilebilmesine karşın, tümünde ortak olduğu söylenebilecek önemli bir

nokta, kayıp verilerin veri setindeki maddelere oranı ile dağılımının tamamıyla rasgele bir dağılım örüntüsüne sahip olup olmadıkları konusunun incelenmesi ve kayıp verilerin tamamlanmasında kullanılacak olan yaklaşımın bu aşamadan sonra belirlenmesi gerektirir. Bu nedenle, araştırmada Little'ın (1988) tamamıyla rasgele kayıp testi (missing completely at random test-MCAR test) gerçekleştirilmiş ve kayıp verilerin veri setindeki maddelere oranı ve dağılımının tamamıyla rasgele bir dağılım örüntüsüne sahip olup olmadıkları incelenmiştir.



Şekil 3.1. Veri analiz sürecinin şematik gösterimi

MCAR testi, bir değişkene ilişkin kayıp veri dağılım örüntüsünün, bu değişkenin kendi sayısal değeriyle ya da veri setindeki diğer değişkenlerden herhangi birinin sayısal değeriyle ilişkili olmadığı, dolayısıyla tamamıyla rasgele bir dağılım örüntüsüne sahip olduğu varsayımının test edilmesine yönelik bir analizdir (Allison, 2009; Little, 1988). MCAR testi sonucunda veri setindeki kayıpların tamamıyla rasgele bir dağılıma sahip oldukları saptanmışsa ($\chi^2_{MCAR}, p > .05$) ve kayıp veri oranı % 5'ten küçük bir orana karşılık geliyorsa, söz konusu kayıplar konvansiyonel yöntemlerinden biri kullanılarak (yaklaşık

değer atama vb.) tamamlanabilir. Nitekim konvansiyonel yöntemler ancak kayıp veri oranının düşük olduğu ($< \% 5$) ve kayıp veri dağılımının tamamen rasgele olduğu durumlarda güvenilir sonuçlar verebilir (Schafer, 1999). Aksi takdirde, bu yöntemlerin kullanımı parametre kestiriminde önemli bir yanlılık eğilimine yol açabilir (Allison, 2009).

Bu araştırmada Little'ın MCAR testi aracılığıyla elde edilen bulgular, kayıp veri oranının %5'i aşmadığını; ancak, kayıp verilerin tamamıyla rasgele dağılmadığını göstermiştir ($\chi^2_{MCAR}(Sd = 57487) = 66153.45, p < .001$). Bunun anlamı, kayıp verilerin konvansiyonel yöntemlere dayalı olarak tamamlanmalarının hata oranını önemli ölçüde artırabileceğidir. Konuyla ilgili literatürde, en yüksek olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi ile çoklu veri atama (Multiple Imputation) yöntemlerinin, bu gibi durumlarda kullanılabilecek güvenilir yöntemler olduğu ifade edilmektedir (Acock, 2005; Allison, 2009; Brown, 1983; Çokluk ve Kayrı, 2011; Dempster, Laird ve Rubin, 1977; Enders, 2006; Graham, 2009; Rubin, 1976). Bu araştırmada, tamamıyla rasgele dağılım varsayımının sağlanmadığı durumlarda görece daha güvenilir sonuçlar verdiği belirtilen en yüksek olabilirlik yaklaşımı benimsenmiştir. En yüksek olabilirlik yöntemi olasılık temelli bir yöntemdir ve temel ilkesi; parametre kestirimi için gözlemlerin olasılığını en çok artıran verilerin seçilmesidir. Kayıp verilerin olasılık temelli bu yönteme göre tamamlanmasında kullanılabilecek sağlam algoritmalarından biri ise yinelemeli (iterative) bir özelliğe sahip olan, beklentiyi en çoklaştırma algoritmasıdır (expectation-maximization algorithm-EM) (ayrıntılı açıklamalar için bkz. Allison, 2009; Enders, 2010; Graham, 2009). Dolayısıyla kayıp veriler, bu araştırmadaki veri setinin içerdiği özgün örüntünün bozulmaması ve bir yanlılık eğilimi oluşturulmaması amacıyla, en yüksek olabilirlik yöntemine uygun bir algoritma olan, beklentiyi en çoklaştırma algoritması kullanılarak tamamlanmıştır.

3.5.1.2. Uç değerler

Bir araştırmada elde edilen sonuçların güvenilirliğini olumsuz yönde etkileme olasılığını artıran bir diğer durum, veri setindeki uç değerlerin (outliers) varlığıdır. Nitekim istatistiksel analizler, uç değerlere oldukça duyarlıdır (Field, 2009). Bu nedenle, bir

araştırmada analizler gerçekleştirilmeden önce, veri setinin uç değerleri içerip içermediğinin incelenmesi oldukça önemlidir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırmada, uç değerlerin varlığı, ayrıntılı bir sorgulamaya imkân tanınması nedeniyle, veri setindeki değişkenlerin temelini oluşturan ölçme araçlarının maddeleri bağlamında incelenmiştir. Üstelik yalnızca tek değişkenli (univariate) uç değerler değil, çok değişkenli (multivariate) uç değerler de incelenmiş, böylece uç değer analizlerinin kapsamı genişletilmiştir. Tek değişkenli uç değerler, verilerin standart puanlara (z puanı) dönüştürülmesi ile belirlenmiştir. Büyük örneklerde, z puanı 3.29'dan ($p < .001$) büyük değere sahip olan veriler uç değer olarak düşünülebilir (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Buradan hareketle, bu araştırmada, z puanı 3.29'dan ($p < .001$) büyük olan 240 veri, uç değer olarak kabul edilmiştir. Çok değişkenli uç değerler ise, Mahalanobis uzaklığı olarak bilinen bir istatistiksel işlemle belirlenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, her bir gözlem için hesaplanan Mahalanobis değeri, $p < .001$ düzeyinde anlamlı olan kritik Ki-Kare değerinin, bağımsız değişkenlerin sayısına eşit olan serbestlik derecesiyle karşılaştırılması sonucunda elde edilir. Bu araştırmada, tüm bağımsız değişkenler için serbestlik derecesi (Sd) 21 iken, anlamlılık düzeyi .001 alındığında, kritik Ki-Kare değeri 46.797 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, Mahalanobis değeri 46.797'den büyük olan 72 veri, uç değer olarak kabul edilmiştir (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Konuyla ilgili literatürde, veri seti içerisindeki uç değerlerin, veri girişinde yapılan hataların mı, örneklemin alındığı evrenin özelliğini yansıtmamasının mı, yoksa örneklemin geri kalan kısmından farklı olmasının mı bir sonucu olduklarının belirlenmesi, üzerinde önemle durulan konulardan biridir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2012). Field'e (2009) göre, veri setinde belirlenen uç değerlerin silinmesi, ancak uç değerlere sahip verilerin, örneklemin seçildiği evrenden gelmediğine ilişkin güçlü kanıtlar bulunduğu mümkün olabilir. Stevens'a (1996) göre ise, uç değerlerin veri setinden çıkarılma kararının, araştırmanın değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadıklarına bağlı olarak verilmesi gerektirmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmada, uç değer oldukları saptanan toplam 312 veri kaynağının (öğretmen adayları) örneklemden çıkarılmalarına ilişkin karar, uç değer veri setini oluşturan öğretmen adaylarının araştırma değişkenleri bağlamındaki puan

ortalamlarıyla, örneklemden rasgele seçilen aynı sayıdaki öğretmen adayının ($n = 312$) puan ortalamaları arasındaki farklılıkların incelenmesine dayalı olarak verilmiştir. Buna göre, bir dizi bağımsız örneklem için t testi gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak; araştırma değişkenlerinin puan ortalamaları arasındaki farklılıkların örneklemden rasgele seçilen grubunu lehine ve anlamlı düzeyde oldukları saptanmıştır (tüm p değerleri $< .05$) (bkz. Ek 9 Tablo 3.11). Bu analizler, uç değer veri setini oluşturan öğretmen adaylarının araştırma değişkenleri bağlamındaki puan ortalamalarının, yalnızca örneklemden rasgele seçilen öğretmen adaylarının ($n = 312$) aynı değişkenler bağlamındaki puan ortalamalarına göre değil, örneklemin geri kalanını oluşturan tüm öğretmen adaylarının ($n = 2303$) puan ortalamalarına göre de farklılaşıp farklılaşmadıklarının incelenmesi amacıyla tekrar edilmiş ve benzer sonuçlar elde edilmiştir (bkz. Ek 9 Tablo 3.12). Bu bulgular doğrultusunda, söz konusu 312 öğretmen adayına ait uç değerler örneklemden çıkarılmış ve araştırma sorularının yanıtlanmasına ilişkin analizler 2303 öğretmen adayından elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

3.5.1.3. Dağılım normalliğinin kontrolü

Verilerin istatistiksel analizler için hazırlanmasındaki bir diğer önemli aşama, normal dağılım gösterip göstermediklerinin incelenmesidir. Dağılım normalliğinin incelenmesinde birçok yöntem kullanılmaktadır. Bunlardan biri, çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanmasıdır. Çarpıklık ve basıklık değerinin 0'dan uzaklaşması, dağılımın normalden saptığına işaret etmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri z değerlerine dönüştürülerek dağılımın normal dağılıma benzerliği ile ilgili yorum yapılabilir. Ancak büyük örneklerde standart hata değerleri, küçük örneklerle kıyasla daha düşük olacağından, normal dağılım özelliği gösteren veriler bile, hesaplanan z değerlerinin görece büyük değerler almaları nedeniyle çarpık ya da basık olarak yorumlanabilir. Bu nedenle, büyük örneklerde, çarpıklık ve basıklığın değerlendirilmesine z değerlerinin kullanılması önerilmemektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Benzer biçimde, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesinde sıklıkla kullanılan konvansiyonel testler de (Shapiro-Wilk testi vb.) örneklem büyüklüğüne oldukça duyarlı oldukları için (Field, 2009), bu araştırmanın örnekleme gibi büyük örneklerde anlamlı çıkabilirler.

Dolayısıyla bu araştırmada, dağılım normalliğinin çok daha güvenilir bir yaklaşımla kontrol edilebilmesi amacıyla yeniden örnekleme yöntemi (Bootstrap Method) kullanılmıştır. Yeniden örnekleme yönteminin eğilimi düzeltilmiş yüzdeler yöntemi, yüzdeler yöntemi gibi çeşitleri bulunmaktadır (bkz. Chernick, 2007). Bunlardan hangisinin bu araştırmada kullanıldığı, veri analizi başlığı altında bulunan araştırma sorularına ilişkin veri analizi alt başlığı altında yer alan açıklamalar aracılığıyla belirtilmiştir. Dolayısıyla bu noktada, yeniden örnekleme yönteminin tüm çeşitleri için geçerli olan ortak özellikleri özetlenmiştir. Genel olarak, yeniden örnekleme yöntemi, mevcut veri setindeki gözlemlerin birçok kez ve rasgele biçimde yeniden düzenlenmesiyle elde edilen olası örneklemelerden (örneğin 1000, 2000 vb. sayıda örneklem) hareketle oluşturulmasına dayalı bir yöntemdir (Chernick, 2007). Böylece, yeniden örnekleme yöntemi, araştırma değişkenleriyle ilgili olarak hesaplanan çeşitli değerlerin (örneğin; standartlaştırılmış beta katsayıları, standart hata oranları vb.) alt ve üst sınırlarının mevcut örneklem çok sayıda birleşimine bağlı olarak güvenilir biçimde saptanmasına olanak sağlayarak, katsayılara yönelik nokta tahminlerinin (point estimates) söz konusu sınırlardan hareketle belirlenen sağlam bir zeminden hareketle yapılmasına ve daha önemlisi p değerlerinin de buna göre düzeltilmesine imkân vermektedir. Bu özellikleri nedeniyle, yeniden örnekleme yöntemi normal dağılım özelliğine sahip olmayan büyük ve/veya küçük örneklemelerde bile oldukça güvenilir sonuçlar ortaya koyabilmekte (Efron, 1979, 1981) ve Tip I hatanın kontrolünde, diğer yöntemlere göre çok daha etkili olabilmektedir.

Yukarıda değinilen avantajları nedeniyle, bu araştırmadaki analizler yeniden örnekleme yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıntılı olarak, analizler araştırmanın örnekleminden hareketle yapılan 1000 kez yeniden örnekleme tercihiyle gerçekleştirilmiş (Cheung ve Lau, 2008) ve bunun sonucunda elde edilen değerler, % 95 güven aralığında ($p < .05$) yorumlanmıştır. Dolayısıyla, bu araştırmadaki verilerin normal dağılım koşulunu sağlamama olasılığının oldukça güvenilir bir yöntemle dayalı olarak kontrol edildiği ifade edilebilir.

3.5.1.4. Çoklu eş-doğrusallık ve tekliklik

Çoklu eş-doğrusallık ve tekliklik araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkiler çok güçlü olduğunda ortaya çıkabilen durumlardır. Örneğin, iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik olarak hesaplanan korelasyon çok güçlü olduğunda ($r \geq \pm .90$), bu değişkenlere yönelik çoklu eş-doğrusallıktan söz etmek mümkündür. Tekliklik ise, bir değişkenin, iki ya da daha fazla sayıda değişkenle mükemmel düzeyde ilişkilmesini ($r = \pm 1$) ifade eden bir kavramdır (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Çoklu eş-doğrusallık ve tekliklik durumlarının dikkate alınmaması, araştırmaya konu olan değişkenlerin birbirleriyle yapay biçimde ilişkilinmelerine yol açarak Tip I hata olasılığını büyük ölçüde artırabilir. Dolayısıyla, çoklu eş-doğrusallık ile tekliklik durumlarının, özellikle bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri açıklama düzeylerinin incelendiği çoklu regresyon ve yapısal eşitlik modellemesi gibi çok değişkenli analizlerde dikkate alınması gereken önemli durumlar oldukları ifade edilebilir. Çoklu eş-doğrusallık ve tekliğin incelenmesi amacıyla, değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesini gösteren korelasyon katsayıları hesaplanarak büyüklükleri açısından değerlendirilebilir ($r \geq \pm .90$). Bu bağlamda ayrıca, varyans enflasyon faktörleri (VIF), tolerans indeksi gibi indekslerden de yararlanılabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre, VIF değerlerinin 10'dan büyük, tolerans değerlerinin ise, .10'dan küçük olmaları durumunda çoklu eş-doğrusallıktan söz edilebilir (Field, 2009).

Bu araştırmadaki değişkenlerin aralarındaki ilişkilere yönelik olarak hesaplanan kısmi (partial) korelasyon katsayılarının bir değişken çifti hariç tümünün .90'dan küçük olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 4.15, Bulgular ve Yorumlar başlığı). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının planlama-organizasyona ilişkin amaçlara ulaşma arzuları ile söz konusu amaçlara ulaşabileceklerine ilişkin inançları arasında mükemmel düzeyde bir ilişki ($r = +1$) tespit edilmiştir. Bu bulgu, her iki değişkenin bir ve aynı olduğuna işaret etmektedir. Ancak pratikte, öğretmen adaylarının söz konusu amaçların tamamını gerçekleştirmeyi amaçlamaları ve gerçekleştirebileceklerine tümüyle inanmaları olasıdır. Bu nedenle, söz konusu bulgu, bu değişkenlerden birinin gereksiz olduğu anlamına gelmemektedir (detaylı açıklamalar için bkz. Bulgular ve Yorumlar başlığı). Buna rağmen, iki değişken arasındaki tekliklik durumu, araştırmaya konu olan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri açıklama düzeylerini etkileyebileceği için çoklu

hiyerarşik regresyon analizinde, öğretmen adaylarının planlama-organizasyona ilişkin amaçları değişkenine yer verilmemiş; yapısal eşitlik modellemesine ise, ortak yöntem varyansına dayalı ölçme hatalarının ortaya çıkma olasılığı kontrol edilerek dahil edilmiştir (Podsakoff ve diğerleri, 2003). Çoklu eş-doğrusallık içinse, VIF değerlerinin, 1.39 ile 3.04 arasında; tolerans değerlerinin ise, .33 ile .72 arasında değişen büyüklüklerdeki değerlerle temsil edildikleri de gözlemlenmiştir (bkz. Ek 10). Bu sonuçlar ışığında, bu araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik çoklu eş-doğrusallık durumundan söz etmenin mümkün olmadığı söylenebilir.

3.5.2. Verilerin analizi

3.5.2.1. Demografik değişkenlerle ilgili analizler

Araştırma sorularının yanıtlanmasına geçilmeden önce, demografik değişkenlerin (cinsiyet, üniversite, program türü ve sınıf düzeyi) araştırma değişkenleri üzerindeki olası etkileri sorgulanmıştır. Demografik değişkenlerin etkilerinin incelenmesi araştırmanın odak noktasını oluşturmamasına rağmen, bu değişkenlerin olası etkilerinin incelenmesi, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri etkileyebilmeleri ve elde edilen bulguların görünümünü değiştirebilmeleri nedeniyle önemlidir (Field, 2009).

Demografik değişkenlerin olası etkilerinin incelenmesi amacıyla bir dizi çok değişkenli kovaryans analizi (ANCOVA ve MANCOVA) yapılmıştır. Çok değişkenli kovaryans analizlerinde cinsiyet, program türü ve sınıf düzeyi değişkenleri bağımsız değişkenler olarak, öğretmen adaylarının yaşları ile yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonu ve iyi izlenim bırakma ölçeğinden aldıkları puanlar ortak değişkenler (covariate) olarak ve sırasıyla, öğretmen adaylarının mesleki amaçları, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları, öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Çok değişkenli kovaryans analizlerini takiben tek değişkenli varyans analizleri de (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve demografik değişkenlerin tek yönlü olası etkileri incelenmiştir.

Demografik değişkenlerin olası etkilerinin yukarıda değinilen analizler aracılığıyla değerlendirilmesinde, p değerinin örneklem büyüklüğüne oldukça hassas

olması nedeniyle, anlamlılık düzeyinden çok, etki büyüklüğüne bakılmıştır (kısmi eta-kare katsayıları - η^2_p) (Ferguson, 2009; Richardson, 2011). Konuyla ilgili literatürde, kısmi eta-kare katsayıları genellikle Cohen'in (1988) sağladığı ölçütler kapsamında değerlendirilmektedir. Buna göre .01, .06 ve .14 katsayılarına eşit ya da yakın büyüklüklerdeki etkiler, sırasıyla zayıf, orta ve güçlü etki büyüklükleri olarak yorumlanmaktadır. Ancak, yakın geçmişte gerçekleştirilen çalışmalar, etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde .06'ya eşit ya da daha büyük değerlere sahip olan kısmi eta-kare katsayılarının dikkate alınmasının daha güvenilir bir yaklaşım olduğunu göstermiştir (Richardson, 2011). Dolayısıyla, çok değişkenli ve tek değişkenli analizlerde, bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin .06'ya eşit ya da daha büyük değerlere sahip olduğu belirlenen demografik değişkenler ve ortak değişkenler, araştırma sorularının yanıtlanması için gerçekleştirilecek analizlere kontrol amaçlı olarak dahil edilmiştir. Çok değişkenli ve tek değişkenli analizlerde normal dağılım koşulunun sağlanmadığı durumlarda, Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve bulgular oranlanmış marjinal ortalamalardan hareketle yorumlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

3.5.2.2. Araştırma soruları ile ilgili analizler

Araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanması amacıyla, öncelikle kısmi (partial) korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları ile öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri arasındaki ilişkiler, yaş ile yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonundan ve iyi izlenim bırakma ölçeğinden alınan puanlar kontrol edilerek incelenmiştir. Bu araştırmanın örneklemi gibi büyük örneklemelerde ($n = 2303$), küçük korelasyon katsayıları dahi istatistiksel olarak anlamlı çıkabileceği için korelasyon katsayılarının yorumlanmasında anlamlılık düzeyleri değil, büyüklükleri dikkate alınmıştır. Buna göre, .10'dan daha küçük korelasyon katsayıları önemsiz, .10 ve .29 arasında olan katsayılar zayıf, .30 ile .50 arasında olan katsayılar orta, .50'den büyük katsayılar güçlü ve .70'den büyük katsayılar çok güçlü korelasyon katsayıları olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1992). Daha sonra, korelasyon katsayıları incelenerek .30 ve üzeri değerlere sahip olduğu belirlenen değişkenler, araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması için gerçekleştirilecek analizlere dahil edilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması için, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik benimsedikleri amaçlara ulaşma arzularının, öğretmen kimliklerinin ve olası benliklerinin bağımsız değişkenler olarak, yaş ile yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonundan ve iyi izlenim bırakma ölçeğinden alınan puanların ortak değişkenler (covariate) olarak ve mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların bağımlı değişkenler olarak belirlendiği hiyerarşik regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri açıklama düzeylerinin değerlendirilmesinde, p değerinin anlamlılık düzeyi ile yarı-kısmi korelasyon katsayılarına (semi-partial correlation coefficients) bakılmıştır. Yarı-kısmi korelasyon katsayıları, çoklu doğrusal regresyon modelinde yer alan bağımsız değişkenlerin özgün olarak bağımlı değişken üzerinde açıkladıkları varyans düzeyi üzerinden karşılaştırma yapmakta ve bağımsız değişkenlerin ortak varyanslarını hesaba katmamaktadır. Ayrıca söz konusu katsayılar, bağımsız değişkenlerin bireysel olarak bağımlı değişkende açıklanan toplam varyans değerine olan katkısını göstermektedir (Cohen ve Cohen, 1983; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama düzeylerinin karşılaştırılması sürecinde yanlış yorumlamalara neden olabilen standartlaştırılmamış beta (B) ve standartlaştırılmış beta (β) katsayıları yerine yarı-kısmi korelasyon katsayılarına ($r_{y.kk}$) başvurulması önerilmektedir (Field, 2009; Nimon ve Oswald, 2013). Dolayısıyla, yukarıda değinilen analizler aracılığıyla elde edilen yarı-kısmi korelasyon katsayıları incelenmiş ve araştırmanın üçüncü sorusunun yanıtlanması için gerçekleştirilecek analizlerde bağımlı değişkenleri açıkladıkları varyans miktarı .09'a eşit ya da daha büyük olan yarı-kısmi korelasyon katsayıları dikkate alınmıştır (Eren ve Coskun, 2016).

Araştırmanın üçüncü sorusunun test edilmesi içinse, hiyerarşik regresyon analizlerinin sonuçlarından hareketle, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik benimsedikleri amaçlara ulaşma arzularının bağımsız; öğretmen kimliklerinin ve olası benliklerinin arabulucu ve öğretmenlik mesleğine yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının bağımlı değişkenler olarak belirlendiği yapısal bir model oluşturulmuştur. Söz konusu model, değişkenler arasındaki ilişkilerle birlikte, bu ilişkilerin anlamlılık düzeylerinin güvenilir bir yaklaşımla incelenmesine olanak sağlayan kapsamlı bir çerçeve sağlamış ve bu nedenle bir başlangıç modeli (initial model) olarak belirlenmiştir. Başlangıç modelinin araştırmanın verileriyle ne ölçüde uyum gösterdiğinin

sorgulanması amacıyla bir Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz, gözlemlenen değişkenlerden hareketle gerçekleştirilen kısmi korelasyon ve çoklu hiyerarşik regresyon analizlerinden elde edilen bulguların kontrolünün sağlanması amacıyla gizil değişkenlerden hareketle gerçekleştirilmiştir (Byrne, 2010; Kline, 2011). Nitekim gizil değişkenlere dayalı olarak gerçekleştirilen analiz, değişkenlerin hem hata oranlarını, hem de eğer varsa, hata oranları arasındaki etkileşimi de kontrol edebilme olanağı sağlaması nedeniyle, gözlemlenen değişkenlerden hareketle yapılan analizlerin doğruluğunun sınanmasında sağlam bir analiz tekniği olarak görülmektedir (Byrne, 2010). Başlangıç modelinin sınındığı YEM analizi sonucunda, istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanan ilişkilerin dikkate alınmadığı bir nihai (final) model oluşturulmuştur. Nihai modelin başlangıç modeliyle güvenilir biçimde karşılaştırılması amacıyla, bir model karşılaştırma analizi de gerçekleştirilmiş ve hangi modelin araştırmanın verileriyle daha iyi uyum sağladığına ilişkin değerlendirme, her iki modele ilişkin olarak hesaplanan Ki-Kare değeri ve serbestlik dereceleri arasında gözlemlenen farkın anlamlılığı ($\Delta\chi^2(\Delta Sd)$, $p < .05$) ile CFI ve TLI katsayıları arasında gözlemlenen farkların büyüklüğü ($\Delta CFI > .01$; $\Delta TLI > .01$) dikkate alınarak yapılmıştır (Brown, 2015; Burnham ve Anderson, 2002; Kline, 2011).

ANCOVA, MANCOVA ve ANOVA dışındaki tüm analizler, yeniden örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmış ve sonuçlar % 95 güven aralığında ($p < .05$) yorumlanmıştır. Bu yöntem, özellikle çok değişkenli arabuluculuk analizlerinde Sobel (1982) testi gibi testlere göre çok daha güvenilir olması, normal dağılım koşulunu sağlamayan veri bütününe düzeltmesi ve aynı örneklemden hareketle çok sayıda analiz gerçekleştirilmesine bağlı olarak ortaya çıkabilecek Tip I hata olasılığını azaltılması gibi avantajları nedeniyle tercih edilmiştir (MacKinnon, Lockwood ve Williams, 2004; Preacher ve Hayes, 2008). Yeniden örneklemeyle dayalı analizler, en yüksek olabilirlik tahmini ile örneklem büyüklüğünün 2500'den küçük olması durumunda daha güvenilir sonuçlar ortaya koyan yüzdelik (percentile) yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Fritz, Taylor ve MacKinnon, 2012; Hayes ve Scharkow, 2013). Analizlerde araştırmanın örneklemini 1000 kez yeniden örneklenmiş (Cheung ve Lau, 2008) ve elde edilen sayısal değerler buna göre rapor edilmiştir. Tüm analizler, bilgisayar ortamında ve SPSS 20 ile AMOS 24 istatistiksel analiz programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ön analizler, araştırmanın sorularına yönelik olarak gerçekleştirilen analizlere, analiz sonuçlarından hareketle elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Demografik Değişkenlerle İlgili Ön Analizler

Araştırma sorularının yanıtlanmasına geçilmeden önce, demografik değişkenlerin (cinsiyet, üniversite, program türü ve sınıf düzeyi) araştırma değişkenleri üzerindeki olası etkileri, öğretmen adaylarının yaşları ile yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonu ve iyi izlenim bırakma ölçeğinden aldıkları puanlar kontrol edilerek bir dizi çok değişkenli kovaryans analizi (ANCOVA ve MANCOVA) aracılığıyla incelenmiştir. Ayrıca demografik değişkenlerin ve ortak değişkenlerin çok değişkenli etkilerinin yanı sıra, tek yönlü olası etkilerinin detaylı biçimde incelenmesi amacıyla MANCOVA'yı takiben tek değişkenli varyans analizleri de (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Varyansların homojenliği koşulunun sağlanmadığı durumlarda, Tip I hatanın kontrol edilebilmesi amacıyla gözlemlenen ortalamalar yerine, oranlanmış marjinal ortalamalar kullanılmış (estimated marginal means) ve demografik değişkenlerin etkilerinin karşılaştırmalarına yönelik analizler Bonferroni testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Brace, Kemp ve Snelgar, 2006; Stevens, 1996; Tabachnick ve Fidel, 2013). Ayrıca, diğer test değerlerine göre (örneğin, Wilks' Lambda) Tip I hatadan daha az etkilenmesi nedeniyle, çok değişkenli etkilerin anlamlılığı Pillai's Trace test değerleri dikkate bağlamında sorgulanmıştır (Pillai, 1955).

4.1.1. Öğretmen amaçları için gerçekleştirilen analizler

Öğretmen amaçlarına ilişkin puanların demografik değişkenlere göre (cinsiyet, üniversite, program türü ve sınıf düzeyi) anlamlı düzeyde değişip değişmediğinin belirlenmesi için MANCOVA analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaşları ile yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonu ve iyi izlenim bırakma ölçeğinden aldıkları puanlar, ortak değişkenler olarak analizlere dâhil edilerek, olası etkileri sorgulanmıştır. MANCOVA sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonu (Pillai's Trace = .065; $F(13, 2240) = 11.94, p < .001$; $\eta^2_p = .07$) ve iyi izlenim bırakma ölçeğinden (Pillai's Trace = .069; $F(13, 2240) = 12.76, p < .001$; $\eta^2_p = .07$) aldıkları puanların öğretmen adaylarının mesleki amaçları üzerindeki çok değişkenli etkilerinin anlamlı olduğu ve bu etkilerin orta düzeyde bir etki büyüklüğüyle temsil edildiği saptanmıştır. Bunlarla birlikte, üniversite (Pillai's Trace = .037; $F(26, 4340) = 1.04, p < .001$; $\eta^2_p = .02$), program türü (Pillai's Trace = .039; $F(65, 11220) = 1.35, p < .05$; $\eta^2_p = .01$) ve sınıf düzeyi (Pillai's Trace = .027; $F(39, 6726) = 1.55, p < .05$; $\eta^2_p = .01$) değişkenlerinin çok değişkenli etkileri anlamlı olmasına rağmen, etki büyüklüklerinin dikkate değer olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca, cinsiyet (Pillai's Trace = .007; $F(13, 2240) = 1.27, p > .05$; $\eta^2_p = .01$) ve yaş (Pillai's Trace = .003; $F(13, 2240) = .60, p > .05$; $\eta^2_p = .00$) değişkenlerinin öğretmen adaylarının mesleki amaçları üzerindeki çok değişkenli etkilerinin anlamlı olmadığı da görülmüştür.

MANCOVA'yı takiben gerçekleştirilen ANOVA analizleri sonucunda, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarına ilişkin olarak varyansların homojenliği koşulunun sağlanmadığı durumlar olduğu belirlenmiş (bkz. Ek 11 Tablo 4.1) ve bu durumlarda Bonferroni düzeltmesi yapılarak, analiz sonuçlarının yorumlanmasında oranlanmış marjinal ortalamalar dikkate alınmıştır (bkz. Ek 11 Tablo 4.2). Ayrıntılı olarak ANOVA sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonundan aldıkları puanların, öğretmen amaçlarının tüm boyutları üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu saptanmıştır. Söz konusu etkilerin, .00 ile .03 arasında değişen değerlere sahip kısmi eta-kare katsayılarıyla temsil edildiği gözlenmiştir (bkz. Ek 11 Tablo 4.3). Bunun anlamı, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarla ilgili görüşlerinin iyimserlik eğilimlerinden önemli düzeyde etkilenmediğidir. Bu nedenle, araştırma

sorularının yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen analizlerde, öğretmen adaylarının iyimserlik eğilimleri ya da kısaca “iyimserlikleri” dikkate alınmamıştır.

İyimserlikle ilgili bulgulara benzer biçimde, iyi izlenim bırakmanın öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının tüm boyutları üzerinde anlamlı; ancak önemsiz etkileri olduğu saptanmıştır. Bu etkiler, .00 ile .05 arasında değişen değerlere sahip kısmi etakare katsayılarıyla temsil edilmiştir. Bu etkilerin görece zayıf etki büyüklükleriyle temsil edilmeleri ($\eta^2_p < .06$), öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularını, elde edilen verilerin güvenilirliğini şüpheli hale getirecek düzeyde abartmadıklarına işaret etmektedir. Dolayısıyla, araştırma sorularının yanıtlanması için yapılan analizlerde, iyi izlenim bırakmanın öğretmen adaylarının mesleki amaçları üzerindeki etkileri dikkate alınmamıştır.

Bunlarla birlikte, cinsiyet değişkeninin meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlar ($F(1, 2252) = 6.62, p < .05, \eta^2_p = .00$), program türünün meslektaşlarla ilişkilere ($F(5, 2252) = 2.48, p < .05, \eta^2_p = .01$) ve davranış yönetimine ($F(5, 2252) = 3.66, p < .01, \eta^2_p = .01$) ilişkin amaçlar ve sınıf düzeyinin öğretmen katılımı ($F(3, 2252) = 4.41, p < .01, \eta^2_p = .01$), öğretim stratejileri ($F(3, 2252) = 2.97, p < .05, \eta^2_p = .00$), öğrenci katılımı ($F(3, 2252) = 6.31, p < .001, \eta^2_p = .01$), öğrencilerle ilişkiler ($F(3, 2252) = 6.26, p < .001, \eta^2_p = .01$), alan bilgisi ($F(3, 2252) = 3.36, p < .05, \eta^2_p = .00$), planlama-organizasyon ($F(3, 2252) = 7.45, p < .001, \eta^2_p = .01$), davranış yönetimi ($F(3, 2252) = 3.45, p < .05, \eta^2_p = .01$), kariyer ($F(3, 2252) = 4.79, p < .01, \eta^2_p = .01$) ve kişisel amaçlar ($F(3, 2252) = 2.60, p < .05, \eta^2_p = .01$) üzerindeki etkilerinin önemli etkiler olmadıkları belirlenmiştir. Son olarak, üniversite değişkeninin meslektaşlarla ilişkiler ($F(2, 2252) = 15.00, p < .001, \eta^2_p = .01$), alan bilgisi ($F(2, 2252) = 3.57, p < .05, \eta^2_p = .00$), planlama-organizasyon ($F(2, 2252) = 5.01, p < .05, \eta^2_p = .01$), öğrenmeye katkı ($F(2, 2252) = 7.91, p < .001, \eta^2_p = .01$) ve davranış yönetimine ($F(2, 2252) = 8.11, p < .001, \eta^2_p = .01$) yönelik amaçlar üzerindeki etkilerinin oldukça zayıf olduğu da anlaşılmıştır. Öğretmen amaçları üzerinde yaş değişkeninin ise ne anlamlı, ne de önemli bir etkisine rastlanmıştır. Bu nedenle, değinilen değişkenlerin öğretmen amaçları üzerindeki etkileri bundan sonraki analizlerde dikkate alınmamıştır.

4.1.2. Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar için gerçekleştirilen analizler

Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançların demografik değişkenlere (cinsiyet, üniversite, program türü ve sınıf düzeyi) göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için MANCOVA analizinden yararlanılmıştır. Bu analizde, öğretmen adaylarının yaşları ile yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonu ve iyi izlenim bırakma ölçeğinden aldıkları puanlar ortak değişkenler olarak analizlere dâhil edilmiş ve olası etkileri incelenmiştir. MANCOVA sonucunda, öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar üzerinde, iyimserlik (Pillai's Trace = .080; $F(13, 2240) = 15.02, p < .001; \eta^2_p = .08$) ve iyi izlenim bırakma (Pillai's Trace = .067; $F(13, 2240) = 12.36, p < .001; \eta^2_p = .07$) değişkenlerinin çok değişkenli etkilerinin anlamlı olduğu ve bu etkilerin orta düzeyde bir etki büyüklüğüyle temsil edildiği gözlemlenmiştir. Üniversite (Pillai's Trace = .023; $F(26, 4340) = 1.93, p < .01; \eta^2_p = .01$), program türü (Pillai's Trace = .038; $F(65, 11220) = 1.33, p < .05; \eta^2_p = .01$) ve sınıf düzeyi (Pillai's Trace = .033; $F(39, 6726) = 1.95, p < .05; \eta^2_p = .01$) değişkenlerinin etkilerinin ise, anlamlı olduğu; ancak, etki büyüklüklerinin dikkate değer olmadığı saptanmıştır. Bunlarla birlikte, cinsiyet (Pillai's Trace = .007; $F(13, 2240) = 1.18, p > .05; \eta^2_p = .01$) ve yaş (Pillai's Trace = .006; $F(13, 2240) = 1.12, p > .05; \eta^2_p = .01$) değişkenlerinin öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar üzerindeki çok değişkenli etkilerinin anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

MANCOVA'yı takiben gerçekleştirilen ANOVA analizleri sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarına yönelik olarak varyansların homojenliği koşulunun sağlanmadığı boyutlar olduğu belirlenmiş (bkz. Ek 11 Tablo 4.4) ve Bonferroni düzeltmesi aracılığıyla oranlanmış marjinal ortalamalar (bkz. Ek 11 Tablo 4.5) kullanılmıştır. Detaylı olarak, ANOVA sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonundan aldıkları puanların öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançların tüm boyutları üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu saptanmıştır. Ancak söz konusu etkiler içerisinde, sadece kişisel amaçlar üzerindeki etkinin orta düzeyde bir etki büyüklüğüyle temsil edildiği ($\eta^2_p = .06$) görülmüştür (bkz. Ek 11 Tablo 4.6). Bunun anlamı, öğretmen adaylarının sınıflarında kendilerinden emin ve öz-güvenli olma, sınıfa kafaları rahat

gitme gibi amaçlara ulaşacaklarına ilişkin inançlarının iyimserliklerinden kaynaklanabileceğidir. Nitekim iyimserliğin zorlukların ve engellemelerin bulunduğu durumlarda bile genellikle her şeyin iyi gideceğine yönelik olumlu beklentilerin sürdürülmesine yardımcı olan olumlu bir duyuşsal değişken olduğu düşünüldüğünde (Scheier ve Carver, 1992), öğretmen adaylarının kişisel amaçlara sahip oldukları konusunda daha iyimser olmaları beklenebilir. Ancak söz konusu ilişkinin orta düzeyde bir etki büyüklüğüyle temsil edilmesi ($\eta^2_p = .06$), öğretmen adaylarının kişisel amaçlarına ilişkin olarak elde edilen verilerin güvenilirliğini şüpheli hale getirecek düzeyde olmadığına da işaret etmektedir. Buna rağmen, analiz sonuçlarının iyimserlik etkisinden bağımsız ve güvenilir bir görünüm içermesinin sağlanabilmesi için, araştırma sorularının yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen analizlerde iyimserliğin kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar üzerindeki etkisi kontrol edilmiştir.

İyi izlenim bırakmanın öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının tüm boyutları üzerinde anlamlı; ancak zayıf etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu etkilerin .00 ile .05 arasında değişen değerlere sahip kısmi eta-kare katsayılarıyla temsil edildiği görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını olduklarından daha olumlu gösterme eğiliminde oldukları söylenebilir. Öte yandan, bu eğilimlerin zayıf düzeyde etki büyüklükleriyle temsil edilmesi ($\eta^2_p < .06$), öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını, elde edilen verilerin güvenilirliğini zedeleyecek düzeyde abartmadıklarına da işaret etmektedir. Sınıf düzeyinin ise, iş-özel yaşam amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar dışında diğer tüm öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu etkilerin .00 ile .03 arasında değişen değerlere sahip kısmi eta-kare katsayılarıyla temsil edilmesi, sınıf düzeylerinin öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını önemsiz düzeyde etkilediği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, araştırma sorularının yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen analizlerde, iyi izlenim bırakmanın ve sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları üzerindeki etkileri dikkate alınmamıştır.

Bunlarla birlikte, öğretmen adaylarının meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlarına ulaşacaklarına ilişkin inançları üzerinde cinsiyetin ($F(1, 2252) = 9.52, p < .01$,

$\eta^2_p = .00$) ve program türünün ($F(5, 2252) = 2.60, p < .05, \eta^2_p = .01$) anlamlı, ancak oldukça zayıf etkilere sahip olduğu saptanmıştır. Üniversite değişkeninin meslektaşlarla ilişkiler ($F(2, 2252) = 9.35, p < .001, \eta^2_p = .01$), kariyer ($F(2, 2252) = 5.55, p < .01, \eta^2_p = .01$), alan bilgisi ($F(2, 2252) = 3.37, p < .05, \eta^2_p = .00$), planlama-organizasyon ($F(2, 2252) = 5.01, p < .05, \eta^2_p = .01$) ve öğrenmeye katkı ($F(2, 2252) = 4.87, p < .05, \eta^2_p = .00$) amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar üzerinde anlamlı ve zayıf etkileri olduğu görülmüştür. Yaş değişkeninin ise, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgulara dayanarak, değinilen değişkenlerin öğretmen adaylarının meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlarına ulaşacaklarına ilişkin inançları üzerindeki etkileri bundan sonraki analizlerde dikkate alınmamıştır.

4.1.3. Öğretmen kimliği için gerçekleştirilen analizler

Öğretmen kimliğine ilişkin puanların demografik özelliklere (cinsiyet, üniversite, program türü ve sınıf düzeyi) göre anlamlı düzeyde değişip değişmediğinin belirlenmesi için ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizde, öğretmen adaylarının yaşları ile yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonu ve iyi izlenim bırakma ölçeğinden aldıkları puanlar ortak değişkenler olarak analizlere dâhil edilmiş ve olası etkileri sorgulanmıştır. ANCOVA sonucunda, öğretmen kimliği değişkeni için varyansların homojenliği koşulunun sağlanmadığı belirlenmiş ($F(47,2255) = 1.76, p < .01$) ve söz konusu değişkenlerin etkilerinin yorumlanmasında Bonferroni düzeltmesi aracılığıyla oranlanmış marjinal ortalamalar dikkate alınmıştır (bkz. Ek 11 Tablo 4.7).

ANCOVA sonucunda, iyimserlik değişkeninin öğretmen kimliği üzerindeki etkisinin anlamlı ve önemli olduğu gözlenmiştir ($F(1, 2252) = 261.33, p < .001, \eta^2_p = .10$). Buna göre, öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine yönelik görüşlerini iyimser olma özellikleri bağlamında yansıttıkları ileri sürülebilir. Daha açık bir ifadeyle, öğretmen adaylarının güçlü bir öğretmen kimliğine sahip oldukları yönünde iyimser bir duruş sergiledikleri söylenebilir. Benzer şekilde, iyi izlenim bırakma değişkeninin öğretmen kimliği üzerinde anlamlı, ancak orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu da

görülmektedir ($F(1, 2252) = 147.03, p < .001, \eta^2_p = .06$). Bunun anlamı, öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine ilişkin görüşlerini abartılı olarak yansıttıkları ve öğretmen kimliklerini olduğundan daha olumlu gösterme eğiliminde olduklarıdır. Esasen verilerin öz-bildirime dayalı ölçme araçlarıyla elde edildiği eğitim araştırmalarında, öğrencilerin ölçüme konu olan değişkenler bağlamında (örneğin öz-yeterlik inançları, öz-düzenleme becerileri vb.) kendilerini gerçekte olduklarından daha yeterli ya da daha iyi olarak algıladıkları bilinen bir gerçektir (Burgess, 2002; Niklas ve Schneider, 2013). Üstelik ölçüme konu olan kişisel özelliklerin toplumsal açıdan arzu edilen özellikler olması durumunda, bu özelliklerin öğrenciler tarafından toplumsal beklentilere göre çarpıtılması ve/veya abartılı biçimde yansıtılması da söz konusu olabilmektedir (Akın, 2010; Carlo, Hausmann, Christiansen ve Randall, 2003).

Bu açıklamalarla birlikte, öğretmen kimliğinin, kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmenlik mesleğinde kendine güvenme ve öğretmen olarak mesleğiyle ilgili etkinliklere katılım gösterme gibi özellikleri içerdiği düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini oluşturan ifadelerle yönelik görüşleriyle iyi izlenim bırakma arasındaki anlamlı ve dikkate değer ilişki anlaşılabilir bir görünüme kavuşmaktadır. Diğer taraftan, bu ilişkinin orta düzeyde bir etki büyüklüğüyle temsil edilmesi ($\eta^2_p = .08$), öğretmen adaylarının öğretmen kimliğine yönelik elde edilen verilerin güvenilirliğini şüpheli hale getirecek düzeyde abartmadıklarını da göstermektedir. Buna rağmen, birlikte değerlendirildiklerinde, iyimserlik ve iyi izlenim bırakma değişkenlerinin kontrol değişkenleri olarak analizlere dâhil edilmesinin doğru bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, analiz sonuçlarının iyimserlik ve iyi izlenim bırakma değişkenlerinin etkilerinden bağımsız ve güvenilir bir görünüm içermesinin sağlanabilmesi amacıyla, araştırma soruları kapsamında gerçekleştirilen analizlerde, öğretmen adaylarının iyimserlik ve iyi izlenim bırakma puanlarının, öğretmen kimliği üzerindeki etkileri kontrol edilmiştir (bkz. Ek 11 Tablo 4.8).

Öte yandan, üniversite ($F(2, 2252) = 6.99, p < .01, \eta^2_p = .01$) ve sınıf düzeyi ($F(3, 2252) = 11.12, p < .001, \eta^2_p = .02$) değişkenlerinin öğretmen kimliği üzerinde anlamlı, ancak oldukça zayıf etkilere sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet ($F(1, 2252) = .09, p > .05, \eta^2_p = .00$), program türü ($F(5, 2252) = .88, p > .05, \eta^2_p = .01$) ve yaş ($F(1, 2252) = .206, p > .05, \eta^2_p = .00$) değişkenlerinin öğretmen kimliği üzerindeki etkileri ise ne anlamlı

ne de önemlidir. Bu nedenle, değinilen değişkenlerin öğretmen kimliği üzerindeki etkileri bundan sonraki analizlerde dikkate alınmamıştır (bkz. Ek 11 Tablo 4.8).

4.1.4. Umulan olası öğretmen benlikleri için gerçekleştirilen analizler

Umulan olası öğretmen benlikleri ölçeğine ilişkin puanların demografik özelliklere (cinsiyet, üniversite, program türü ve sınıf düzeyi) göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için MANCOVA analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaşları ile yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonu ve iyi izlenim bırakma ölçeğinden aldıkları puanlar ortak değişkenler olarak analizlere dâhil edilerek bunların olası etkileri de sorgulanmıştır. MANCOVA sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonu (Pillai's Trace = .045; $F(2, 2251) = 52.56, p < .001; \eta^2_p = .05$) ve iyi izlenim bırakma ölçeğinden (Pillai's Trace = .048; $F(2, 2251) = 56.20, p < .001; \eta^2_p = .05$) aldıkları puanların umulan olası öğretmen benlikleri üzerindeki çok değişkenli etkilerinin anlamlı ve zayıf olduğu saptanmıştır. Bunlarla birlikte, üniversite (Pillai's Trace = .010; $F(4, 4504) = 5.42, p < .001; \eta^2_p = .01$), program türü (Pillai's Trace = .010; $F(10, 4504) = 2.26, p < .05; \eta^2_p = .01$) ve sınıf düzeyi (Pillai's Trace = .027; $F(6, 4504) = 4.26, p < .001; \eta^2_p = .01$) değişkenlerinin çok değişkenli etkilerinin anlamlı olmasına rağmen, etki büyüklüklerinin dikkate değer olmadığı anlaşılmıştır. Öte yandan, cinsiyet (Pillai's Trace = .002; $F(2, 2251) = 2.50, p > .05; \eta^2_p = .00$) ve yaş (Pillai's Trace = .001; $F(2, 2251) = 1.22, p > .05; \eta^2_p = .00$) değişkenlerinin öğretmen adaylarının umulan olası öğretmen benlikleri üzerindeki çok değişkenli etkilerinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

MANCOVA'yı takiben gerçekleştirilen ANOVA analizleri sonucunda, öğretmen adaylarının umulan olası öğretmen benliklerinin öğretmeyi öğrenme alt boyutuna ilişkin olarak varyansların homojenliği koşulunun sağlanmadığı belirlenmiş (bkz. Ek 11 Tablo 4.9) ve ortalamalara ilişkin Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (bkz. Ek 11 Tablo 4.10). Detaylı olarak ANOVA sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonundan aldıkları puanların profesyonellik ($F(1, 2252) = 88.72, p < .001, \eta^2_p = .04$) ve öğretmeyi öğrenme ($F(1, 2252) = 74.42, p < .001, \eta^2_p = .03$) benlikleri üzerindeki etkilerinin anlamlı, ancak oldukça zayıf olduğu

saptanmıştır. Benzer şekilde, iyi izlenim bırakmanın, profesyonellik ($F(1, 2252) = 105.34, p < .001, \eta^2_p = .05$) ve öğretmeyi öğrenme ($F(1, 2252) = 63.15, p < .001, \eta^2_p = .03$) benlikleri üzerindeki etkilerinin anlamlı, ancak önemsiz olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının umulan olası öğretmen benliklerine ilişkin ifadelerle yönelik görüşlerinin, iyimser olmalarından ve iyi izlenim bırakma kaygılarından etkilendiği söylenebilir. Diğer taraftan, bu etkilerin zayıf düzeyde etki büyüklükleriyle temsil edilmesi ($\eta^2_p < .06$), iyimserlik ve iyi izlenim bırakma değişkenlerinin, araştırma sorularının yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen analizlerde, öğretmen adaylarının umulan olası öğretmen benlikleri üzerindeki etkilerinin dikkate alınmasını gereksiz kılmıştır (bkz. Ek 11 Tablo 4.11).

Ayrıca, cinsiyet ($F(1, 2252) = 4.05, p < .05, \eta^2_p = .00$) ve program türü ($F(5, 2252) = 4.34, p < .01, \eta^2_p = .01$) değişkenlerinin yalnızca öğretmeyi öğrenme benliğini anlamlı biçimde etkilediği; ancak, söz konusu etkilerin önemsiz olduğu anlaşılmıştır. Son olarak, üniversite ve sınıf düzeyi değişkenlerinin hem profesyonellik hem de öğretmeyi öğrenme benlikleri üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu ve .00 ile .01 arasında değişen zayıf değerlere sahip kısmi eta-kare katsayılarıyla temsil edildiği görülmüştür. Umulan olası öğretmen benlikleri üzerinde yaş değişkeninin ise anlamlı bir etkisine rastlanmamıştır. Bu nedenle, değinilen değişkenlerin öğretmen adaylarının umulan olası öğretmen benlikleri üzerindeki etkileri bundan sonraki analizlerde dikkate alınmamıştır (bkz. Ek 11 Tablo 4.11).

4.1.5. Korkulan olası öğretmen benlikleri için gerçekleştirilen analizler

Korkulan olası öğretmen benliklerine yönelik puan ortalamalarının demografik değişkenlere (cinsiyet, üniversite, program türü ve sınıf düzeyi) göre anlamlı düzeyde değişip değişmediğinin belirlenmesi için MANCOVA analizinden yararlanılmıştır. Bu analizde, öğretmen adaylarının yaşları ile yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonu ve iyi izlenim bırakma ölçeğinden aldıkları puanlar ortak değişkenler olarak analizlere dâhil edilmiş ve olası etkileri incelenmiştir. MANCOVA sonucunda, korkulan olası öğretmen benlikleri üzerinde iyi izlenim bırakma (Pillai's Trace = .098; $F(3, 2250) = 81.45, p < .001; \eta^2_p = .10$) değişkeninin çok değişkenli etkisinin anlamlı ve önemli

olduğu görülmüştür. Bunun yanında, iyimserlik (Pillai's Trace = .036; $F(3, 2250) = 28.18$, $p < .001$; $\eta^2_p = .04$), üniversite (Pillai's Trace = .016; $F(6, 6756) = 5.76$, $p < .001$; $\eta^2_p = .01$), program türü (Pillai's Trace = .017; $F(15, 6756) = 2.55$, $p < .01$; $\eta^2_p = .01$) ve sınıf düzeyi (Pillai's Trace = .038; $F(9, 6756) = 9.69$, $p < .001$; $\eta^2_p = .01$) değişkenlerinin etkilerinin anlamlı olmasına rağmen, etki büyüklüklerinin dikkate değer olmadığı saptanmıştır. Öte yandan, cinsiyet (Pillai's Trace = .001; $F(13, 2250) = .51$, $p > .05$; $\eta^2_p = .00$) ve yaş (Pillai's Trace = .001; $F(3, 2250) = .87$, $p > .05$; $\eta^2_p = .00$) değişkenlerinin korkulan olası öğretmen benlikleri üzerindeki çok değişkenli etkilerinin anlamlı olmadığı saptanmıştır.

MANCOVA'yı takiben gerçekleştirilen ANOVA analizleri sonucunda, öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benliklerinin varyansların homojenliği koşulunu sağlamadığı belirlenmiş (bkz. Ek 11 Tablo 4.12) ve ortalamalara ilişkin Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır (bkz. Ek 11 Tablo 4.13). Ayrıntılı olarak ANOVA sonucunda, iyi izlenim bırakma değişkeninin korkulan olası öğretmen benliklerinin alt boyutları olan ilham vermeyen öğretim ($F(1, 2252) = 55.20$, $p < .001$, $\eta^2_p = .02$) üzerindeki etkisinin anlamlı ve önemsiz; ancak kontrol kaybı ($F(1, 2252) = 167.32$, $p < .001$, $\eta^2_p = .07$) ve ilgi göstermeyen öğretmen ($F(1, 2252) = 204.22$, $p < .001$, $\eta^2_p = .08$) üzerindeki orta düzeydeki etkilerinin hem anlamlı hem de önemli olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının sınıflarında kontrol kaybı yaşamama ve öğrencilerine ilgi göstermeyen bir öğretmen olmama yönündeki görüşlerini abartılı olarak yansıttıkları ifade edilebilir. Diğer bir deyişle, söz konusu benliklerin iyi izlenim bırakmanın etkilerine açık olduğu ve öğretmen adaylarının olumsuz bir benlik görüntüsü oluşturmama yönünde yanıt verme eğiliminde oldukları söylenebilir. Dolayısıyla, araştırma sorularının yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen analizlerde, öğretmen adaylarının iyi izlenim bırakma puanlarının, kontrol kaybı ve ilgi göstermeyen öğretmen benlikleri üzerindeki etkileri kontrol edilmiştir (bkz. Ek 11 Tablo 4.14).

Bunun yanı sıra, iyimserlik, üniversite ve sınıf düzeyi değişkenlerinin ilham vermeyen öğretim, kontrol kaybı ve ilgi göstermeyen öğretmen benlikleri üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu ve .01 ile .03 arasında değişen zayıf değerlere sahip kısmi etakare katsayılarıyla temsil edildiği görülmüştür. Program türünün ise, yalnızca kontrol kaybı ($F(5, 2252) = 3.09$, $p < .01$, $\eta^2_p = .01$) ve ilgi göstermeyen öğretmen ($F(5, 2252) =$

4.39, $p < .01$, $\eta^2_p = .01$) benliklerini anlamlı ancak zayıf olarak etkilediği anlaşılmıştır. Son olarak, korkulan olası öğretmen benlikleri üzerinde cinsiyet ve yaş değişkenlerinin anlamlı etkilerine rastlanmamıştır. Dolayısıyla, değinilen değişkenlerin korkulan olası öğretmen benlikleri üzerindeki etkileri bundan sonraki analizlerde dikkate alınmamıştır (bkz. Ek 11 Tablo 4.14).

4.2. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtlanması gereken ilk araştırma sorusu “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları ile öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla, öğretmen adaylarının yaşları ile yaşam yönelimleri testinin gözden geçirilmiş versiyonundan ve iyi izlenim bırakma ölçeğinden aldıkları puanların kontrol edildiği, bir kısmi korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon katsayılarının yorumlanmasında .10’dan daha küçük korelasyon katsayıları önemsiz, .10 ve .29 arasında olan katsayılar zayıf, .30 ile .50 arasında olan katsayılar orta, .50’den büyük katsayılar güçlü ve .70’den büyük katsayılar çok güçlü ilişkiler olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1992). Analiz sonuçlarına Tablo 4.15’de yer verilmiştir.

Tablo 4.15 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile öğretmen kimlikleri arasında anlamlı ilişkilerin söz konusu olduğu görülmektedir. Ayrıntılı olarak, öğretmen katılımı ($r = .47$), öğretim stratejileri ($r = .36$), bireysel farklılıklar ($r = .31$), öğrenci katılımı ($r = .37$) ve öğrencilerle ilişkilere ($r = .34$) yönelik amaçlar ile öğretmen kimliği arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Benzer biçimde, alan bilgisi ($r = .36$), planlama-organizasyon ($r = .44$), öğrenmeye katkı ($r = .31$), kariyer ($r = .33$) ve kişisel amaçlar ($r = .35$) ile öğretmen kimliği arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişkilerin olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, meslektaşlarla ilişkiler ($r = .25$), davranış yönetimi ($r = .25$) ve iş-özel yaşama ilişkin amaçlar ($r = .17$) ile öğretmen kimliği arasında anlamlı, ancak zayıf düzeyde ilişkiler saptanmıştır (bkz. Tablo 4.15).

Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini söz konusu mesleki amaçlarından bağımsız biçimde algılamamalarına rağmen, bazı mesleki amaçları (örneğin, öğrenci katılımı, öğretim stratejileri vb.) diğerlerine göre (örneğin, iş-özel yaşama ilişkin amaçlar, meslektaşlarla ilişkiler vb.), kimliklerinin daha önemli bir parçası olarak değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının mesleki kimlik özelliklerinin ağırlıklı olarak sosyal-duygusal amaçlarla daha sonra ise, sırasıyla göreve dayalı ve öze dayalı amaçlarla örtüştüğü söylenebilir. Araştırmanın bu bulguları, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki amaçlarının incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla da tutarlıdır (Enyedy ve diğerleri, 2006; Mansfield ve Beltman, 2014; Rüprich ve Urhahne, 2015). Örneğin, Mansfield ve Beltman (2014), 332 öğretmen adayı ve 162 mesleğe yeni başlayan öğretmenin mesleki amaçları arasında farklılık olup olmadığını incelemişler ve hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının öncelikli olarak dile getirdikleri amaçların bağlamsal amaçlar (sürekli öğrenme, sosyal ilişkiler ve pedagoji) olduğunu saptamışlardır. Rüprich ve Urhahne (2015) ise, 34 öğretmenin ve 8. sınıf öğrencilerinin örneklemini oluşturduğu çalışmalarında, öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri performansın en önemli belirleyicisinin sosyal-duygusal amaçları olduğunu vurgulamışlardır. Özetlenen bu bulgulardan hareketle, mesleki kimliğin daha güçlü biçimde ilişkilendiği amaçların ÖMB derslerinde öğretmen adaylarına kazandırmaya çalışılan bilgi, beceri ve yetkinliklerle tutarlı olduğu söylenebilir. Esasen bu durum, öğretmen eğitimi programlarının mesleki kimliğin gelişiminde ve dolayısıyla mesleki amaçların oluşumunda merkezi bir role sahip olduğuna da işaret etmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Flores, 2014).

Tablo 4.15'te, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile olası benlikleri arasındaki ilişkiler dikkat çekmektedir. Detaylı olarak, mesleki amaçlarla umulan olası öğretmen benliklerinin alt boyutları olan profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme, .31 ile .48 arasında değişen katsayılarla ve orta düzeyde ilişkilendirilmektedir. Ancak mesleki amaçlar içerisinde, iş-özel yaşam amaçları, hem profesyonellik ($r = .29$) hem de öğretmeyi öğrenme benlikleriyle ($r = .27$); kariyer amaçları ise, yalnızca öğretmeyi öğrenme benliğiyle ($r = .27$) anlamlı ve görece zayıf ilişkiler sergilemektedir. Diğer yandan, Tablo 4.15'te görüldüğü gibi, mesleki amaçlarla korkulan olası öğretmen benliklerinin alt boyutları olan ilham vermeyen öğretim, kontrol kaybı ve ilgi göstermeyen öğretmen, -.06 ile -.24 arasında değişen katsayılarla, negatif yönde ve zayıf

biçimde ilişkilenebilmektedir. Ayrıca, mesleki amaçlar içerisinde, iş-özel yaşam amaçları, ilham vermeyen öğretim ve kontrol kaybı benlikleriyle; meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlar ise, yalnızca ilham vermeyen öğretim benliğiyle anlamlı olarak ilişkilenebilmektedir.

Birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile olası benlikleri arasındaki bu ilişki örüntüsü, iki önemli bulguya işaret etmektedir. Birincisi, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının yalnızca umulan olası öğretmen benlikleri ile olumlu yönde dikkate değer biçimde ilişkilendiğidir. İkincisi ise, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının korkulan olası öğretmen benlikleriyle olumsuz yönde ve zayıf düzeyde ilişkiler sergilediğidir. Araştırmanın bu bağlamdaki birinci bulgusu, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarını, etkili öğretim sağlama, mesleğinde başarılı olma, öğrencilere ve öğretime karşı olumlu tutum sergileme gibi içeriklere sahip umulan olası öğretmen benliklerini gerçekleştirme yönündeki çabaları sonucu şekillendirdiğini göstermektedir. Nitekim 11 öğretmen adayının olası benliklerini ve bunları şekillendiren tecrübeleri inceleyen Hong ve Greene'in (2011) altı kategori (yeterli konu bilgisi, iyi sınıf yönetimi, etkili öğretim, yardımsever ve ilgili olma, öğrencilere ve öğretime karşı olumlu tutum ve liderlik gösterme) altında topladıkları öğretmen adaylarının umutları, bu yorumu destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmadan elde edilen bulgular, çoğunlukla umulan olası öğretmen benliklerine işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu doğrultusunda, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarını daha çok umulan olası öğretmen benliklerini gerçekleştirme yönünde oluşturdukları söylenebilir. Buna göre, öğretmen adaylarının gelecekte olmaktan korktukları değil; olmayı umut ettikleri öğretmen benlikleri için mesleki amaçlarını şekillendirdikleri söylenebilir. Söz konusu bulgu ise, öğretmen adaylarının umulan olası öğretmen benliklerini ön plana çıkarması bakımından Shoyer ve Leshem (2016) ve Hamman ve diğerlerinin (2013b) araştırmalarıyla paralellik gösterirken; konuyla ilgili literatürdeki öğretmen adaylarının olası öğretmen benliklerinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgulardan farklılaşmaktadır (bkz. Hong ve Greene, 2011; Itoi, 2014; Yuan, 2016). Bu durum, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecindeki deneyimlerine bağlanabilir (Hamman ve diğerleri, 2013b; Hong ve Greene, 2011; Itoi, 2014; Yuan, 2016). Örneğin, Yuan (2016) tarafından gerçekleştirilen ve iki öğretmen

adayını kapsayan bir araştırmada, öğretmen adaylarının danışman öğretmenlerinin olumsuz etkileri nedeniyle ideal benliklerine ulaşmada zorluklarla karşılaştıkları (örneğin, geleneksel öğretmen kimliğinin benimsenmesine yönelik baskılar) saptanmıştır. Bu durumun öğretmen adaylarının ideal benliklerini pasifleştirdiği ve olması gereken ile korkulan olası öğretmen benliklerinin gelişmesine yol açtığı görülmüştür.

Ayrıca Tablo 4.15'te öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişki örüntüsü de önemlidir. Belirgin olarak, öğretmen katılımı amaçları ile bu amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunduğu görülmektedir ($r = .58$). Ayrıca öğretmen katılımı amaçları ile öğretim stratejileri ($r = .39$), bireysel farklılıklar ($r = .34$), öğrenci katılımı ($r = .41$), öğrencilerle ilişkiler ($r = .35$), alan bilgisi ($r = .34$), planlama-organizasyon ($r = .38$), öğrenmeye katkı ($r = .36$), kariyer ($r = .32$) ve kişisel ($r = .31$) amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Aksine, öğretmen katılımı amaçları, meslektaşlarla ilişkiler, davranış yönetimi ve iş-özel yaşam amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla .19 ile .26 arasında değişen katsayılarla anlamlı ve zayıf düzeyde ilişkilenebilmektedir.

Meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlar ve bu amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmaktadır ($r = .56$). Ek olarak, meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlar ve öğrencilerle ilişkilere yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler vardır ($r = .31$). Ancak, meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlar, diğer amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla .18 ile .29 arasında değişen katsayılarla anlamlı ve zayıf düzeyde ilişkilenebilmektedir (bkz. Tablo 4.15).

Öğretim stratejileri amaçları ve bu amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler söz konusudur ($r = .61$). Bunun yanında, öğretim stratejileri amaçlarıyla öğretmen katılımı ($r = .35$), bireysel farklılıklar ($r = .41$), öğrenci katılımı ($r = .43$), öğrencilerle ilişkiler ($r = .39$), alan bilgisi ($r = .38$), planlama-organizasyon ($r = .35$), öğrenmeye katkı ($r = .35$) ve kariyer ($r = .33$) amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Öte yandan, öğretim stratejileri amaçları ile meslektaşlarla ilişkiler, davranış yönetimi,

iş-özel yaşam ve kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında .17 ve .28 arasında değişen katsayılarla temsil edilen zayıf düzeyde ilişkiler vardır (bkz. Tablo 4.15).

Bireysel farklılıkların gözetilmesine ilişkin amaçlar ve bu amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunduğu görülmektedir ($r = .63$). Söz konusu amaçların, öğretmen katılımı ($r = .31$), meslektaşlarla ilişkiler ($r = .30$), öğretim stratejileri ($r = .44$), öğrenci katılımı ($r = .42$), öğrencilerle ilişkiler ($r = .46$), alan bilgisi ($r = .34$), planlama-organizasyon ($r = .33$), öğrenmeye katkı ($r = .33$) ve kariyer ($r = .31$) amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla anlamlı ve orta düzeyde ilişkilendiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, bu amaçların, kişisel amaçlar ($r = .28$) ve davranış yönetimi ($r = .26$) ile iş-özel yaşam ($r = .23$) amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla zayıf düzeyde ilişkilendiği gözlemlenmektedir (bkz. Tablo 4.15).

Öğrenci katılımını sağlamaya yönelik amaçlar ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında ise anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r = .61$). Ayrıca, bu amaçlar ile öğretmen katılımı ($r = .37$), öğretim stratejileri ($r = .45$), bireysel farklılıklar ($r = .43$), öğrencilerle ilişkiler ($r = .46$), alan bilgisi ($r = .37$), planlama-organizasyon ($r = .38$), öğrenmeye katkı ($r = .37$), kariyer ($r = .31$) ve kişisel ($r = .32$) amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Ancak, bu amaçlar ile meslektaşlarla ilişkiler, davranış yönetimi ve iş-özel yaşama ilişkin amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında .22 ile .27 arasında değişen katsayılarla temsil edilen zayıf düzeyde ilişkiler bulunmaktadır (bkz. Tablo 4.15).

Öğrencilerle ilişkilere yönelik amaçlar ve bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler söz konusudur ($r = .64$). Bunun yanı sıra, öğrencilerle ilişkilere yönelik amaçlar ile öğretim stratejileri ($r = .38$), bireysel farklılıklar ($r = .42$), öğrenci katılımı ($r = .44$), alan bilgisi ($r = .32$), planlama-organizasyon ($r = .33$) ve öğrenmeye katkı ($r = .33$) amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Diğer yandan, bu amaçlar; öğretmen katılımı, meslektaşlarla ilişkiler, davranış yönetimi, kariyer, iş-özel yaşam ve kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla .21 ile .29 arasında değişen katsayılarla ve zayıf düzeyde ilişkilendirilmektedir (bkz. Tablo 4.15)

Alan bilgisi amaçları ve bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki söz konusudur ($r = .65$). Ek olarak, bu amaçlar ile öğretmen katılımı ($r = .36$), öğretim stratejileri ($r = .44$), bireysel farklılıklar ($r = .37$), öğrenci katılımı ($r = .42$), öğrencilerle ilişkiler ($r = .40$), planlama-organizasyon ($r = .45$), öğrenmeye katkı ($r = .46$), davranış yönetimi ($r = .34$), kariyer ($r = .42$) ve kişisel ($r = .41$) amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler vardır. Ancak, alan bilgisi amaçları ile meslektaşlarla ilişkiler ($r = .29$) ve iş-özel yaşam ($r = .29$) amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve zayıf düzeyde ilişkiler bulunmaktadır (bkz. Tablo 4.15).

Planlama-organizasyon amaçları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve mükemmel bir ilişki söz konusudur ($r = 1$). Benzer şekilde, bu amaçlarla öğretmen katılımı ($r = .52$), öğrenci katılımı ($r = .56$), öğrencilerle ilişkiler ($r = .52$), alan bilgisi ($r = .62$), öğrenmeye katkı ($r = .59$), davranış yönetimi ($r = .53$) ve kişisel ($r = .56$) amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar, anlamlı ve güçlü biçimde ilişkilendirilmektedir. Bunların yanında, planlama-organizasyon amaçları ile meslektaşlarla ilişkiler, öğretim stratejileri, bireysel farklılıklar, kariyer ve iş-özel yaşam amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında .39 ve .49 arasında değişen katsayılarla temsil edilen orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır (bkz. Tablo 4.15).

Öğrenmeye katkı amaçları ve bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler olduğu görülmektedir ($r = .63$). Ek olarak, öğrenmeye katkı amaçlarının, öğretim stratejileri ($r = .33$), bireysel farklılıklar ($r = .31$), öğrenci katılımı ($r = .33$), öğrencilerle ilişkiler ($r = .34$), alan bilgisi ($r = .38$), planlama-organizasyon ($r = .37$), davranış yönetimi ($r = .37$), kariyer ($r = .31$) ve kişisel ($r = .30$) amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla anlamlı ve orta düzeyde ilişkilendiği anlaşılmaktadır. Aksine, söz konusu amaçların, öğretmen katılımı, meslektaşlarla ilişkiler ve iş-özel yaşam amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla .21 ile .27 arasında değişen katsayılarla ve zayıf düzeyde ilişkiler sergilediği gözlemlenmektedir (bkz. Tablo 4.15).

Davranış yönetimi amaçları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler vardır ($r = .56$). Söz konusu ilişkinin yanı sıra, davranış yönetimi amaçları ile öğrencilerle ilişkiler ($r = .30$), alan bilgisi ($r = .32$), öğrenmeye

katkı ($r = .33$) ve planlama-organizasyon ($r = .41$) amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler de bulunmaktadır. Ancak bu amaçlar, diğer tüm amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla .24 ile .27 arasında değişen katsayılarla anlamlı ve zayıf düzeyde ilişkilenebilmektedir (bkz. Tablo 4.15).

Kariyer amaçları, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla anlamlı ve güçlü biçimde ilişkilenebilmektedir ($r = .66$). Bunun yanında, söz konusu amaçlar ile öğretmen katılımı ($r = .31$), öğretim stratejileri ($r = .35$), bireysel farklılıklar ($r = .30$), öğrenci katılımı ($r = .34$), öğrencilerle ilişkiler ($r = .31$), alan bilgisi ($r = .41$), planlama-organizasyon ($r = .34$), öğrenmeye katkı ($r = .37$) ve kişisel ($r = .33$) amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişkiler de bulunmaktadır. Öte yandan, bu amaçlar, meslektaşlarla ilişkiler, davranış yönetimi ve iş-özel yaşam amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla .20 ile .26 arasında değişen katsayılarla ve zayıf düzeyde ilişkilenebilmektedir (bkz. Tablo 4.15).

Kişisel amaçlar ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmaktadır ($r = .51$). Söz konusu amaçlar, diğer tüm amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla .30 ile .38 arasında değişen katsayılarla ve orta düzeyde ilişkilenebilmektedir. Bu amaçlar, yalnızca iş-özel yaşam amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla anlamlı ve zayıf bir ilişki sergilemektedir ($r = .28$) (bkz. Tablo 4.15). Son olarak, iş-özel yaşam amaçları, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla anlamlı ve orta düzeyde ($r = .46$) ilişkilenebilmektedir. Söz konusu amaçlar, diğer tüm amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla .17 ile .28 arasında değişen katsayılarla temsil edilen zayıf ilişkilere sahiptir.

Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilere yönelik olarak özetlenen bulguların sağladığı kapsamlı görünüm, dört önemli bulgu ortaya koymaktadır. Birinci bulgu, planlama-organizasyon amaçlara ulaşma arzuları ile söz konusu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının anlamlı ve mükemmel bir şekilde ilişkilenebmesidir. Bu bulgu, her iki değişkenin bir ve aynı olduğu (tekillik) anlamına gelebilir. Bu durumda, bu değişkenlerden birinin gereksiz olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak, öğretmen adaylarının, planlama-organizasyona ilişkin amaçları tamamen amaçlayabilecekleri ve bu amaçların tamamına ulaşacaklarına inanabilecekleri de göz ardı edilmemelidir. Nitekim

öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretim ilke ve yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, özel öğretim yöntemleri gibi ÖMB dersleri; temel program geliştirme kavramları, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), içerik ve materyal seçimi ve organizasyonu gibi konuları sıklıkla vurgulamaktadır (YÖK, 2007b). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının bu amaçları önemli görmeleri, benimsemeleri ve gerçekleştirebileceklerine tamamen inanmaları beklenebilir. Örneğin, Ceyhan ve Güven (2014) yedi son sınıf öğretmen adayının sınıf uygulamaları ile ilgili deneyimlerine dayanarak ders planlamasına ilişkin bakış açılarını incelemiştir. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının öğretim sürecini organize etme, zamanı iyi kullanma, öğretim hedeflerine ulaşma ve öğretmene güven verme unsurları çerçevesinde planlamanın önemini vurguladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca söz konusu çalışmada, öğretmen adaylarının plan hazırlığının, öğretim niteliğini artırarak öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığını dile getirdikleri rapor edilmiştir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının ders planı hazırlığı konusunda kuramsal ve uygulamalı içerikleri önemsedikleri ve ders planı hazırlamanın öğretim sürecini daha etkili hale getirmesi açısından önemli gördükleri anlaşılmıştır. Ders planı hazırlamanın, öğretim sürecinde mevzuatın gerektirdiği bir işlemin ötesinde, anlamlı bir değerinin olduğu, öğretim ilke ve yöntemleri dersinde kuramsal ve uygulamalı çalışmaların, öğretmen adaylarının beceri düzeyine etkisinin incelendiği Kablan'ın (2012) araştırmasında da vurgulanmıştır.

İkinci bulgu, öğretmen adaylarının planlama-organizasyona yönelik amaçlara ulaşma arzularının; öğretmen katılımı, öğrenci katılımı, öğrencilerle ilişkiler, alan bilgisi, öğrenmeye katkı, davranış yönetimi ve kişisel amaçlarına ulaşabileceklerine inanmaları konusunda önemli ve belirleyici bir role sahip olduğudur. Bu durum, öğretmen adaylarının iyi bir planlamanın, öğretim etkinliklerinin akıcı ve düzenli olarak yürütülmesine olanak sağladığını düşündüklerini göstermektedir (Yaşar, 2006). Nitekim iyi yapılandırılmış bir ders planının, öğretmenlere sınıflarına dair daha iyi bir bakış açısı, öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin yeni bir anlayış, işbirliği için daha fazla fırsat, yeni öğretim stratejileri denemek için daha fazla alan, mesleki becerilerini geliştirmek için daha fazla zaman ve sınıfta kendine daha fazla güven duygusu sunma gücü bulunmaktadır (Kubilinskienė ve Dagienė, 2010). Bunların yanı sıra, iyi bir planlama, hem ders süresinin

kullanımını (Gershon, 2013) hem de her bir sınıfın öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmaktadır (Magyar, 2013). Dolayısıyla, plan birçok açıdan etkili bir öğretimin başlıca araçlarından, planlı çalışma da iyi ve başarılı bir öğretmen olmanın ön koşullarından biri olduğu için, öğretmen adaylarının planlama-organizasyona yönelik amaçları bu kadar önemsemesi anlaşılır bir durumdur.

Üçüncü bulgu, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının anlamlı ve güçlü biçimde ilişkilenebilir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarına ulaşabileceklerine güçlü biçimde inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Söz konusu durumun oluşmasında, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programları kapsamında aldıkları eğitimin rolü olduğu düşünülebilir. Nitekim öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının eğitim, öğrenme ve öğretimle ilgili inançlarını, tutumlarını, değerlerini ve kimliklerini olumlu biçimde şekillendirecek fırsatları sunması beklenmekte ve önemli görülmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Richards, Gallo ve Renandya, 2001; Wall, 2016).

Son olarak, iş-özel yaşam amaçları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların anlamlı ve orta düzeyde ilişkilenebilir ise, bir diğer önemli bulgudur. Söz konusu bulgu, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının anlamlı ve güçlü biçimde ilişkilendiğini gösteren bulgulardan farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının, iş yaşamlarında stresten uzak kalma, iş ve özel yaşamları arasında denge kurma ve kendilerine yeterli boş zamanı ayırma gibi amaçlarına nispeten daha zor ulaşacaklarını düşündükleri görülmektedir. Benzer bir bulguya, Pillen ve diğerlerinin (2013) eğitimlerinin son yılında bulunan öğretmen adaylarının ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimleri esnasında yaşadıkları gerilimleri, bu gerilimlere eşlik eden duyguları ve bunlarla baş etme yollarını inceledikleri çalışmalarında rastlanmaktadır. Bu araştırmada, öğretmen adayları tarafından en fazla dile getirilen gerilimlerden birinin “özel yaşama zaman ayırmak ya da bütün zamanı ve enerjiyi işe harcamak için baskı hissetmek” olduğu görülmüştür. Bu bulgular, iş ve özel yaşam arasındaki denge ile stres ve duygusal tükenmişlik gibi değişkenler arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin rapor edildiği araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Hong, 2010; Rüprich ve Urhahne, 2015; Kieschke ve Schaarschmidt, 2008). Söz konusu bulgular, öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu ve

oldukça karmaşık, uzmanlık ve profesyonellik gerektiren bir meslek (Popper-Giveon ve Shayshon, 2016) olduğunu göstermekle birlikte, öğretmenlik mesleğiyle baş etme gibi önemli bir konuya da işaret etmektedir (Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaranen, 2014).

Tablo 4.15'te yer alan korelasyon katsayılarının işaret ettiği diğer bir önemli ilişki örüntüsü, öğretmen kimliği ile olası öğretmen benlikleri arasındadır. Ayrıntılı olarak, öğretmen kimliği ile profesyonellik ($r = .40$) ve öğretmeyi öğrenme ($r = .31$) benlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler; ilham vermeyen öğretim ($r = -.20$), kontrol kaybı ($r = -.23$) ve ilgi göstermeyen öğretim ($r = -.15$) benlikleri arasında ise, negatif yönde ve zayıf ilişkiler bulunmaktadır. Araştırmanın değinilen bu bulgularından hareketle, öğretmen kimliğiyle yalnızca umulan olası öğretmen benliklerinin önemli biçimde ilişkili olduğu ifade edilebilir. Söz konusu ilişkiler, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini oluşturma sürecinde daha çok umulan olası öğretmen benliklerini gerçekleştirecek etkinliklerde bulunacaklarına yönelik görüşlerini işaret etmektedir. Daha açık bir ifadeyle, kendini öğretmen olarak nitelendiren, hisseden ve bu yönde mesleki etkinlikler gerçekleştiren öğretmen adaylarının daha etkili öğretim gerçekleştirme, öğrencilerle ve meslektaşlarla iyi ilişkiler kurma, sınıf yönetimi becerileri geliştirme gibi umulan olası öğretmen benliklerini geliştirme üzerine odaklandıkları görülmektedir. Nitekim Taylor ve Brown (1988), insanın doğası gereği kendine ilişkin olumlu değerlendirmeler yaptığını ve geleceğe yönelik düşüncelerinin olumlu olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde, Markus ve Nurius (1986), işleyen benliğe ilişkin algının büyük oranda olumlu olasılıklardan oluştuğunu ifade etmektedirler. Esasen konuyla ilgili literatürde de, öğretmen adaylarının umulan olası öğretmen benliklerine ilişkin algılarının yüksek, korkulan olası öğretmen benliklerine ilişkin algılarının ise düşük olduğuna yönelik bazı kanıtlar mevcuttur. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının profesyonel öğretmen olma ve öğretmeyi öğrenme benliklerine ilişkin kendilerine oldukça güvendikleri; ilham vermeyen öğretim, kontrol kaybı ve ilgi göstermeyen öğretmen olma benliklerine ilişkin korku düzeylerinin ise, oldukça düşük olduğu rapor edilmektedir (Tavşanlı ve Saraç, 2016; Toprakçı ve Arslan, 2016).

Araştırmanın bu bulgusu, Hong'un (2010), 111 katılımcının mesleki kimlik algılarını inceleyen çalışmasındaki öğretmen adaylarından elde edilen bulgularla da

benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin saf ve idealist görüşlere sahip olduğu; öz-yeterlik, mesleğe adanmışlık, duygular, bilgi ve inançlar gibi öğretmen kimliğini oluşturan faktörlerle ilgili olarak kendilerine ilişkin değerlendirmelerinin olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, Hong'un (2010) araştırmasındaki yeni mezun öğretmenler ve meslekten ayrılan öğretmenlerden elde edilen bulgular, öğretmenlik mesleğinin deneyimlenmesiyle birlikte, yeni mezun öğretmenlerin ve meslekten ayrılan öğretmenlerin daha az idealist görüşlere sahip oldukları ve sınıf kontrolü, alan bilgisine hâkimiyet, ebeveynler, meslektaşlar ve yöneticilerle ilişkiler gibi daha somut ve pratik kaygılar taşıdıklarını göstermiştir. Bu durum, mesleki deneyimin öğretmenlerin olası benliklerine ilişkin algılarında oluşturduğu değişimle açıklanabilir.

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmen kimliği ile mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıntılı olarak, öğretmen kimliği ile öğretmen katılımı ($r = .48$), öğretim stratejileri ($r = .39$), bireysel farklılıklar ($r = .34$), öğrenci katılımı ($r = .41$) ve öğrencilerle ilişkilerle ($r = .38$) ilgili amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bunların yanında, öğretmen kimliği ile alan bilgisi ($r = .40$), planlama-organizasyon ($r = .44$), öğrenmeye katkı ($r = .40$), davranış yönetimi ($r = .31$), kariyer ($r = .36$) ve kişisel ($r = .41$) amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve orta düzeyde ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Özetlenen bu ilişkisel görünüm, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal, göreve dayalı ve öze dayalı pek çok mesleki amacın ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını, mesleki kimlikleriyle ilişkili olarak algıladıklarına işaret etmektedir. Öte yandan, hem meslektaşlarla ilişkiler ($r = .21$) hem de iş-özel yaşam amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar ($r = .21$) ile öğretmen kimliği arasında anlamlı ancak zayıf düzeyde ilişkiler belirlenmiştir (bkz. Tablo 4.15). Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin söz konusu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını önemli olarak etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Benzer şekilde, konuyla ilgili literatürde, Stenberg ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, 71 öğretmen adayının öğretmenlik eğitimlerinin başında mesleki kimlikleriyle ilgili ne tür görevlere sahip olduklarına ilişkin inançları

incelenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen olarak görev alanlarının çoğunluğunu öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl destekleyecekleriyle ve onlarla nasıl ilişki kuracaklarıyla ilişkili olarak algıladıkları saptanmıştır. Öte yandan, meslektaşlarla ve velilerle işbirliği gibi bağlama dayalı görevlerin ve öze dayalı görevlerin (örneğin, kendisiyle ilgilenmek için boş zaman ayırmak gibi) birinci yıllarında olan öğretmen adaylarının kimliklerinde çok fazla yer almadığı görülmüştür.

Son olarak, Tablo 4.15'te öğretmen adaylarının olası öğretmen benlikleri ile mesleki amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilere yer verilmiştir. Bu ilişkilerden hareketle çıkarılabilecek bir örüntü, öğretmen adaylarının profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme benliklerinin mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarla .31 ile .44 arasında değişen katsayılarla ilişkilendirilmesidir. Buna rağmen, profesyonellik benliği ile meslektaşlarla ilişkiler ($r = .27$) ve iş-özel yaşam ($r = .25$) amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında; öğretmeyi öğrenme benliği ile kariyer ($r = .28$), iş-özel yaşam ($r = .25$) ve kişisel ($r = .27$) amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasında anlamlı ve zayıf ilişkiler bulunduğu da görülmektedir. Öte yandan, ilham vermeyen öğretim, kontrol kaybı ve ilgi göstermeyen öğretmen benlikleri ile mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların, -.09 ile -.28 arasında değişen katsayılarla ve negatif yönde ilişkilendiği anlaşılmaktadır. Bu katsayılar zayıf ve önemsiz ilişkilere işaret etmektedir. Farklı olarak, kontrol kaybı benliği, kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar ile negatif yönde ve orta düzeyde ilişkilendiği görülmektedir ($r = -.30$).

Değinilen bulgular bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında, öğretmen adaylarının umulan olası öğretmen benliklerinin, mesleki amaçlara ulaşacaklarına inanmaları konusunda korkulan olası öğretmen benliklerine göre daha öncelikli ve belirleyici bir özelliğe sahip olduğu ifade edilebilir. Bu ifade, öğretmen öz-yeterlik inançlarının umulan olası öğretmen benlikleriyle önemli olarak ilişkilendiğini ortaya koyan Chan'ın (2006) araştırmasıyla da uyumludur. Bununla birlikte, kontrol kaybı benliği ile kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki negatif yönlü ve orta düzeydeki ilişkiler, hem istatistiksel hem de mantıksal açıdan anlamlıdır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının kontrol kaybına ilişkin korkularının azalması durumunda, sınıflarında kendilerinden emin ve öz-güvenli olma, sınıfa kafaları rahat gitme gibi amaçlara ulaşabileceklerine inandıklarını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen

adaylarının iyi bir sınıf yönetimi planına sahip oldukları, öğrenciler sorun çıkardıklarında kontrollerini kaybedeceklerinden ve ders içeriğini öğretmede başarısız olacaklarından daha az korktukları zaman, sınıfta kendilerini daha özgüvenli hissedecekleri çıkarımında bulunulabilir. Öğretmen adaylarının ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kaygılarının incelendiği çalışmalardan elde edilen bulgular da, söz konusu bireylerin kontrol kaybına ilişkin kaygılarının varlığından sıklıkla söz etmektedir (bkz. Cakmak, 2008; Tatlı-Dalioğlu, 2016; Hagger ve Malmberg, 2011; Kaldi, 2009; Kömür, 2010; O'Connor ve Taylor, 1992; Watzke, 2003, 2007; Wideen, Mayer-Smith ve Moon, 1998). Bandura'ya (1997) göre, belirli bir etkinliğe ilişkin olarak kendine güvenmeyen veya yeterlikleri konusunda kaygılanan bireyler, bunu bir tehdit olarak görmekte ve bu yüzden o etkinlikten kaçınmaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin yanlış davranışlarıyla başa çıkma becerilerinden şüphe eden öğretmenler, duygusal tükenmişlik yaşayabilmekte ve mesleği bırakabilmektedir (örneğin, bkz. Hong, 2010). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının kişisel amaçlarına ulaşabileceklerine inanmalarının, kontrol kaybına ilişkin kaygılarını minimize etmeleriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtlanması gereken ikinci araştırma sorusu, “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri, söz konusu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, daha önce değinilen çok değişkenli ve tek değişkenli varyans analizi ile korelasyon analizleri sonuçlarından hareketle, hiyerarşik regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizlerinde üç ayrı model incelenmiştir. Birinci model, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik benimsedikleri amaçlar ile demografik ve ortak değişkenlerin bağımsız ve sırasıyla öğretmen kimliği, umulan olası benlikler ve korkulan olası benliklerin bağımlı değişkenler olarak belirlendiği modeldir.

[illegible][illegible]

Tablo 4.15. Kısmi korelasyon katsayıları (devamı...)

Değişken																																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
18	-.12	-.08	-.08	-.08	-.12	-.10	-.13	-.24	-.11	-.10	-.11	-.12	-.02*	-.23	-.15	-.19	-.18	1														
19	-.13	-.10	-.13	-.13	-.17	-.19	-.12	-.17	-.14	-.09	-.10	-.15	-.08	-.15	-.09	-.16	-.16	-.19	1													
20	.58	.27	.35	.31	.37	.29	.36	.52	.27	.24	.31	.30	.17	.48	.40	.31	-.20	-.23	-.15	1												
21	.24	.56	.27	.30	.27	.24	.29	.39	.21	.27	.21	.21	.18	.21	.27	.41	-.10	-.15	-.09	.44	1											
22	.39	.28	.61	.44	.45	.38	.44	.49	.33	.25	.35	.34	.24	.39	.38	.33	-.19	-.19	-.16	.55	.46	1										
23	.34	.29	.41	.63	.43	.42	.37	.46	.31	.27	.30	.31	.26	.34	.38	.36	-.17	-.18	-.16	.48	.46	.63	1									
24	.41	.28	.43	.42	.61	.44	.42	.56	.33	.28	.34	.35	.24	.41	.41	.34	-.23	-.22	-.19	.55	.40	.61	.59	1								
25	.35	.31	.39	.46	.46	.64	.40	.52	.34	.30	.31	.37	.26	.38	.39	.37	-.16	-.17	-.20	.43	.37	.49	.56	.63	1							
26	.34	.29	.38	.34	.37	.32	.65	.62	.38	.32	.41	.38	.26	.40	.43	.35	-.20	-.23	-.15	.49	.40	.53	.47	.58	.53	1						
27	.38	.29	.35	.33	.38	.33	.45	1.00	.37	.33	.34	.38	.22	.44	.44	.37	-.19	-.24	-.17	.52	.39	.49	.46	.56	.52	.62	1					
28	.36	.25	.35	.33	.37	.33	.46	.59	.63	.41	.37	.37	.28	.40	.40	.33	-.19	-.23	-.17	.47	.34	.47	.44	.55	.50	.62	.59	1				
29	.26	.25	.21	.26	.27	.24	.34	.53	.31	.56	.26	.31	.24	.31	.32	.32	-.18	-.25	-.14	.42	.41	.37	.42	.47	.43	.52	.53	.58	1			
30	.32	.24	.33	.31	.31	.28	.42	.49	.31	.24	.66	.31	.17	.36	.33	.28	-.18	-.20	-.14	.45	.35	.46	.41	.50	.45	.59	.49	.52	.43	1		
31	.31	.23	.28	.28	.32	.28	.41	.56	.30	.26	.33	.51	.26	.41	.36	.27	-.28	-.30	-.20	.47	.34	.44	.42	.50	.45	.59	.56	.56	.54	.50	1	
32	.19	.18	.17	.23	.22	.21	.29	.41	.22	.26	.20	.28	.46	.21	.25	.25	-.12	-.17	-.11	.32	.33	.33	.36	.37	.35	.46	.41	.44	.52	.36	.54	1

Not: Tüm korelasyon katsayıları (* $p > .05$ hariç) .001 düzeyinde anlamlıdır.

Amaçlar: 1. Öğretmen katılımı; 2.Meslektaşlarla ilişkiler; 3. Öğretim stratejileri; 4. Bireysel farklılıklar; 5. Öğrenci katılımı; 6. Öğrencilerle ilişkiler; 7. Alan bilgisi; 8. Planlama-organizasyon; 9. Öğrenmeye katkı; 10. Davranış yönetimi; 11. Kariyer; 12. Kişisel amaçlar; 13. İş ve özel yaşam

Kimlik: 14. Öğretmen kimliği

Umulan olası benlikler: 15. Profesyonellik; 16. Öğretmeyi öğrenme

Korkulan olası benlikler: 17. İlham vermeyen öğretim; 18. Kontrol kaybı; 19. İlgi göstermeyen öğretmen

İnançlar: 20. Öğretmen katılımı; 21.Meslektaşlarla ilişkiler; 22. Öğretim stratejileri; 23. Bireysel farklılıklar; 24. Öğrenci katılımı; 25. Öğrencilerle ilişkiler; 26. Alan bilgisi; 27. Planlama-organizasyon; 28. Öğrenmeye katkı; 29. Davranış yönetimi; 30. Kariyer; 31. Kişisel amaçlar; 32. İş-özel yaşam

İkinci model, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik benimsedikleri amaçlar ile demografik ve ortak değişkenlerin bağımsız ve mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların bağımlı değişkenler olarak yer aldığı modeldir. Üçüncü model ise, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik benimsedikleri amaçlar, demografik ve ortak değişkenler ile öğretmen kimliği, umulan olası benlikler ve korkulan olası benliklerin bağımsız ve mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların bağımlı değişkenler olarak regresyon analizine dâhil edildiği modeldir.

Hiyerarşik regresyon analizlerine, bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin .06'ya eşit ya da daha büyük değerlere sahip olduğu belirlenen demografik değişkenler ve ortak değişkenler ile korelasyon katsayıları .30 ve üzeri değerlere sahip olduğu belirlenen bağımsız değişkenler dahil edilmiştir. Bunun amacı; araştırma değişkenlerinin, öğretmen adaylarının mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını açıklamadaki rollerinin daha belirgin ve yalın biçimde sorgulanmasına olanak sağlanmasıdır. Analizler sonuçlarının yorumlanmasında, p değerinin anlamlılık düzeyi ile yarı-kısmi (semi-partial) korelasyon katsayıları dikkate alınmıştır. Yarı-kısmi korelasyon katsayıları, tüm diğer bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri dışarıda tutulduğunda, her bir bağımsız değişkenin, kalan (açıklanmayan) varyansı ne ölçüde açıklandığının açığa çıkarılması amacıyla hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar buna göre yorumlanmıştır.

Birinci modele ilişkin analiz sonuçlarının yer aldığı Tablo 4.16'daki hiyerarşik regresyon analizi sonuçları dikkate alındığında, bağımsız değişkenlerin, öğretmen kimliğine ilişkin varyansın önemli bir kısmını açıkladığı görülmektedir ($R^2 = .46$; $F(13, 2289) = 149.41$, $p < .001$). Öte yandan, bu oran toplam varyansın büyük bir kısmının (% 54) açıklanmadığına da işaret etmektedir. Açıklanmayan toplam varyansın, hangi değişkenler tarafından açıklandığının anlaşılması amacıyla hesaplanan yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın önemli bir kısmının iyimserlik (% 19), iyi izlenim bırakma (% 11), öğretmen katılımı (% 19), öğrencilerle ilişkiler (% 3), planlama-organizasyon (% 18), kariyer (% 4) ve kişisel amaçlar (% 5) aracılığıyla açıklanabildiğini göstermiştir (bkz. Tablo 4.16). Umulan olası öğretmen benliklerine ilişkin olarak, bağımsız değişkenlerin profesyonellik benliğine ilişkin açıkladığı toplam varyans oranı % 42'dir ($R^2 = .46$; $F(16, 2286) = 104.13$, $p < .001$). Yarı-kısmi korelasyon katsayıları,

kalan varyansın (% 58) önemli bir kısmının öğretmen katılımı (% 8), öğrenci katılımı (% 6), öğrencilerle ilişkiler (% 3), alan bilgisi (% 6), planlama-organizasyon (% 16), öğrenmeye katkı (% 4) ve davranış yönetimi (% 5) ve kişisel amaçlar (% 5) aracılığıyla açıklanabildiğini göstermiştir (bkz. Tablo 4.16, Model 1).

Tablo 4.16. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Model	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	r_{ykk}
1	İyimserlik	Öğretmen kimliği	.48	.04	.20	12.39*	.19
	İyi izlenim bırakma		-.27	.04	-.12	-7.26*	-.11
	Öğretmen katılımı_Amaç		1.24	.10	.25	12.23*	.19
	Öğretim stratejileri_Amaç		.23	.12	.04	1.94	.03
	Bireysel farklılıklar_Amaç		-.12	.11	-.02	-1.08	-.02
	Öğrenci katılımı_Amaç		.16	.14	.03	1.16	.02
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		.26	.13	.05	2.05*	.03
	Alan bilgisi_Amaç		.09	.12	.02	.79	.01
	Planlama-organizasyon_Amaç		.95	.08	.22	11.72*	.18
	Öğrenmeye katkı_Amaç		.12	.09	.03	1.35	.02
	Kariyer_Amaç		.32	.11	.06	2.82*	.04
	Kişisel amaçlar_Amaç		.30	.10	.06	3.02*	.05
	Öğretmen katılımı_Amaç	Profesyonellik	.14	.03	.11	5.07*	.08
	Meslektaşlarla ilişkiler_Amaç		.04	.02	.03	1.79	.03
	Öğretim stratejileri_Amaç		.03	.03	.02	.89	.01
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.05	.03	.03	1.48	.02
	Öğrenci katılımı_Amaç		.15	.04	.10	4.03*	.06
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		.07	.03	.05	2.02*	.03
	Alan bilgisi_Amaç		.13	.03	.09	4.04*	.06
	Planlama-organizasyon_Amaç		.22	.02	.20	10.13*	.16
	Öğrenmeye katkı_Amaç		.06	.03	.05	2.33*	.04
	Davranış yönetimi_Amaç		.07	.02	.06	3.12*	.05
	Kariyer_Amaç		.03	.03	.02	.94	.02
	Kişisel amaçlar_Amaç		.08	.03	.06	2.86*	.05
	Öğretmen katılımı_Amaç	Öğretmeyi öğrenme	-.01	.03	-.01	-.57	-.01
	Meslektaşlarla ilişkiler_Amaç		.33	.02	.30	15.65*	.26
	Öğretim stratejileri_Amaç		-.00	.03	-.00	-.08	-.00
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.10	.03	.08	3.55*	.06
	Öğrenci katılımı_Amaç		.02	.03	.02	.67	.01
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		.09	.03	.07	3.02*	.05
	Alan bilgisi_Amaç		.08	.03	.07	2.86*	.05
	Planlama-organizasyon_Amaç		.15	.02	.15	7.49*	.12
	Öğrenmeye katkı_Amaç		.06	.02	.05	2.42*	.04
	Davranış yönetimi_Amaç		.08	.02	.08	3.71*	.06
	Kişisel amaçlar_Amaç		.00	.03	.00	.18	.00
	İyi izlenim bırakma	Kontrol kaybı	.17	.01	.25	12.54*	.24
	İyi izlenim bırakma	İlgi göstermeyen öğretmen	.17	.01	.29	14.29*	.28

Diğer taraftan, Model 1 incelendiğinde (Tablo 4.16), öğretmeyi öğrenme benliğine ilişkin olarak bağımsız değişkenler tarafından açıklanan toplam varyansın % 38 olduğu anlaşılmaktadır ($R^2 = .38$; $F(14, 2288) = 102.80$, $p < .001$). Yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın (% 62) önemli bir kısmının meslektaşlarla ilişkiler (% 26), bireysel farklılıklar (% 6), öğrencilerle ilişkiler (% 5), alan bilgisi (% 5), planlama-organizasyon (% 12), öğrenmeye katkı (% 4) davranış yönetimi amaçları (% 6)

aracılığıyla açıklanabileceğini ortaya koymaktadır. Son olarak, yarı-kısmi korelasyon katsayıları, iyi izlenim bırakmanın korkulan olası öğretmen benliklerinin kontrol kaybı ve ilgi göstermeyen öğretmen benliklerine ilişkin kalan varyansı sırasıyla % 24 ve % 28 oranında açıkladığını göstermiştir (bkz. Tablo 4.16, Model 1).

Yukarıda özetlenen araştırma bulguları öncelikle, iyimserliğin öğretmen kimliği için; iyi izlenim bırakmanın ise öğretmen kimliği ile kontrol kaybı ve ilgi göstermeyen öğretmen benlikleri için kontrol değişkenleri olarak analizlere dâhil edilmesinin doğru bir yaklaşım olduğuna işaret etmektedir. Daha önemlisi, hiyerarşik regresyon analizi aracılığıyla elde edilen bulgular, korelasyon analizi aracılığıyla elde edilen bulguların bir adım ötesine geçerek, öğretmen, öğretmen adaylarının öğretmen katılımı amaçlarının öğretmen kimliği ile profesyonellik benliğine ilişkin varyansı; meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçların ise, öğretmeyi öğrenme benliğine ilişkin varyansı önemli ölçüde açıkladığını göstermiştir. Bu bağlamda, öğretmekten keyif alma, mesleğinde doyuma ulaşma gibi bir içeriğe sahip olması nedeniyle öğretmen adaylarının öğretmen katılımı amaçlarının, mesleki kimliklerini ile profesyonel benliklerini yordamasını anlaşılır olmaktadır. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının meslektaşlarla çalışmalar yapma, meslektaşlardan tavsiyeler alma gibi amaçlarının öğretmeyi öğrenme benliklerini daha güçlü bir biçimde yordaması, öğretme süreçlerinde deneyimli meslektaşların yardımına ihtiyaç duyabileceklerine ilişkin görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Ek olarak, planlama-organizasyona yönelik amaçların, hem öğretmen kimliğine hem de umulan olası öğretmen benliklerine ilişkin varyansı önemli ölçüde açıklaması dikkate değer bir diğer bulgudur. Bu bulgudan hareketle, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini ve umulan olası öğretmen benliklerini, planlama-organizasyona yönelik amaçları (örneğin, derslere çok iyi hazırlanma, sınıfta zamanı iyi kullanma vb.) bağlamında algıladıkları ifade edilebilir.

Tablo 4.16'daki Model 2'de ise, bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin .06'ya eşit ya da daha büyük değerlere sahip olduğu belirlenen demografik değişkenler ve ortak değişkenler ile öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları üzerindeki doğrudan etkileri (öğretmen kimliği ve olası benliklerin rollerinin söz konusu olmadığı etkiler) yer almaktadır.

Tablo 4.16. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları (devamı...)

Model	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	r _{ykk}
2	Öğretmen katılımı_Amaç	Öğretmen katılımı_İnanç	.52	.02	.44	22.61*	.33
	Öğretim stratejileri_Amaç		.02	.03	.02	.64	.01
	Bireysel farklılıklar_Amaç		-.02	.03	-.02	-.76	-.01
	Öğrenci katılımı_Amaç		.02	.03	.01	.55	.01
	Alan bilgisi_Amaç		.02	.03	.02	.79	.01
	Planlama-organizasyon_Amaç		.34	.02	.34	18.63*	.28
	Kariyer_Amaç		.02	.03	.02	.94	.01
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.03	.02	-.02	-1.24	-.02
	Meslektaşlarla ilişkiler_Amaç	Meslektaşlarla ilişkiler_İnanç	.52	.02	.48	26.07*	.42
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.04	.02	.03	1.83	.03
	Planlama-organizasyon_Amaç		.25	.02	.25	13.38*	.22
	Öğretmen katılımı_Amaç	Öğretim stratejileri_İnanç	.02	.02	.02	.76	.01
	Öğretim stratejileri_Amaç		.50	.02	.43	20.65*	.34
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.06	.02	.06	2.68*	.04
	Öğrenci katılımı_Amaç		.07	.03	.06	2.50*	.04
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		-.04	.03	-.03	-1.38	-.02
	Alan bilgisi_Amaç		.08	.02	.07	3.24*	.05
	Planlama-organizasyon_Amaç		.26	.02	.29	15.54*	.23
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.01	.02	-.01	-.28	-.00
	Kariyer_Amaç		.01	.02	.00	.02	.00
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.01	.02	-.01	-.40	-.01
	Öğretmen katılımı_Amaç	Bireysel farklılıklar_İnanç	-.01	.02	-.01	-.40	-.01
	Öğretim stratejileri_Amaç		-.01	.03	-.00	-.22	-.00
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.63	.03	.53	25.43*	.38
	Öğrenci katılımı_Amaç		.02	.03	.01	.56	.01
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		.03	.03	.02	1.03	.02
	Alan bilgisi_Amaç		.01	.03	.01	.52	.01
	Planlama-organizasyon_Amaç		.28	.02	.29	15.78*	.23
	Öğrenmeye katkı_Amaç		.00	.02	.00	.12	.00
	Kariyer_Amaç		-.00	.03	-.00	-.10	-.00
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.04	.02	-.03	-1.69	-.03
	Öğretmen katılımı_Amaç	Öğrenci katılımı_İnanç	.03	.02	.03	1.35	.02
	Öğretim stratejileri_Amaç		.04	.02	.03	1.62	.02
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.03	.02	.03	1.21	.02
	Öğrenci katılımı_Amaç		.49	.03	.43	19.85*	.29
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		.03	.02	.03	1.82	.02
	Alan bilgisi_Amaç		.00	.02	.00	.10	.00
	Planlama-organizasyon_Amaç		.32	.02	.38	21.44*	.31
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.02	.02	-.02	-1.22	-.02
	Kariyer_Amaç		.02	.02	.02	.94	.01
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.04	.02	-.04	-2.14*	-.03
	Öğretmen katılımı_Amaç	Öğrencilerle ilişkiler_İnanç	-.03	.02	-.03	-1.66	-.02
	Meslektaşlarla ilişkiler_Amaç		.01	.02	.01	.48	.01
	Öğretim stratejileri_Amaç		-.00	.02	-.00	-.20	-.00
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.08	.02	.07	3.65*	.05
	Öğrenci katılımı_Amaç		-.02	.03	-.02	-.78	-.01
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		.58	.02	.51	25.30*	.36
	Alan bilgisi_Amaç		-.02	.02	-.02	-.77	-.01
	Planlama-organizasyon_Amaç		.30	.02	.35	19.96*	.28
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.01	.02	-.01	-.35	-.01
	Davranış yönetimi_Amaç		.02	.02	.03	1.54	.02
	Kariyer_Amaç		.01	.02	.01	.37	.01
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.00	.02	-.00	-.24	-.00
	Öğretmen katılımı_Amaç	Alan bilgisi_İnanç	-.01	.02	-.01	-.69	-.03
	Öğretim stratejileri_Amaç		.03	.02	.03	1.50	.02
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.02	.02	.02	.97	.01
	Öğrenci katılımı_Amaç		-.03	.03	-.02	-1.06	-.02
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		-.07	.02	-.06	-3.01*	-.05

Model	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	r_{ykk}
2	Alan bilgisi_Amaç	Alan bilgisi_inanç	.55	.02	.47	24.32*	.32
	Planlama-organizasyon_Amaç		.39	.02	.42	25.03*	.30
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.02	.02	-.02	-1.04	-.02
	Davranış yönetimi_Amaç		.02	.02	.02	1.20	.01
	Kariyer_Amaç		.05	.02	.04	2.05	.02
	Kişisel amaçlar_Amaç		.01	.02	.01	.32	-.00
	Öğretmen katılımı_Amaç	Planlama-organizasyon_inanç	.16	.03	.13	6.05*	.10
	Öğretim stratejileri_Amaç		.06	.03	.05	2.13*	.04
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.01	.03	.01	.40	.01
	Öğrenci katılımı_Amaç		.07	.03	.05	1.93	.03
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		.00	.03	.00	.03	.00
	Alan bilgisi_Amaç		.23	.03	.18	7.66 *	.13
	Öğrenmeye katkı_Amaç		.07	.02	.06	2.71*	.05
	Davranış yönetimi_Amaç		.10	.02	.10	4.70*	.08
	Kariyer_Amaç		.09	.03	.07	3.09*	.05
	Kişisel amaçlar_Amaç		.09	.03	.08	3.67*	.06
	Öğretmen katılımı_Amaç	Öğrenmeye katkı_inanç	.04	.02	.03	1.83	.03
	Öğretim stratejileri_Amaç		.01	.02	.01	.28	.00
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.02	.02	.01	.67	.01
	Öğrenci katılımı_Amaç		-.02	.03	-.01	-.59	-.01
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		-.04	.03	-.03	-1.49	-.02
	Alan bilgisi_Amaç		.03	.02	.02	1.04	.01
	Planlama-organizasyon_Amaç		.40	.02	.40	23.53*	.32
	Öğrenmeye katkı_Amaç		.49	.02	.45	24.82*	.34
	Davranış yönetimi_Amaç		.04	.02	.04	2.29	.03
	Kariyer_Amaç		.06	.02	.05	2.72*	.04
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.02	.02	-.02	-1.00	-.01
	Alan bilgisi_Amaç	Davranış yönetimi_inanç	.05	.03	.03	1.70	.03
	Planlama-organizasyon_Amaç		.44	.02	.41	22.40*	.34
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.09	.02	-.07	-3.74*	-.06
	Davranış yönetimi_Amaç		.50	.02	.45	24.55*	.37
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.03	.02	-.03	-1.39	-.02
	Öğretmen katılımı_Amaç	Kariyer_inanç	.02	.02	.02	.87	.01
	Öğretim stratejileri_Amaç		-.02	.02	-.02	-1.01	-.01
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.02	.02	.02	1.17	.02
	Öğrenci katılımı_Amaç		-.05	.02	-.04	-2.07	-.03
	Alan bilgisi_Amaç		.02	.02	.02	.73	.01
	Planlama-organizasyon_Amaç		.26	.01	.31	17.89*	.25
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.02	.02	-.02	-1.25	-.02
	Kariyer_Amaç		.64	.02	.57	32.05*	.45
	Kişisel amaçlar_Amaç		.00	.02	.00	.01	.00
	İyimserlik	Kişisel amaçlar_inanç	.07	.01	.12	7.00*	.11
	Öğretmen katılımı_Amaç		.00	.02	.00	.11	.00
	Öğrenci katılımı_Amaç		-.05	.03	-.03	-1.76	-.03
	Alan bilgisi_Amaç		.09	.03	.07	3.25*	.05
	Planlama-organizasyon_Amaç		.45	.02	.41	22.01*	.33
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.04	.02	-.04	-1.97	-.03
	Kariyer_Amaç		.08	.03	.05	2.74*	.04
	Kişisel amaçlar_Amaç		.40	.02	.33	16.74*	.25
	Planlama-organizasyon_Amaç	İş ve özel yaşam_inanç	.38	.02	.34	18.53*	.31
	İş ve özel yaşam_Amaç		.47	.02	.38	21.99*	.37

Model 2'ye (Tablo 4.16) göre, bağımsız değişkenler, öğretmen katılımı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançların varyansını % 50 oranında açıklamaktadır ($R^2 = .50$; $F(11, 2291) = 208.01$, $p < .001$). Yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan

varyansın (% 50) önemli bir kısmının öğretmen katılımı (% 33) ile planlama-organizasyona yönelik amaçlar (% 28) aracılığıyla açıklanabileceğini göstermektedir. Ayrıca, meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançların bağımsız değişkenler tarafından açıklanan varyansının % 39 olduğu anlaşılmaktadır ($R^2 = .39$; $F(6, 2296) = 247.48, p < .001$). Yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın (% 61) önemli bir kısmının meslektaşlarla ilişkiler (% 42) ile planlama-organizasyona yönelik amaçlar (% 22) aracılığıyla açıklanabileceğine işaret etmektedir.

Bağımsız değişkenler, öğretim stratejileri amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançların varyansını % 50 oranında açıklamaktadır ($R^2 = .50$; $F(13, 2289) = 175.82, p < .001$). Yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın (% 50) öğretim stratejileri, bireysel farklılıklar, öğrenci katılımı, alan bilgisi ile planlama-organizasyona yönelik amaçlar aracılığıyla % 4 ile % 34 arasında değişen oranlarda açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 4.16, Model 2). Bireysel farklılıklara yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların bağımsız değişkenler tarafından açıklanan varyansı ise, % 50'dir ($R^2 = .50$; $F(13, 2289) = 174.68, p < .001$). Yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın (% 50) bireysel farklılıklar (% 38) ile planlama-organizasyon amaçları (% 23) aracılığıyla açıklanabileceğine işaret etmektedir (bkz. Tablo 4.16, Model 2).

Model 2'de, öğrenci katılımı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançların bağımsız değişkenler tarafından açıklanan varyansının % 53 olduğu görülmektedir ($R^2 = .53$; $F(13, 2289) = 196.78, p < .001$). Yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın (% 47) öğrenci katılımı amaçları (% 29), planlama-organizasyon amaçları (% 31) ve kişisel amaçlar (% 3) aracılığıyla açıklanabileceğini göstermektedir. Ek olarak, bağımsız değişkenler, öğrencilerle ilişkilere yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların varyansını önemli ölçüde açıklamaktadır ($R^2 = .55$; $F(15, 2287) = 186.71, p < .001$). Detaylı olarak, yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın (% 45) bireysel farklılıklar (% 5), öğrencilerle ilişkiler (% 36) ile planlama-organizasyon amaçları (% 28) tarafından açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (bkz. Tablo 4.16, Model 2).

Alan bilgisi amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının açıklanan toplam varyans oranı % 59'dur ($R^2 = .59$; $F(14, 2288) = 235.12, p < .001$). Yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın (% 41) öğrencilerle ilişkiler (% 5), alan bilgisi (% 32) ile planlama-organizasyona yönelik amaçlar (% 30) aracılığıyla açıklanabileceğini

göstermiştir. Planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının, bağımsız değişkenler tarafından açıklanan varyansı ise, % 35'dir ($R^2 = .41$; $F(13, 2289) = 98.07$, $p < .001$). Toplam varyansın önemli bir kısmı (% 65) açıklanmamıştır. Detaylı olarak, yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın % 4 ile % 13 arasında değişen oranlarda öğretmen katılımı, öğretim stratejileri, alan bilgisi, öğrenmeye katkı, davranış yönetimi, kariyer ve kişisel amaçlar tarafından açıklanabildiğini göstermiştir (bkz. Tablo 4.16, Model 2).

Bağımsız değişkenler, öğrenmeye katkı sağlamaya yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların varyansını büyük oranda açıklamaktadır ($R^2 = .57$; $F(14, 2288) = 216.42$, $p < .001$). Yarı-kısmi korelasyon katsayılarından, kalan varyansın (% 43) planlama-organizasyon (% 32), öğrenmeye katkı (% 34) ve kariyer amaçları (% 4) aracılığıyla açıklanabildiği anlaşılmaktadır (bkz. Tablo 4.16 Model 2). Davranış yönetimi amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançların varyansı ise, bağımsız değişkenler tarafından önemli ölçüde açıklanmaktadır ($R^2 = .48$; $F(8, 2294) = 261.49$, $p < .001$). Ancak, toplam varyansın önemli bir kısmı açıklanamamıştır (% 52). Model 2'ye ilişkin yarı-kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde, kalan varyansın planlama-organizasyon (% 34), öğrenmeye katkı (% 6) ve davranış yönetimi amaçları (% 37) tarafından açıklandığı anlaşılmaktadır.

Kariyer amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançların açıklanan toplam varyans oranı % 54'tür ($R^2 = .54$; $F(14, 2288) = 197.64$, $p < .001$). Yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın (% 46), planlama-organizasyon (% 25) ve kariyer amaçları (% 45) aracılığıyla açıklanabileceğini göstermektedir. Ek olarak, kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların varyansı da önemli ölçüde açıklamaktadır ($R^2 = .47$; $F(10, 2292) = 205.72$, $p < .001$). Diğer taraftan, toplam varyansın yarısından fazlası açıklanamamıştır (% 53). Yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın % 4 ile % 33 arasında değişen oranlarda, iyimserlik değişkeninin yanı sıra alan bilgisi, planlama-organizasyon, kariyer ve kişisel amaçlar aracılığıyla açıklanabileceğine işaret etmektedir. Son olarak, iş-özel yaşama yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların bağımsız değişkenler tarafından açıklanan varyans oranı % 35'tir ($R^2 = .35$; $F(5, 2297) = 245.66$, $p < .001$). Toplam varyansın büyük bir kısmı ise (% 65) açıklanmamıştır. Ayrıntılı olarak, yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın planlama-organizasyon (% 31) ve iş-

özel yaşam amaçları (% 37) tarafından açıklanabileceğini göstermektedir (bkz. Tablo 4.16 Model 2).

Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilere yönelik olarak yukarıda özetlenen analiz sonuçlarından hareketle, üç önemli bulgudan söz edilebilir. Birincisi, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları üzerinde doğrudan ve dikkate değer etkileri bulunmaktadır. Bu bulgu, korelasyon analizi aracılığıyla elde edilen bulgularla da uyumludur. İkincisi ve daha da önemlisi, planlama-organizasyon amaçlarının, diğer tüm değişkenlerin etkileri kontrol edildiğinde bile, mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların tamamını anlamlı düzeyde ve önemli ölçüde açıklamasıdır. Bunun anlamı, söz konusu amaçların öğretmen adayları tarafından oldukça önemli görüldüğü ve öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşacaklarına ilişkin inançları üzerinde etkili olduğudur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının kazanması gereken öğretimin planlanmasına yönelik yeterliklerin ÖMB derslerindeki yeri ve önemine işaret etmektedir. Söz konusu yeterlikler, MEB tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamındaki öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikler altında yer alan çok sayıda performans göstergeleriyle de örtüşmektedir. Örneğin, Kara ve Sağlam (2014) 14 öğretmen adayı ve sekiz öğretim elemanın katılımcı olarak yer aldığı çalışmalarında, öğretmen eğitimi programlarında bulunan ÖMB derslerini, MEB tarafından belirlenen ÖMYG kapsamındaki öğrenme-öğretme sürecine (planlama-uygulama-değerlendirme) yönelik yeterlikleri kazandırması açısından değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda, ÖMGY altında yer alan alt yeterlik alanlarına yönelik belirlenmiş olan 139 performans göstergesinin 49'unun “planlama süreci” ile ilişkilendirildiği; bu göstergelerin, öğretim ilke ve yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile sınıf yönetimi gibi derslerde sıklıkla vurgulandığı görülmüştür.

Bununla birlikte, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, yasal bir zorunluluk olması nedeniyle de öğretmen adayları için planlama-organizasyon amaçlarının önemli olduğu ileri sürülebilir. Nitekim MEB (2003), “Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Olarak Yürütülmesine İlişkin Yönerge”nin altıncı maddesinde; eğitim ve öğretimin planlı, programlı olarak yapılan geliştirici bir çalışma olduğunu, eğitim-öğretimin etkin

ve verimli olabilmesinin planlamaya gereken önemin verilmesi ve öğretmenlerin sınıflarına hazırlıklı girmeleriyle mümkün olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla, hem ÖMB derslerinde, öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasına yönelik yeterliklerin kazanılmasının öneminin sıklıkla ön plana çıkarılması hem de MEB tarafından eğitim-öğretim kurumlarında öğretim etkinliklerini planlamanın ve derslere hazırlıklı girmenin yasal yönden zorunlu, eğitsel yönden gerekli olduğunun belirtilmesi, öğretmen adayları için planlama-organizasyon amaçlarını önemli hale getirmiş olabilir. Bu bağlamda, planlama-organizasyon amaçlarına verilen önemin diğer tüm mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları şekillendirdiği söylenebilir.

Üçüncü önemli bulgu ise, öğretmen adaylarının planlama-organizasyon amaçlarının yanı sıra özellikle öğretmen katılımı, alan bilgisi ve davranış yönetimi amaçlarına sahip oldukları zaman planlama-organizasyon amaçlarına ulaşabileceklerine inanmalarıdır. Bu bulgu, öğretimin planlanmasının öğretim sürecini etkileyen farklı unsurlar konusunda karar vermeyi kolaylaştırma (zamanın planlanması, strateji belirleme, araç seçimi, öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, güdüleme tür ve düzeylerinin seçimi) ile öğretmene yön vermesi ve güven duygusu sağlama yönleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.16’da gösterilen Model 3’te, öğretmen kimliği ve olası benlikler regresyon analizine dâhil edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik benimsedikleri amaçlar, demografik ve ortak değişkenler ($\eta^2_p \geq .06$) ile öğretmen kimliği, umulan olası öğretmen benlikleri ve korkulan olası öğretmen benliklerinin, mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar üzerindeki doğrudan etkilerine yer verilmektedir.

Tablo 4.16 Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları (devamı...)

Model	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	r_{ykk}
3	Öğretmen katılımı_Amaç	Öğretmen katılımı_Inanç	.46	.02	.39	19.95*	.29
	Öğretim stratejileri_Amaç		.01	.03	.01	.39	.01
	Bireysel farklılıklar_Amaç		-.01	.03	-.01	-.23	-.00
	Öğrenci katılımı_Amaç		.02	.03	.02	.77	.01
	Alan bilgisi_Amaç		.01	.03	.01	.46	.01
	Planlama-organizasyon_Amaç		.29	.02	.29	15.30*	.22
	Kariyer_Amaç		.01	.03	.01	.35	.01
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.04	.02	-.04	-1.86	-.03
	Öğretmen kimliği		.04	.01	.17	8.68*	.13
	Profesyonellik		.04	.02	.04	1.97	.03
	Öğretmeyi öğrenme		.03	.02	.03	1.34	.02

Model	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	r_{ykk}
3	Meslektaşlarla ilişkiler_Amaç	Meslektaşlarla ilişkiler_İnanç	.48	.02	.44	22.40*	.36
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.02	.02	.02	.79	.01
	Planlama-organizasyon_Amaç		.23	.02	.22	11.26*	.18
	Öğretmeyi öğrenme		.12	.02	.12	5.80*	.09
	Öğretmen katılımı_Amaç	Öğretim stratejileri_İnanç	-.01	.02	-.01	-.54	-.01
	Öğretim stratejileri_Amaç		.49	.02	.42	20.51*	.30
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.06	.02	.06	2.62*	.04
	Öğrenci katılımı_Amaç		.06	.03	.05	2.27*	.03
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		-.04	.03	-.04	-1.71	-.03
	Alan bilgisi_Amaç		.07	.02	.06	2.99*	.04
	Planlama-organizasyon_Amaç		.23	.02	.26	13.42*	.20
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.01	.02	-.01	-.57	-.01
	Kariyer_Amaç		-.01	.02	-.01	-.27	-.00
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.02	.02	-.02	-.81	-.01
	Öğretmen kimliği		.02	.00	.09	4.43*	.07
	Profesyonellik		.02	.02	.02	1.06	.02
	Öğretmeyi öğrenme		.02	.02	.02	.95	.01
	Öğretmen katılımı_Amaç	Bireysel farklılıklar_İnanç	-.03	.02	-.03	-1.48	-.02
	Öğretim stratejileri_Amaç		-.01	.03	-.01	-.46	-.01
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.62	.03	.53	25.12*	.37
	Öğrenci katılımı_Amaç		.01	.03	.01	.27	.00
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		.02	.03	.01	.55	.00
	Alan bilgisi_Amaç		.00	.03	.00	.09	.00
	Planlama-organizasyon_Amaç		.25	.02	.26	13.49*	.20
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.01	.02	-.01	-.33	-.01
	Kariyer_Amaç		-.01	.03	-.01	-.33	-.01
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.05	.02	-.04	-2.13*	-.03
	Öğretmen kimliği		.02	.01	.07	3.32*	.05
	Profesyonellik		.03	.02	.03	1.46	.02
	Öğretmeyi öğrenme		.05	.02	.05	2.81*	.04
	Öğretmen katılımı_Amaç	Öğrenci katılımı_İnanç	-.00	.02	-.00	-.07	-.00
	Öğretim stratejileri_Amaç		.03	.02	.03	1.38	.02
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.02	.02	.02	.16	.02
	Öğrenci katılımı_Amaç		.49	.03	.43	19.68*	.28
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		.02	.02	.02	.93	.01
	Alan bilgisi_Amaç		-.00	.02	-.00	-.16	-.00
	Planlama-organizasyon_Amaç		.30	.02	.35	18.99*	.27
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.03	.02	-.03	-1.53	-.02
	Kariyer_Amaç		.01	.02	.01	.63	.01
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.05	.02	-.05	-2.57*	-.04
	Öğretmen kimliği		.02	.00	.10	4.99*	.07
	Profesyonellik		.01	.02	.02	.82	.01
	Öğretmeyi öğrenme		.02	.02	.02	1.11	.02
	Öğretmen katılımı_Amaç	Öğrencilerle ilişkiler_İnanç	-.05	.02	-.05	-2.70*	-.04
	Meslektaşlarla ilişkiler_Amaç		-.00	.02	-.00	-.24	-.00
	Öğretim stratejileri_Amaç		-.01	.02	-.01	-.39	-.01
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.07	.02	.07	3.57*	.05
	Öğrenci katılımı_Amaç		-.02	.03	-.02	-.96	-.01
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		.58	.02	.50	25.01*	.35
	Alan bilgisi_Amaç		-.02	.02	-.02	-1.02	-.01
	Planlama-organizasyon_Amaç		.28	.02	.32	17.78*	.25
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.01	.02	-.01	-.59	-.01
	Davranış yönetimi_Amaç		.02	.02	.02	1.30	.02
	Kariyer_Amaç		.00	.02	.00	.12	.00
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.01	.02	-.01	-.54	-.01
	Öğretmen kimliği		.02	.00	.08	4.22*	.06
	Profesyonellik		.01	.02	.01	.46	.01
	Öğretmeyi öğrenme		.03	.02	.04	2.03	.03

Model	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	r_{ykk}
3	Öğretmen katılımı_Amaç	Alan bilgisi_İnanç	-.04	.02	-.04	-2.07*	-.03
	Öğretim stratejileri_Amaç		.03	.02	.02	1.25	.02
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.02	.02	-.04	.89	.01
	Öğrenci katılımı_Amaç		-.04	.03	-.03	-1.40	-.02
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		-.08	.02	-.07	-3.39*	-.05
	Alan bilgisi_Amaç		.54	.02	.46	24.04*	.32
	Planlama-organizasyon_Amaç		.37	.02	.39	22.40*	.30
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.02	.02	-.02	-1.30	-.02
	Davranış yönetimi_Amaç		.01	.02	.01	.87	.01
	Kariyer_Amaç		.04	.02	.03	1.75	.02
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.00	.02	-.00	-.13	-.00
	Öğretmen kimliği		.04	.02	.04	2.22*	.03
	Profesyonellik		.01	.02	.01	.81	.01
	Öğretmeyi öğrenme		.02	.00	.08	4.40*	.06
	Öğretmen katılımı_Amaç	Planlama-organizasyon_İnanç	.06	.03	.05	2.47*	.04
	Öğretim stratejileri_Amaç		.04	.03	.03	1.38	.02
	Bireysel farklılıklar_Amaç		-.01	.03	-.00	-.07	-.00
	Öğrenci katılımı_Amaç		.03	.03	.02	1.00	.02
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		-.03	.03	-.02	-.99	-.02
	Alan bilgisi_Amaç		.18	.03	.14	6.29*	.10
	Öğrenmeye katkı_Amaç		.04	.02	.04	1.90	.03
	Davranış yönetimi_Amaç		.07	.02	.07	3.40*	.06
	Kariyer_Amaç		.06	.03	.05	2.27*	.04
	Kişisel amaçlar_Amaç		.06	.02	.05	2.48*	.04
	Öğretmen kimliği		.05	.01	.21	9.36*	.15
	Profesyonellik		.12	.02	.13	5.54*	.09
	Öğretmeyi öğrenme		.08	.02	.08	3.97*	.06
	Öğretmen katılımı_Amaç	Öğrenmeye katkı_İnanç	.01	.02	.01	.50	.01
	Öğretim stratejileri_Amaç		.00	.02	.00	.07	.00
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.02	.02	.02	.76	.01
	Öğrenci katılımı_Amaç		-.02	.03	-.02	-.81	-.01
	Öğrencilerle ilişkiler_Amaç		-.05	.03	-.03	-1.72	-.02
	Alan bilgisi_Amaç		.02	.02	.02	.88	.01
	Planlama-organizasyon_Amaç		.38	.02	.38	21.31*	.29
	Öğrenmeye katkı_Amaç		.49	.02	.44	24.74*	.34
	Davranış yönetimi_Amaç		.04	.02	.04	2.18*	.03
	Kariyer_Amaç		.06	.02	.04	2.43*	.03
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.03	.02	-.03	-1.37	-.02
	Öğretmen kimliği		.02	.00	.09	4.52*	.06
	Profesyonellik		.02	.02	.02	1.20	.02
	Öğretmeyi öğrenme		-.01	.02	-.01	-.30	-.00
	Alan bilgisi_Amaç	Davranış yönetimi_İnanç	.03	.03	.02	1.17	.02
	Planlama-organizasyon_Amaç		.42	.02	.39	20.08*	.30
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.09	.02	-.08	-4.02*	-.06
	Davranış yönetimi_Amaç		.50	.02	.45	24.11*	.36
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.04	.02	-.03	-1.75	-.03
	Öğretmen kimliği		.01	.01	.05	2.36*	.04
	Profesyonellik		-.02	.02	-.02	-.78	-.01
	Öğretmeyi öğrenme		.06	.02	.05	2.63*	.04
	Öğretmen katılımı_Amaç	Kariyer_İnanç	-.00	.02	-.01	-.24	-.00
	Öğretim stratejileri_Amaç		-.03	.02	-.02	-1.20	-.02
	Bireysel farklılıklar_Amaç		.02	.02	.02	1.18	.02
	Öğrenci katılımı_Amaç		-.05	.02	-.05	-2.30*	-.03
	Alan bilgisi_Amaç		.01	.02	.01	.57	.01
	Planlama-organizasyon_Amaç		.24	.02	.29	16.09*	.23
	Öğrenmeye katkı_Amaç		-.02	.02	-.03	-1.43	-.02
	Kariyer_Amaç		.64	.02	.57	31.85*	.45
	Kişisel amaçlar_Amaç		-.01	.02	-.01	-.34	-.01
	Öğretmen kimliği		.02	.00	.08	3.88*	.06
	Profesyonellik		.01	.01	.02	.80	.01

Model	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	t	r_{ykk}
3	İyimserlik	Kişisel amaçlar_ İnanç	.04	.01	.07	4.41*	.07
	Öğretmen katılımı_ Amaç		-.03	.03	-.03	-1.31	-.02
	Öğrenci katılımı_ Amaç		-.06	.03	-.04	-2.02*	-.03
	Alan bilgisi_ Amaç		.09	.03	.07	3.29*	.05
	Planlama-organizasyon_ Amaç		.39	.02	.36	18.77*	.28
	Öğrenmeye katkı_ Amaç		-.05	.02	-.04	-2.25*	-.03
	Kariyer_ Amaç		.06	.03	.04	2.36*	.04
	Kişisel amaçlar_ Amaç		.39	.02	.32	16.57*	.25
	Öğretmen kimliği		.03	.01	.11	5.08*	.08
	Profesyonellik		-.01	.02	-.01	-.48	-.01
	Kontrol kaybı		-.12	.02	-.14	-8.20*	-.12
	Planlama-organizasyon_ Amaç	İş ve özel yaşam_ İnanç	.38	.02	.34	16.83*	.28
	İş ve özel yaşam_ Amaç		.46	.02	.38	20.88*	.35

Model 3'te gösterildiği gibi, öğretmen katılımı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançların açıklanan toplam varyans oranı % 52, varyanstaki değişim oranı ise % 2 olarak hesaplanmıştır. Bunun anlamı, öğretmen kimliğinin ($r_{ykk} = .13$, $p < .001$), öğretmen katılımı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarda, öğretmen katılımı ile planlama-organizasyon amaçları tarafından açıklanan toplam varyansı (% 2) artırdığıdır ($\Delta R^2 = .02$, $p < .001$). Ayrıntılı olarak, öğretmen katılımı ($r_{ykk} = .29$) ile planlama-organizasyon amaçlarının ($r_{ykk} = .22$) öğretmen katılımı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar üzerindeki etkilerinin anlamlı olma özelliği devam ederken açıkladığı varyans miktarının azaldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmen kimliğinin, öğretmen katılımı amaçları ve planlama-organizasyon amaçları ile öğretmen katılımı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki ilişkilerde kısmi arabuluculuk rolü oynadığı anlamına gelmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmen adaylarının öğretmen katılımı amaçları ve planlama-organizasyon amaçlarının öğretmen katılımı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları üzerindeki anlamlı ve olumlu etkilerinin, kısmen de olsa öğretmen kimliklerine bağlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarda açıklanan toplam varyans oranı % 50, varyanstaki değişim oranı ise, % 1 olarak elde edilmiştir. Öğretmeyi öğrenme benliği ($r_{ykk} = .09$, $p < .001$), meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarda, meslektaşlarla ilişkiler ile planlama-organizasyon amaçlarının açıkladığı toplam varyansı (% 1) artırmıştır ($\Delta R^2 = .01$, $p < .001$). Bu değişimden, meslektaşlarla ilişkiler ($r_{ykk} = .36$) ile planlama-organizasyon ($r_{ykk} = .18$) amaçlarının, meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar üzerindeki etkilerinin anlamlı olma özelliğinin tamamen ortadan kalkmadığı, ancak önemli ölçüde azaldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmeyi

öğrenme benliğinin, meslektaşlarla ilişkiler ve planlama-organizasyon amaçları ile meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki ilişkilere kısmi arabuluculuk rolü olabileceğine işaret etmektedir (bkz. Tablo 4.16, Model 3). Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının meslektaşlarla ilişkiler ile planlama-organizasyon amaçlarının, meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları üzerindeki anlamlı ve olumlu etkilerinin, kısmen de olsa öğretmeyi öğrenme benliklerine bağlı olduğu söylenebilir.

Öğretmen kimliği ve olası benlikler regresyon eşitliğine dâhil edilmesiyle birlikte, bireysel farklılıklara yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların bağımsız değişkenler tarafından açıklanan varyansı aynı kalmıştır ($R^2 = .50$; $F(16, 2286) = 145.72$, $p < .001$). Buna rağmen, yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın (% 50) bireysel farklılıklar (% 37) ile planlama-organizasyon (% 20) amaçlarına ek olarak, kişisel amaçlar (% 2) tarafından açıklanabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmen kimliği (% 5) ve öğretmeyi öğrenme benliğinin (% 4) bireysel farklılıklara yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların açıklanan varyansına sağladıkları katkıya işaret etmektedir (bkz. Tablo 4.16, Model 3). Benzer şekilde, alan bilgisi amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının açıklanan toplam varyans oranı % 59 kalmıştır ($R^2 = .59$; $F(17, 2285) = 198.28$, $p < .001$). Ancak, yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın öğrencilerle ilişkiler (% 5), alan bilgisi (% 32) ile planlama-organizasyon (% 30) amaçlarına ek olarak, öğretmen katılımı amaçları (% 3) aracılığıyla da açıklanabileceğini ortaya koymaktadır. Söz konusu bulgu, öğretmen kimliği (% 3) ve öğretmeyi öğrenme benliğinin (% 6) alan bilgisi amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançların açıklanan varyansına sağladıkları katkı olarak yorumlanabilmektedir (bkz. Tablo 4.16, Model 3).

Öğrencilerle ilişkilere yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarda açıklanan toplam varyans oranı % 56, varyanstaki değişim oranı ise, % 1 olarak bulunmuştur. ($R^2 = .56$; $F(18, 2284) = 158.80$, $p < .001$). Bunun anlamı, öğretmen kimliğinin ($r_{ykk} = .06$, $p < .001$), öğrencilerle ilişkilere yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarda, açıklanan kalan varyansı zayıf biçimde artırdığıdır ($\Delta R^2 = .01$, $p < .001$). Detaylı olarak, öğrencilerle ilişkiler ($r_{ykk} = .35$) ve planlama-organizasyon amaçlarının ($r_{ykk} = .25$) öğrencilerle ilişkilere yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin

inançlar üzerindeki etkilerinin anlamlı olma özelliği devam ederken, açıkladıkları varyans miktarlarının azaldığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen kimliğinin, öğrencilerle ilişkiler ve planlama-organizasyon amaçları ile öğrencilerle ilişkilere yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki ilişkilerde kısmi arabuluculuk rolü oynadığı anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerle ilişkiler ile planlama-organizasyon amaçlarının, öğretmen adaylarının öğrencilerle ilişkilere yönelik amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları üzerindeki anlamlı ve olumlu etkileri, kısmen de olsa öğretmen kimliğine bağlı olarak açıklanabilir. Ayrıca, Tablo 4.16'da Model 3'e bakıldığında, öğrencilerle ilişkilere yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların varyansının öğretmen katılımı amaçları (% 4) tarafından da açıklanabildiği görülmektedir.

Planlama-organizasyona yönelik amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarda açıklanan toplam varyans oranı % 41, varyanstaki değişim oranı ise, % 6 olarak elde edilmiştir. Belirgin olarak, öğretmen kimliği ($r_{ykk} = .15, p < .001$) ile profesyonellik ($r_{ykk} = .09, p < .001$), ve öğretmeyi öğrenme ($r_{ykk} = .06, p < .001$) benliklerinin planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarda, açıklanan varyansı (% 6) artırmıştır ($\Delta R^2 = .06, p < .001$). Tablo 4.16'da Model 3 ayrıntılı olarak incelendiğinde, öğretim stratejileri ($r_{ykk} = .02, p > .05$) ve öğrenmeye katkı amaçlarının ($r_{ykk} = .03, p > .05$), planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar üzerindeki etkilerinin anlamlı olma özelliğini yitirdiği görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen kimliği, profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme benliklerinin, öğretim stratejileri ve öğrenmeye katkı amaçları ile planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki ilişkilerde tam arabuluculuk rolü oynadığı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının öğretim stratejileri ve öğrenmeye katkı amaçlarının planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları üzerindeki anlamlı ve olumlu etkilerinin tümüyle öğretmen kimliklerine ve profesyonellik ile öğretmeyi öğrenme benliklerine bağlı olduğu söylenebilir.

Bunlarla birlikte, öğretmen katılımı ($r_{ykk} = .04$), alan bilgisi ($r_{ykk} = .10$), davranış yönetimi ($r_{ykk} = .06$), kariyer ($r_{ykk} = .04$) ve kişisel amaçların ($r_{ykk} = .04$) planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar üzerindeki etkilerinin anlamlı olma özelliğinin tamamen ortadan kalkmadığı, ancak önemli ölçüde azaldığı

görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu ise, öğretmen kimliği, profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme benliklerinin, öğretmen adaylarının öğretmen katılımı, alan bilgisi, davranış yönetimi, planlama-organizasyon, kariyer ve kişisel amaçları ile planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde kısmi arabuluculuk rolü olabileceğine işaret etmektedir (bkz. Tablo 4.16, Model 3). Daha açık bir ifadeyle, öğretmen adaylarının öğretmen katılımı, alan bilgisi, davranış yönetimi, planlama-organizasyon, kariyer ve kişisel amaçlarının, planlama-organizasyona yönelik amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları üzerindeki anlamlı ve olumlu etkilerinin, kısmen öğretmen kimliklerine, profesyonellik ile öğretmeyi öğrenme benliklerine bağlı olduğu dile getirilebilir.

Öğrenmeye katkı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançların bağımsız değişkenler tarafından açıklanan varyansı, öğretmen kimliği ve olası benlikler regresyon eşitliğine dâhil edilmesine rağmen aynı kalmıştır ($R^2 = .57$; $F(17, 2285) = 181.43$, $p < .001$). Ancak, yarı-kısmi korelasyon katsayıları, kalan varyansın (% 43) planlama-organizasyon (% 29), öğrenmeye katkı (% 34) ve kariyer (% 3) amaçlarına ek olarak, davranış yönetimi amaçları (% 3) aracılığıyla da açıklanabildiğini göstermiştir. Bu bulgu, öğretmen kimliğinin (% 6), öğrenmeye katkı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançların açıklanan varyansına sağladığı katkıya işaret etmektedir (bkz. Tablo 4.16, Model 3).

Kariyer amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarda açıklanan toplam varyans oranı % 55, varyanstaki değişim oranı ise, % 1 olarak hesaplanmıştır. Bunun anlamı, öğretmen kimliğinin ($r_{ykk} = .06$, $p < .001$), kariyer amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarda, açıklanan kalan varyansı artırdığıdır ($\Delta R^2 = .01$, $p < .001$). Detaylı olarak, planlama-organizasyon amaçlarının ($r_{ykk} = .23$) kariyer amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar üzerindeki etkisinin anlamlı olma özelliği devam ederken açıkladığı varyans miktarının azaldığı görülmektedir. Söz konusu bulgu, öğretmen kimliğinin, planlama-organizasyon amaçları ile kariyer amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki ilişkilerde kısmi arabuluculuk rolü oynadığı anlamına gelmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının planlama-organizasyon amaçlarının kariyer amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları üzerindeki anlamlı ve olumlu etkilerinin öğretmen kimliğine bağlı olduğunu göstermektedir. Ek olarak, kariyer

amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançların varyansının öğrenci katılımı amaçları (% 3) tarafından da açıklanabildiği de görülmektedir (bkz. Tablo 4.16, Model 3).

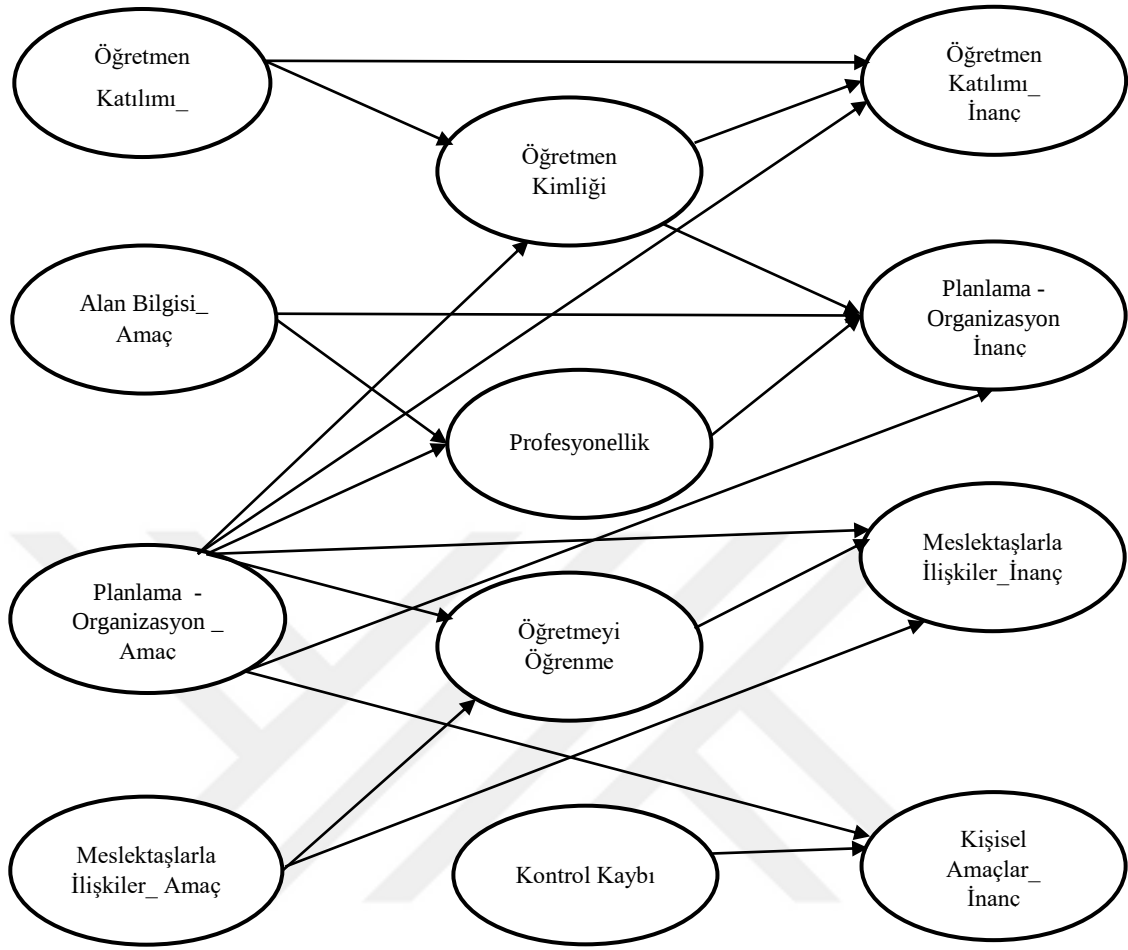
Kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarda açıklanan toplam varyans oranı % 50, varyanstaki değişim oranı ise, % 3 olarak elde edilmiştir. Bu değişim, öğretmen kimliği ($r_{ykk} = .08, p < .001$) ve kontrol kaybı benliğinin ($r_{ykk} = .12, p < .001$) kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarda, açıklanan kalan varyansı artırdığını göstermektedir ($\Delta R^2 = .03, p < .001$). Detaylı olarak, planlama-organizasyon amaçlarının ($r_{ykk} = .28$) kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar üzerindeki etkisinin anlamlı olma özelliği devam ederken, açıkladığı varyans miktarının azaldığı anlaşılmaktadır. Söz konusu araştırma bulgusu, öğretmen kimliği ve kontrol kaybı benliğinin planlama-organizasyon amaçları ile kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki ilişkilerde kısmi arabuluculuk rolüne işaret etmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının planlama-organizasyon amaçlarının kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları üzerindeki anlamlı ve olumlu etkisinin öğretmen kimliklerine ve kontrol kaybı benliklerine bağlı olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte Tablo 4.16’da Model 3 incelendiğinde, kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların varyansının öğrenci katılımı (% 3) ve öğrenmeye katkı amaçları (% 3) tarafından da açıklanabileceği ortaya çıkmaktadır.

4. 4. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtlanması istenilen üçüncü araştırma sorusu, “Öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri, öğretmenlik mesleğine yönelik olarak benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasında anlamlı arabuluculuk rolleri oynamakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu sorusunun test edilmesi içinse, hiyerarşik regresyon analizlerinin sonuçlarından hareketle, yapısal bir model oluşturulmuştur. Böylece gözlemlenen değişkenlerden hareketle yapılan korelasyon ve regresyon analizleri aracılığıyla elde edilen ve yukarıda özetlenen bulgular, gizil değişkenlerden hareketle gerçekleştirilen ve daha güvenilir bir analiz tekniği olan yapısal eşitlik modeline dayalı analizler aracılığıyla da incelenmiştir.

Modelde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik benimsedikleri amaçlara ulaşma arzuları bağımsız değişkenler; öğretmen kimliklerinin ve olası benlikleri arabulucu değişkenler, iyimserlik ve iyi izlenim bırakma kontrol değişkenleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar ise bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Söz konusu model, değişkenler arasındaki ilişkilerle birlikte, bu ilişkilerin anlamlılık düzeylerinin güvenilir bir yaklaşımla incelenmesine imkân veren kapsamlı bir çerçeve sağlamış ve bu nedenle bir başlangıç modeli olarak dikkate alınmıştır. Başlangıç modelinde, hiyerarşik regresyon analizleri sonucunda, bağımlı değişkenlere ilişkin kalan (açıklanmayan) varyansın açıklanmasında .09'a eşit ya da daha büyük değerlere sahip olduğu belirlenen değişkenlere yer verilmiştir (Eren ve Coskun, 2016). Yapısal modelde, araştırma değişkenleri arasındaki zayıf ilişkiler ($r_{ykk} < .09$) iki nedenden dolayı dikkate alınmamıştır. Birincisi, araştırma değişkenlerinin öğretmen adaylarının mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını açıklamadaki rollerinin daha belirgin ve yalın biçimde sorgulanmasına olanak sağlanmasıdır. İkincisi ve çok daha önemlisi ise, değişkenler arasındaki zayıf ilişkilerin modele ilişkin olarak hesaplanan parametre oranlarını yapay biçimde artırarak, Tip I hata olasılığını yükseltebilmesidir (Kline, 2011; Meyers ve diğerleri, 2006). İyimserlik ve iyi izlenim bırakma değişkenlerinin öğretmen kimliği üzerindeki etkileri de başlangıç modelinde kontrol edilmiştir. Ancak, sadeleştirme amacıyla bu değişkenlerin ilgili değişkenler üzerindeki etkilerine Şekil 4.1'de ve tablolarda yer verilmemiştir. Başlangıç modeli Şekil 4.1'de özetlenmiştir.

Başlangıç modelini oluşturan değişkenler arasındaki ilişki örüntülerinin, araştırmanın verileriyle sağladığı uyum derecesinin güvenilir bir yaklaşımla incelenmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli analizi gerçekleştirilmiş ve söz konusu uyumun derecesi çeşitli uyum iyiliği (CFI, GFI ve TLI) ve uyum kötülüğü (RMSEA ve SRMR) indeksleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda, başlangıç modeline ilişkin uyum iyiliği ve uyum kötülüğü indekslerinin kabul edilebilir değerlere sahip oldukları saptanmıştır ($\chi^2(2475) = 7928.887$; GFI = .908; CFI = .925; TLI = .920; SRMR = .061; RMSEA = .031). Yapısal eşitlik modeli analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.17'de özetlenmiştir.



Şekil 4.1. Başlangıç modeli

Not: Başlangıç modeli regresyon analizlerine dayalı olarak oluşturulmuştur.

Tablo 4.17'ye bakıldığında, öğretmen katılımı amaçlarının, öğretmen kimliği ile öğretmen katılımı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Alan bilgisi amaçlarının ise, profesyonellik benliğini anlamlı düzeyde yordadığı görülmekteyken; planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Diğer yandan, planlama-organizasyon amaçlarının arabulucu değişkenlerden sadece profesyonellik benliğini yordamadığı; ancak, öğretmen katılımı, planlama-organizasyon, meslektaşlarla ilişkiler ve kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları anlamlı düzeyde yordadığı anlaşılmaktadır. Meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlar ise, hem öğretmeyi öğrenme benliğini hem de meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları anlamlı düzeyde yordamaktadır. Başlangıç modelindeki arabulucu değişkenlerden öğretmen kimliği, öğretmen katılımı ve planlama-organizasyon

amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları anlamlı şekilde yordarken, profesyonellik benliği yalnızca planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ek olarak, öğretmeyi öğrenme benliğinin meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları; kontrol kaybı benliğinin ise, kişisel amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları yordadığı açıktır. Söz konusu görünüm, hiyerarşik regresyon analizlerinden elde edilen sonuçlarla da benzerlik göstermektedir (bkz. Tablo 4.17).

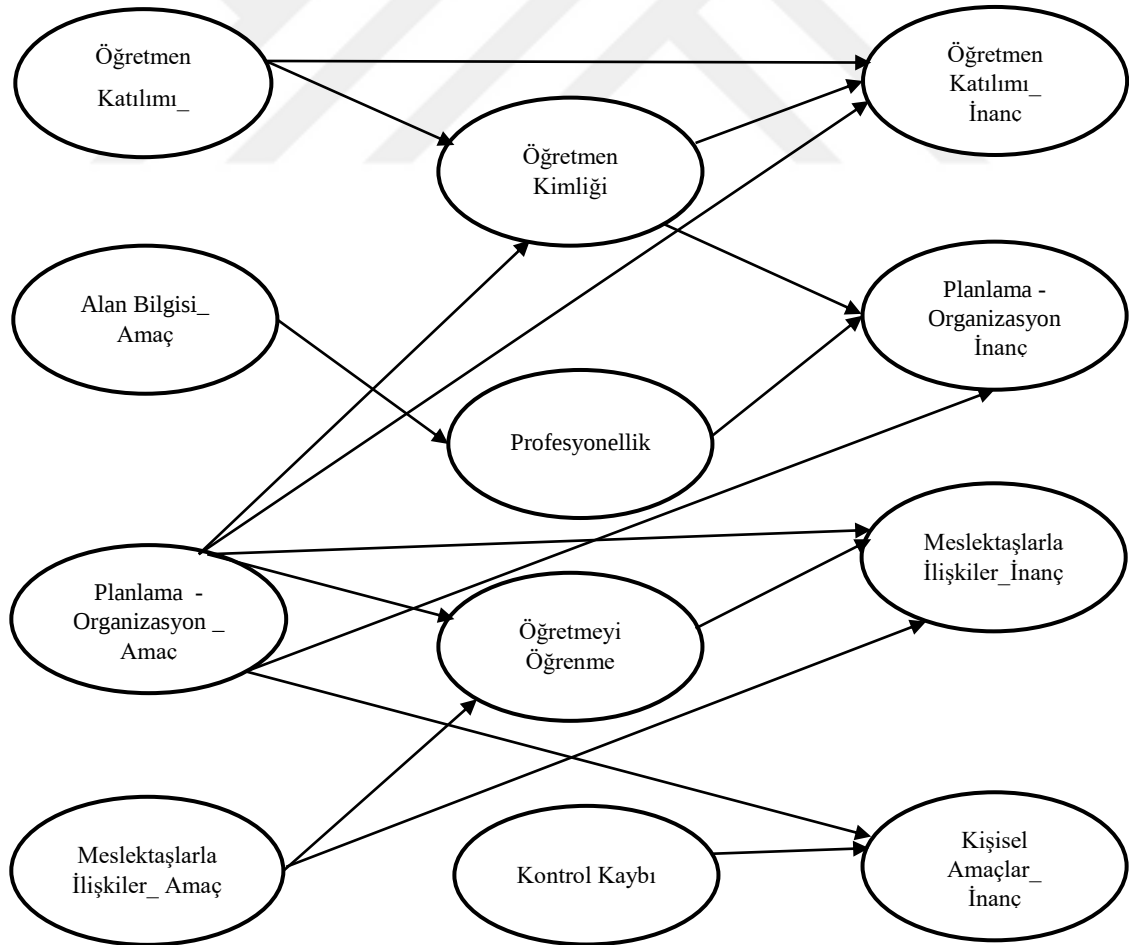
Tablo 4.17. Başlangıç modeline ilişkin yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı değişken	B	SH	β	Alt değer	Üst değer
Öğretmen katılımı_Amaç	Öğretmen kimliği	.59	.05	.41*	.35	.47
	Öğretmen katılımı_İnanç	.48	.04	.42*	.36	.49
Alan bilgisi_Amaç	Profesyonellik	1.04	.14	.89*	.35	1.68
	Planlama-organizasyon_İnanç	-.01	.11	-.00	-.23	.50
	Öğretmen kimliği	.31	.04	.20*	.15	.26
	Profesyonellik	-.23	.13	-.21	-1.00	.35
Planlama-organizasyon_Amaç	Öğretmeyi öğrenme	.44	.04	.36*	.30	.43
	Öğretmen katılımı_İnanç	.16	.03	.13*	.08	.19
	Planlama-organizasyon_İnanç	.76	.09	.59**	.10	.78
	Meslektaşlarla ilişkiler_İnanç	.13	.04	.09*	.03	.15
Meslektaşlarla ilişkiler_Amaç	Kişisel amaçlar_İnanç	.67	.04	.55*	.50	.60
	Öğretmeyi öğrenme	.80	.06	.51*	.43	.57
	Meslektaşlarla ilişkiler_İnanç	.89	.08	.47*	.40	.54
	Öğretmen katılımı_İnançlar	.23	.02	.29*	.23	.34
Öğretmen kimliği	Planlama-organizasyon_İnanç	.15	.02	.18*	.13	.22
Profesyonellik	Planlama-organizasyon_İnanç	.12	.03	.11*	.03	.18
Öğretmeyi öğrenme	Meslektaşlarla ilişkiler_İnanç	.18	.04	.15*	.07	.22
Kontrol kaybı	Kişisel amaçlar_İnanç	-.17	.01	-.28*	-.33	-.23

* $p < .01$, ** $p < .05$

Başlangıç modeline ilişkin olarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda, nihai bir model oluşturulmuştur (bkz. Şekil 4.2). Tablo 4.17'ye bakıldığında, profesyonellik benliğinin, planlama-organizasyon amaçlarıyla anlamlı düzeyde ilişkilendirmediği ve alt değerinin negatif olduğu görülmüştür. Bu nedenle, nihai modelde profesyonellik benliğinin, planlama-organizasyon amaçları ve bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki ilişkilerde arabulucu rolüne yer verilmemiştir. Bunun nedeni; bir değişkenin arabulucu bir değişken olarak tanımlanabilmesi için, hem bağımsız, hem de bağımlı değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkilendirilmesinin önemli bir

gereklilik olmasıdır (Baron ve Kenny, 1986). Bu durumun öğretmen kimliği, öğretmeyi öğrenme ve kontrol kaybı arabulucu değişkenleri için söz konusu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, nihai modelde bunların hem doğrudan, hem de arabulucu rolleri aracılığıyla sağlanan dolaylı ilişkilerine yer verilmiştir. Diğer taraftan, yakın geçmişte gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenle doğrudan değil, yalnızca arabulucu değişken aracılığıyla dolaylı olarak ilişkilenmesinin, arabuluculuk analizlerinde dikkate alınması gereken önemli bir durum olduğunu göstermiştir (MacKinnon, Fairchild ve Fritz, 2007; Preacher ve Hayes, 2008). Tablo 4.17 incelendiğinde, bu durumun alan bilgisi amaçları, profesyonellik benliği ve planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki ilişkiler açısından söz konusu olduğu görülmektedir. Özetle, nihai modelde, alan bilgisi amaçları ve planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki profesyonellik benliği aracılığıyla sağlanan dolaylı ilişkilere yer verilmiştir.



Şekil 4.2. Nihai model

Nihai model yapısal eşitlik modeli analizi aracılığıyla sorgulanmış ve analiz sonucunda, modelin araştırmanın verileriyle başlangıç modeliyle benzer bir uyum gösterdiği saptanmıştır ($\chi^2(2477) = 7930.991$; GFI = .908; CFI = .925; TLI = .920; SRMR = .062; RMSEA = .031). Nihai modelin, başlangıç modeline göre anlamlı düzeyde daha iyi bir uyum gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla bir model karşılaştırma analizi yapılmış ve hangi modelin benimsenmesi gerektiğine ilişkin karar, sağlam uyum indekslerindeki ($\Delta\chi^2(\Delta Sd)$, $p < .05$; $\Delta CFI < .01$; $\Delta TLI < .01$), değişim düzeyleri incelenerek verilmiştir. Model karşılaştırma analizi sonucunda, nihai modelin başlangıç modelinden anlamlı düzeyde daha iyi bir uyum sergilemediği saptanmıştır ($\Delta\chi^2(2) = 2.104$, $p > .05$; $\Delta CFI = .000$; $\Delta TLI = .000$). Nitekim nihai modele ilişkin yapısal eşitlik modeli analiz sonuçları da benzerlik göstermiştir (bkz. Tablo 4.18).

Tablo 4.18. Nihai modeline ilişkin yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı değişken	B	SH	β	Alt değer	Üst değer
Öğretmen katılımı_Amaçlar	Öğretmen kimliği	.59	.05	.41*	.35	.46
	Öğretmen katılımı_İnançlar	.48	.04	.42*	.36	.48
Alan bilgisi_Amaçlar	Profesyonellik	.79	.04	.69*	.66	.73
	Öğretmen kimliği	.32	.04	.21*	.15	.26
	Öğretmeyi öğrenme	.45	.04	.38*	.31	.43
	Öğretmen katılımı_İnançlar	.16	.03	.13*	.07	.19
Planlama-organizasyon_Amaçlar	Planlama-organizasyon_İnançlar	.76	.04	.59*	.53	.64
	Meslektaşlarla ilişkiler_İnanç	.13	.04	.09*	.03	.15
	Kişisel amaçlar_İnanç	.67	.04	.55*	.50	.60
	Öğretmeyi öğrenme	.77	.06	.49*	.43	.56
Meslektaşlarla ilişkiler_Amaçlar	Meslektaşlarla ilişkiler_İnanç	.89	.08	.47*	.40	.54
	Öğretmen katılımı_İnançlar	.23	.02	.29*	.23	.34
Öğretmen kimliği	Planlama-organizasyon_İnançlar	.15	.02	.18*	.13	.23
Profesyonellik	Planlama-organizasyon_İnançlar	.12	.03	.10*	.04	.16
Öğretmeyi öğrenme	Meslektaşlarla ilişkiler_İnanç	.18	.04	.14*	.07	.22
Kontrol kaybı	Kişisel amaçlar_İnanç	-.17	.01	-.28*	-.33	-.23

* $p < .01$

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan etkileri ile arabulucu değişkenler aracılığıyla sağlanan dolaylı etkileri, Tablo 4.19’da ayrıntılı olarak görülebilir.

Tablo 4.19. Doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı değişken	Toplam Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki
Öğretmen katılımı_Amaçlar	Öğretmen katılımı_İnançlar	.54	.42	.12
Alan bilgisi_Amaçlar	Planlama-organizasyon_İnançlar	.07	-	.07
	Öğretmen katılımı_İnançlar	.19	.13	.06
Planlama-organizasyon_Amaçlar	Planlama-organizasyon_İnançlar	.62	.57	.04
	Meslektaşlarla ilişkiler_İnanç	.15	.09	.05
	Kişisel amaçlar_İnanç	.55	.55	-
Meslektaşlarla ilişkiler_Amaçlar	Meslektaşlarla ilişkiler_İnanç	.54	.47	.07

Tablo 4. 18 ve Tablo 4.19’da yer alan sonuçlar doğrultusunda, dört önemli bulgudan söz edilebilir. Birinci bulgu, öğretmen katılımı ile planlama-organizasyon amaçlarının öğretmen katılımı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları hem doğrudan, hem de öğretmen kimliği aracılığıyla dolaylı olarak yordamasıdır. Buna göre, öğretmen kimliğinin, öğretmen katılımı ve planlama-organizasyon amaçları ile öğretmen katılımı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki ilişkilerde kısmi bir arabuluculuk rolü oynadığı ifade edilebilir (Baron ve Kenny, 1986; Preacher ve Hayes, 2008). Detaylı olarak, bu bulgu öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmen katılımı amaçlarına ulaşabileceklerine inanmalarının, kısmen de olsa, öğretmen kimliklerine ilişkin algılamalarına bağlı olduğu anlamına gelmektedir. Öğretmen katılımı amaçları; öğretmekten keyif alma, coşkuyla öğretme, mesleğinden haz alma gibi meslekte doyuma ulaşma ve mesleki adanmışlığa yönelik amaçları kapsadığı için öğretmen adaylarının bu tür amaçlara ulaşabilmeleri, öğretmen adaylarının kendilerini mesleğe uygun hissetmelerine, öğretmen kimliğini benimsemelerine bağlı olabilmektedir. Esasen öğretmenlerin duygularını araştıran uluslararası birçok araştırma (örneğin, Almanya, ABD, Belçika ve Estonya), öğretmen olmanın duygusal bir deneyim olduğunu ortaya koymaktadır (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun ve Sutton, 2009; Thomson ve Palermo, 2014; Zembylas, 2003).

Mesleki adanmışlığın, mesleğe psikolojik bağlılık ve kısmen duygusal bir tepki (Rots, Kelchtermans ve Aelterman, 2012) olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının öğretmen katılımı amaçlarına ulaşacaklarına, öğretmenlik mesleğini benimsedikleri zaman inanmaları anlaşılır bir görünüme kavuşmaktadır. Pop ve Turner (2009) 67 öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini mesleğe adanmışlık

düzeyleriyle birlikte inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleğine uygun olarak algıladıkları zaman mesleklerine adanma eğiliminde olduklarını saptamışlardır. Benzer şekilde, Hofman ve Kremer (1985) de, 126 öğretmenin mesleki kimlik ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiş ve öğretmen kimliğinin en önemli boyutunun değerlilik/bağdeğer olduğunu belirlemiştir. Buna göre, bir öğretmen olmanın her şeyden önce öğretmen olmayı sevmek anlamına geldiği ve öğretmen olmayı sevmenin ise, öğretmen katılımına yol açtığı ifade edilmiştir.

Bunlara ek olarak, öğretmen adaylarının öğretimde başarılı olmanın ve mesleğinde doyuma ulaşmanın plan yapmayı ve planlı çalışmayı gerektirdiğini düşündükleri söylenebilir. Daha açık bir ifadeyle, öğretmen adayları derse hazırlıklı geldiklerinde, neyi, ne zaman ve nasıl yapacağını bildiklerinde kendilerine olan güveni ve inancı artmakta ve öğretmenlik mesleğine kendilerini uygun hissetmektedir. Bu ise sırasıyla, onların mesleklerine daha fazla adanmışlık göstermelerine yol açmaktadır. Örneğin, Töman, Odabaşı, Çimer ve Çimer (2014) fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerisini geliştiren yöntemleri incelemişlerdir. Araştırmada, ders planı yapmanın öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarına ve öğretim becerilerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının öğretimdeki başarılarının ders öncesi yeterli hazırlığı yapmalarına bağlı olduğu çıkarımında bulunulabilir.

İkinci bulgu, planlama-organizasyon amaçlarının bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları öğretmen kimliği aracılığıyla dolaylı olarak yordamasıdır. Buna göre, öğretmen kimliğinin, planlama-organizasyon amaçları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde kısmi bir arabuluculuk rolü oynadığı ifade edilebilir (Baron ve Kenny, 1986; Preacher ve Hayes, 2008). Bu bulgu, öğretmen adaylarının sahip oldukları planlama-organizasyon amaçlarına ulaşabileceklerine inanmalarının, kısmen de olsa, öğretmen kimliklerine ilişkin algılamalarına bağlı olduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde, Hsieh (2010) sekiz İngilizce öğretmenin öğretmenliğe başladıkları ilk yıllarda, mesleki kimliklerini nasıl yapılandırdıklarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin planlamayı, mesleki kimliklerinin önemli bir yönü olarak nitelendirdiklerini rapor etmiştir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının derslerini çok iyi bir biçimde planlamalarının, kendilerini derse hazır hissetmelerinin ve zamanı iyi

kullanmalarının iyi bir öğretmenin niteliklerine, bilgi ve becerilerine sahip olmalarına bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenmeyi kılavuzlayan öğretmenin, rolünü etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesinin yapacağı hazırlıklarla; bu hazırlıkların niteliğinin ise, öğretmen kimliğinin özellikleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenlik kimliğinin öğretmen adaylarının deneyimleri yorumlamada ve öğretmenlik mesleğine yönelik karar vermede temel oluşturduğu; bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim hakkındaki görüşlerinin ve öğretmen olarak kendilerini nasıl gördüklerinin öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili uygulamalarının niteliği için hayati bir önem taşıdığı bilinmektedir (Bullough, 1997).

Üçüncü bulgu, alan bilgisi amaçlarının, planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları profesyonellik benliği aracılığıyla dolaylı olarak yordamasıdır. Buna göre, profesyonellik benliğinin, alan bilgisi amaçları ile planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki ilişkide tam bir arabuluculuk rolü oynadığı ifade edilebilir (Baron ve Kenny, 1986; Preacher ve Hayes, 2008). Ayrıntılı olarak, bu bulgu, öğretmen adaylarının alan bilgisi amaçlarının, planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını olumlu yönde etkilemesinin, tamamıyla profesyonellik benliklerine sahip olmalarına bağlı olduğunu göstermektedir. Bu noktada, dersleri iyi bir şekilde planlama ve organize etme becerisinin, kazanıma uygun yöntem, materyal ve etkinlik seçme ya da geliştirme, gerçek yaşam örnekleri kurgulama ve işleniş planlama gibi işlemleri ve önemli oranda kuramsal bilgi ile etkili planlama pedagojisi, alan bilgisi ve öğretim tasarımı bilgilerinin bütünleştirilmesini gerektirdiği söylenebilir (Panasuk ve Todd, 2005). Ancak belirtilen bütünleşmeyi sağlayarak plan hazırlamak kolay bir iş değildir, bu noktada profesyonelliğin işe koşulması önemlidir. Konuyla ilgili literatürde, ders planı oluşturma sürecine odaklanan çalışmalar (Fujii, 2016; Janjai, 2011; Uhrmacher, Conrad ve Moroye, 2013) öğretmen adaylarının/öğretmenlerin ders planı hazırlama becerilerini arttırmaya yönelik çabalara dikkati çekmektedir. Profesyonellik benliğinin; profesyonel bir öğretmenin niteliklerine sahip olma, öğrencilere karşı adil olma ve onların öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını destekleme, etkili öğretim ve sınıf yönetimi gerçekleştirme gibi özellikleri kapsamaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının planlama-organizasyon

amaçlarına ulaşacaklarına inanmalarında, alan bilgisi amaçlarının katkısının tamamen söz konusu benlik aracılığıyla sağlanması anlaşılabilir bir görünüme kavuşmaktadır.

Dördüncü bulgu, meslektaşlarla ilişkiler ile planlama-organizasyon amaçlarının, meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları hem doğrudan, hem de öğretmeyi öğrenme benliği aracılığıyla dolaylı olarak yordamasıdır. Buna göre, öğretmeyi öğrenme benliğinin, meslektaşlarla ilişkiler ile planlama-organizasyon amaçları ve meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar arasındaki ilişkilerde kısmi bir arabuluculuk rolü oynadığı ifade edilebilir (Baron ve Kenny, 1986; Preacher ve Hayes, 2008). Bu bulgu, öğretmen adaylarının meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlarına ulaşabileceklerine inanmalarının, kısmen de olsa, öğretmeyi öğrenme benliklerine bağlı olduğu anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarının özellikle deneyimli meslektaşlarından yardım almada istekli oldukları zaman, meslektaşlarıyla takım halinde disiplinler arası çalışmalar yapabileceğine inandıkları anlaşılmaktadır. Raths'ın (2001) belirttiği gibi, öğretmelerin gelişimine önem veren eğitim kurumlarında yönetici ve meslektaşlar arasındaki pozitif ve destekleyici iletişim, öğretmenlerin mesleki inançlarını arttırmaktadır. Benzer şekilde, Hong (2010), öğretmen topluluğunun ve iş birliğinin, öğretmenlerin meslekte kalma sürelerini uzattığını ifade etmektedir. Kurumdan ve meslektaşlardan gelen destek öğretmenler için itici bir güç oluşturabilir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler, meslektaşlarıyla etkileşime girerek uygulamalarıyla ilgili yansımalar yapabilmek için fırsatlara ihtiyaç duymaktadırlar (Park, Oliver, Johnson, Graham ve Oppong, 2007). Bu nedenle, öğretmen adaylarının meslektaşlarla iş birliği içinde çalışmalarına yönelik amaçlarını gerçekleştireceklerine inanmalarının, öğretmeyi öğrenme süreçlerinde meslektaşlardan ve velilerden gelebilecek her türlü desteğe bağlı olması beklenen bir durumdur.

Aynı zamanda, öğretmen adaylarının meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlarını gerçekleştireceklerine inanmaları, planlama-organizasyon amaçlarına sahip olmalarına da bağlıdır. Esasen, öğretmen adaylarının meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde takım çalışmaları ve disiplinler arası çalışmalar yapmasının üzerinde, iyi bir planlayıcı olmalarının ve meslektaşlardan gelen destek için istekli olmalarının etkisi olduğu söylenebilir. Bu noktada, öğretmen adaylarının derslerini planlama ve organize etme

konularında mesleki gelişimlerinin nasıl destekleneceği sorusu, mesleki öğrenme topluluğu anlayışını akla getirmektedir. Hord'un (2008) mesleki gelişimdeki öncü çalışmasından itibaren, eğitim alanında dikkat çekmeye başlayan mesleki öğrenme topluluğu, öğretmenlerin işbirlikli olarak çalışmak üzere düzenli olarak bir araya geldikleri gruplar olarak ön plana çıkmakta ve öğretmenlerin amaçlı bir şekilde birbirlerinden öğrenmelerine imkân sağlamaktadır. Ülkemizde ise, mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin öğretim ve paylaşım amaçlı bir araya gelmelerini sağlayan zümre toplantıları olarak işlev görmektedir. Nitekim zümrelerde, öğretmenler öğrenme fırsatlarını geliştirmek, ders planlarıyla ilgili problemleri çözmek ve daha etkili öğretim uygulamaları planlamak ve uygulamak için birlikte çalışmakta, bilgilerini paylaşmakta ve sürekli iletişim içinde kalmaktadırlar (Darling-Hammond ve Richardson, 2009; Hipp, Huffman, Pankake ve Olivier, 2008). Dolayısıyla, bu toplantılar, öğretmen adaylarının/öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte çalışmalarının, derslerini daha etkili planlama ve gerçekleştirmeye ve deneyimli meslektaşlardan yardım almaya yönelik beklentilerine bağlı olduğunun güzel bir örneğini teşkil etmektedir.

V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlarla birlikte öğretmen eğitime ilişkin önerilere ve gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma soruları bağlamında gerçekleştirilen analizler aracılığıyla elde edilen bulgulardan hareketle, dokuz önemli sonuç çıkarılabilir.

Birincisi, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarıyla demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendirilmiştir. Bunun anlamı, öğretmen adaylarının sahip oldukları mesleki amaçların tek boyutlu bir görünüme sahip olmadığı, içerik bakımından çeşitlenen çok boyutlu bir görünüme sahip olduğu ve bu amaçlara sahip olmanın, öğretmen adaylarının söz konusu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını, cinsiyet, yaş, üniversite, sınıf düzeyi ve program türü gibi demografik özelliklerin etkilerinden bağımsız olarak açıklayabildiğidir.

İkincisi, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının öğretmen kimlikleri ve umulan olası öğretmen benlikleriyle anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendirilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının içerdiği farklı görünümlerin, öğretmenin niteliğini ve niceliğini etkileme potansiyeline sahip öğretmenlik mesleğine ilişkin önemli bireysel farklılık değişkenleriyle de önemli ölçüde ilişkilendiği sonucu çıkarılabilir.

Üçüncüsü, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının korkulan olası öğretmen benlikleri ile zayıf düzeyde ilişkilendirilmesidir. Bunun anlamı ise, korkulan olası öğretmen benliklerin, öğretmen adaylarının gelecekte ulaşmayı arzuladıkları mesleki amaçları biçimlendirmede görece sınırlı bir katkısının olduğudur.

Dördüncüsü, öğretmen kimliği ve umulan olası öğretmen benliklerinin, öğretmen adaylarının mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları ile anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendirilmesidir. Buna göre, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarına ulaşmayla ilgili inançlarının, öğretmen kimliğine ve umulan olası öğretmen benliklerine sahip olmalarıyla da ilişkili olarak açıklanabildiği sonucu çıkarılabilir.

Beşincisi, korkulan olası öğretmen benliklerinin öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları ile zayıf düzeyde ilişkilendirilmesidir. Bunun anlamı ise, öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benliklerinin gelecekteki mesleki amaçlarına ulaşacaklarına yönelik inançlarını açıklamada görece sınırlı bir katkısının olduğudur.

Altıncısı, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmen kimliğinin, öğretmen katılımı ve planlama-organizasyon amaçları ile öğretmen katılımı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde kısmi bir arabuluculuk rolü oynamasıdır. Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının öğretmen katılımı ile planlama-organizasyon amaçları, öğretmen katılımı amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını hem doğrudan, hem de öğretmen kimliği aracılığıyla dolaylı olarak yordamaktadır. Buna göre, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmen katılımı amaçlarına ulaşabileceklerine inanmalarının, kısmen de olsa, öğretmen kimliklerine ilişkin algılamalarına bağlı olduğu sonucu çıkarılabilir.

Yedincisi, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmen kimliğinin, planlama-organizasyon amaçları ve bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkide kısmi bir arabuluculuk rolü oynamasıdır. Daha açık bir ifadeyle, öğretmen adaylarının planlama-organizasyon amaçları, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını hem doğrudan, hem de öğretmen kimliği aracılığıyla dolaylı olarak yordamıştır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının sahip oldukları panlama-organizasyon

amaçlarına ulaşabileceklerine inanmalarının, kısmen de olsa, öğretmen kimliklerine bağlı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Sekizincisi, öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenme benliklerinin, meslektaşlarla ilişkiler ve planlama-organizasyon amaçları ile meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde kısmi bir arabuluculuk rolü oynamasıdır. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının meslektaşlarla ilişkiler ile planlama-organizasyon amaçları, meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını hem doğrudan, hem de öğretmeyi öğrenme benliğine aracılığıyla dolaylı olarak yordamaktadır. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının sahip oldukları meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlarına ulaşabileceklerine inanmalarının, kısmen de olsa, öğretmeyi öğrenme benliklerine ilişkin algılamalarına bağlı olduğu sonucu çıkarılabilir.

Dokuzuncusu ve daha önemlisi, öğretmen adaylarının profesyonellik benliğinin, alan bilgisi amaçları ile planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkide tam bir arabuluculuk rolü oynamasıdır. Buna göre, öğretmen adaylarının alan bilgisi amaçlarının, planlama-organizasyon amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarını olumlu yönde etkilemesinin, tümüyle profesyonellik benliklerine sahip olmalarına bağlı olduğu sonucu çıkarılabilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularının ve bu bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlarının, hem öğretmen eğitime hem de gelecekteki araştırmalara yönelik önerilere sağlam bir zemin oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda, önemli olduğu düşünülen birtakım önerilere, öğretmen eğitime yönelik öneriler ve gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler başlıkları altında yer verilmiştir.

5.2.1. Öğretmen eğitime yönelik öneriler

1. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının “çok boyutlu” yapılar olduğunu ve bu boyutlardaki amaçların öğretmenlik

mesleğine ilişkin önemli bireysel farklılık değişkenleriyle (örneğin, öğretmen inançları, öğretmen kimliği ve umulan olası öğretmen benlikleri) anlamlı ve seçici biçimde ilişkilendiğini göstermiştir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının, öğretmen eğitimi alanında geliştirilecek program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması gerekli olduğu söylenebilir.

2. Araştırmada, öğretmen adaylarının öncelikle sosyal-duygusal, daha sonra sırasıyla göreve ve öze dayalı amaçlara ulaşmayı arzuladığı ve söz konusu amaçların öğretmen kimliği ve umulan olası öğretmen benlikleriyle anlamlı ve önemli biçimde ilişkilendiği görülmüştür. Bu nedenle, öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen adaylarının hangi mesleki amaçlara ulaşmayı arzuladıkları kapsamlı bir biçimde belirlenmelidir. Bu bağlamda, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarının mesleki amaçlarına karşı duyarlı olmaları ve bu amaçların öğretmen adayları tarafından dile getirilmesi için uygun sınıf iklimini sağlamaları önerilebilir. Nitekim öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarının risk almaları ve kişisel anlamları keşfetmeleri için kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam sunmaları önemlidir (Feiman-Nemser, 1989). Ayrıca, öğretmen eğitimcilerinin, kendi hayalleri ile amaçlarının oluşumunu ve revizyonunu modelleyerek öğretmen adaylarına sosyal öğrenme fırsatları sunmaları önerilebilir.

3. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının benimsedikleri mesleki amaçlarla, bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasında anlamlı ve seçici biçimde ilişkiler olduğuna işaret etmektedir. Konuyla ilgili literatürde, amaçlar ve inançlar arasındaki bağlantılar hakkında az sayıda araştırma bulunmaktadır. İnançlar ve amaçların birbirleriyle ilişkili olduğu konusunda ortak bir anlayış bulunmakla birlikte, bu ilişki ihmal edilmiş ve yakın geçmişe kadar, inançlar ve amaçlar üzerine yapılan araştırmalar, birbirlerinden bağımsız biçimde gerçekleştirilmiştir. Buna rağmen, görece yakın bir geçmişte, bu iki araştırma alanı arasındaki bağlantılar incelenmeye başlanmıştır (bkz. Aguirre ve Speer, 1999; Schutz ve diğerleri, 2007). Nitekim bu araştırma da, kuramsal açıdan mesleki amaçlar kavramının, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları da kapsayacak şekilde çerçevesini genişletmiş ve söz konusu çerçeve kapsamında, öğretmenlik mesleği için önemli bireysel farklılık değişkenleri olan öğretmen kimliği ve olası benliklerin rollerinin incelenmesine olanak sağlamıştır. Buradan hareketle, amaçlar ve inançlar gibi iki önemli araştırma alanı arasındaki

bağlantıların daha fazla güçlendirilmesi amacıyla öğretmen adaylarının ulaşabileceklerine inandıkları mesleki amaçların öğretmenlik mesleğinin farklı boyutlarıyla (örneği, öğrenci başarısını artırma, duygusal tükenmişliği azaltma, öğretmen adanmışlığını artırma vb.) ilişkileri kapsamlı bir biçimde incelenebilir. Bu araştırma, pratik açıdan ise, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi sürecinin başında öğretmen adaylarının hem mesleki amaçlarını hem de bu amaçlara ne oranda ulaşacaklarına ilişkin inançlarını belirlemelerinin ve buna göre öğretim sürecini daha etkili bir biçimde planlamalarının önemini belirgin hale getirmiştir.

4. Araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının ve bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının, öğretmen kimliklerine ilişkin algılarına önemli bir şekilde bağlı olduğu görülmüştür. Ayrıntılı olarak, öğretmen adaylarının öğretmen katılımı amaçlarına ulaşabileceklerine inanmalarının, kısmen de olsa, öğretmen kimliklerine ilişkin algılamalarına dayandığı anlaşılmıştır. Nitekim meslek seçmek oldukça karmaşık ve uzun süreli bir süreçtir. Öğretmen olmayı seçen bireylerin, çoğunlukla öğretmenliğin statüsünü ve meslekle ilgili finansal problemleri önemsemeyerek ve öğretmenlik mesleğinin tatmin edici bir kariyer olacağı inancına dayanarak sağlam bir duruş sergiledikleri görülmektedir (Lasley,1980). Dolayısıyla, öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen eğitimcileri ve danışman öğretmenlerin, daha önce belirtilen öğretmekten keyif alma, coşkuyla öğretme, mesleğinden haz alma gibi öğretmenlik mesleğinin duygusal yönlerine ilişkin öğretmen adaylarında farkındalık geliştirmeleri ve onların mesleğe adanmaları yolunda öğretmen adaylarının kimlik oluşumlarına destek olmaları önemlidir (Rots ve diğerleri, 2012; Timostsuk ve Ugaste, 2010). Esasen öğretmen eğitim programlarının temel amacı, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini oluşturmaktır (Beijaard ve diğerleri, 2004). Bu nedenle, öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarına bilgi ve beceri öğretimiyle bütünleştirerek öğretmen gibi hissetmeyi ve öğretmen gibi davranmayı öğretmeli (Dall’Alba 2009; Feiman-Nemser, 2008) ve bunu kişisel diyalog, yansıtma, otobiyografi, günlük tutma, öğrenme toplulukları (Eggers ve Clark, 2000; Feters, Czerniak, Fish ve Shawberry, 2002; Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001) gibi etkinlikler ve stratejiler yoluyla yapmalıdır. Bunların, öğretmen adaylarının kişisel deneyimlerinin ve uygulamalarının daha derinine inmelerinde ve kimliklerine ilişkin düşünce süreçlerini anlamlandırmalarında önemli katkıların olacağı söylenebilir.

Bununla birlikte, öğretmen adaylarının planlama-organizasyon amaçlarına ulaşabileceklerine inanmalarının, kısmen de olsa, öğretmen kimliğini benimsemelerine bağlı olduğu anlaşılmıştır. Planlama-organizasyon amaçlarının, diğer tüm değişkenlerin etkileri kontrol edildiğinde bile, mesleki amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların tamamını anlamlı düzeyde ve önemli ölçüde açıkladığı göz önüne alındığında, söz konusu amaçların öğretmen adayları tarafından oldukça önemli görüldüğü ve öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşacaklarına ilişkin inançları üzerinde etkili olduğu açıktır. Bu durum, öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen kimliğinin geliştirilmesi gerektiğinin dikkate değer bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, programlarda, öğretmen adaylarının mesleklerini (plan yapma, zaman yönetimi vb.) doğrudan deneyimleme fırsatı buldukları öğretmenlik uygulamalarına daha fazla zaman ayrılması ve öğretmen eğitiminin başından itibaren kendilerini daha fazla öğretmen gibi hissetmelerini ve davranışlarının sağlayacak mesleki yaşantıların sağlanması önerilebilir.

5. Bu araştırmanın dikkat çekici bulgularından bir diğeri ise, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının ve bu amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının korkulan olası öğretmen benliklerinin aksine umulan olası öğretmen benlikleriyle belirgin biçimde ilişkilenebilir. Önemli olarak, öğretmen adaylarının planlama-organizasyon amaçlarına ulaşabileceklerine inanmalarının tamamıyla profesyonellik benliklerine bağlı olduğu anlaşılmıştır. Daha önce vurgulandığı gibi, planlama-organizasyon amaçlarının diğer tüm amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları anlamlı ve seçici bir biçimde yordamakadır; bu nedenle, söz konusu amaçlara ulaşmak, öğretmen adayları için gerçekten önemli olmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi programlarındaki ÖMB derslerinin, öğretmen adaylarının profesyonel öğretmen olma niteliklerini kazandırmaya daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının profesyonellik eğitimi için gerekli bilgi, beceri, davranış ve tutumları gözlemleyebilecekleri, öğrenebilecekleri ve oluşturabilecekleri uygun rol modellere sahip olmaları kritik öneme sahiptir. Bu açıdan, öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarıyla olan ilişkilerinin, onların rol modelleri geliştirebileceği bir bağlam olarak işlev görebileceğinin farkında olmalıdır. Buna ek olarak, öğretmen eğitimi programları bunu, öğretmen adayları ile öğretmenler arasında rehberlik ilişkilerini sağlayarak da kolaylaştırabilir. Nitekim öğretmen adaylarına etkili danışmanlık hizmeti sağlamanın ve rol model olmanın önemi, mevcut literatürde sıklıkla vurgulanmakta ve desteklenmektedir (bkz. Fletcher 2007;

Lawson, Çakmak, Gündüz ve Busher, 2015; Valencia, Martin, Place ve Grossman, 2009; Yuan, 2016).

Benzer şekilde, araştırmada, öğretmen adaylarının meslektaşlarla ilişkilere yönelik amaçlarına ulaşabileceklerine inanmalarının kısmen de olsa öğretmeyi öğrenmeyle ilgili benliklerine bağlı olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının, diğer kişilerle ortak hedeflere ulaşabilmeleri adına beraber çalışmaları için bazı yönleri (işbirlikli çalışma, empati geliştirme vb.) kuvvetlendirilebilir (Raths, 2001). Ayrıca, öğretmen adaylarına ileride meslektaşlarıyla birlikte fikir alış veriş içeriğinde bulunacakları zümre toplantılarının önemi konusunda bilgi verilebilir, öğretmen adaylarının özellikle öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında okul uygulamalarında zümre toplantılarını gözlemlemeleri ve bu gözlemlerini danışmanlarıyla ve arkadaşlarıyla tartışarak verimli yansımalar yapmaları sağlanabilir.

5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

1. Bu araştırmada, araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik olarak tümevarım yaklaşımıyla oluşturulan modelin, mantıklı bir açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü ortaya koyduğu ifade edilebilir. Buna rağmen, söz konusu araştırma, ilişkisel bir desene dayalı olduğu için, mevcut modelden hareketle açık bir “neden-sonuç ilişkisi” çıkarılmasının mümkün olmadığı da söylenebilir. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda bu araştırmada ulaşılan sonuçların, öğretmen eğitimi açısından yukarıda detaylı biçimde değinilen doğurguları dikkatle yorumlanmalıdır. Ayrıca gelecekte amaç ve inançların farklı gruplarda manipüle edildiği (vinyet, senaryo vb. aracılığıyla) deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda ayrıca, araştırmanın bulgularının da işaret ettiği gibi, öğretmen kimliğinin ve olası benliklerin olası etkilerinin kontrol edilmesi de önerilebilir.

2. Araştırmada, öğretmen adaylarından elde edilen veriler, zamanın bir kesiti içerisinde (cross-sectional data) bir kerede toplandığı için araştırma değişkenlerinin yalnızca var olan durumlarını betimlemiştir. Bu nedenle, gelecekte özellikle sabit ve durağan olmaktan çok; akıcı, zamana ve bağlama bağlı olarak değişen bir yapı sergileyen öğretmen kimliğinin ve olası benliklerin nasıl değiştiğinin ve söz konusu değişkenlerin

öğretmen adaylarının mesleki amaçları ve bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarıyla nasıl ilişkilendiğinin incelendiği boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda, gelecekte yapılacak olan araştırmalardan, aynı öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programlarının başında, görevdeki ilk yıllarında ve üçüncü yıllarında takip edilerek edinilecek bulguların, bu araştırmada elde edilen bulguların çerçevesini genişletmede anlamlı düzeyde katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu çalışmalarda ayrıca, araştırmanın bulgularının da işaret ettiği gibi, iyimserliğin ve iyi izlenim bırakanın kontrol değişkenleri olarak çalışmalara dahil edilmesi de önemlidir.

3. Bu araştırmada yalnızca nicel araştırma teknikleri ile bunlara dayalı analizlerin kullanılmış olması, verilerin sağlam istatistiksel tekniklerle sorgulanmasına olanak sağlamıştır; ancak, elde edilen bulguların derinlemesine bir yaklaşımla sorgulanmasını sınırlamıştır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda hem nicel, hem de nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerin benimsenmesi, bu konuda çok daha kapsamlı bulguların elde edilmesine olanak sağlayarak, mevcut katkıların çerçevesini genişletebilir.

4. Araştırmanın verilerinin yalnızca öz-bildirime dayalı ölçme araçları aracılığıyla toplanmış olması, bulguların derinlemesine bir yaklaşımla sorgulanmasına imkân vermemiştir. Gelecekte, gözlem ve görüşme gibi farklı yöntemlerin benimsendiği araştırmalar, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarının öğretmen kimlikleri ve olası benlikleri tarafından nasıl etkilendiğine ilişkin çok daha ayrıntılı bulgular elde edilmesine olanak sağlayabilir.

5. Bu çalışma, genel anlamda eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Oysa öğretmen eğitimi yalnızca söz konusu öğretmen adayları için değil, aynı zamanda başta fen ve edebiyat fakülteleri olmak üzere diğer fakülte ve yüksekokullarda eğitim gören ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarından yetişen öğretmen adayları için de önemlidir. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmaların, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin yanı sıra pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarındaki öğrencileri de kapsamaları önerilebilir. Üstelik her iki öğretmen adayı grubunu karşılaştırmalı olarak inceleyecek olan çalışmalar, bu bağlamda çok daha geniş bir bakış açısının geliştirilmesinde ve öğretmen eğitimi programları ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının etkililiğine ilişkin

çok daha güvenilir sorgulamaların yapılmasında katkılar sağlayabilir. Üstelik öğretmenlik mesleğinin deneyimlenmesiyle birlikte öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların büyük oranda değişim geçirebileceği, dolayısıyla mesleki amaçların ve bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançların değişebileceği, öğretmen kimliği ile olası benliklerin büyük oranda tekrar şekillenebileceği için öğretmenleri de kapsayacak çalışmalar, öğretmen eğitimi programlarındaki mevcut eksikliklere ilişkin detaylı bulgular sunabilir.

6. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki amaçlarına odaklanmıştır. Oysa mesleki amaçlar yalnızca öğretmen adayları için değil, aynı zamanda lise ve ortaokul gibi, mesleki amaçların belirginleşmeye başladığı eğitimin görece daha erken evrelerinde bulunan öğrenciler için de oldukça önemlidir. Dolayısıyla, bu öğrencilerin çeşitli meslekleri tanımaları ve kendi özelliklerine uygun olduğunu düşündükleri meslekleri seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları (amaç, tutum geliştirme vb.) ve mesleki yönden gelişmeleri için desteklendiği mesleki rehberlik çalışmalarında mesleki amaçların dikkate alınması, gelecekte mesleki amaçların oluşumuna yönelik çok daha geniş bir bakış açısının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

7. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının/öğretmenlerin farklı içerikteki amaçları, Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeğinde yer alan amaç kategorileriyle sınırlandırılmıştır. Ancak konuyla ilgili literatürde, öğretmen adaylarının/öğretmenlerin mesleki amaçları, sahip oldukları sosyo-kültürel farklılıklar nedeniyle çeşitli biçimlerde ele alınmaktadır (bkz. Lemos, 1996; Mansfield ve Beltman, 2014; Niikko ve Ugaste, 2012). Dolayısıyla, gelecekte mevcut mesleki amaçların yanı sıra öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kültüre özgü farklı türdeki mesleki amaçlarının betimsel ve tümevarımsal bir yaklaşımla ortaya çıkarıldığı araştırmalar yapılabilir. Böylece, bu ve mesleki amaçların incelendiği diğer araştırmalardan elde edilen bulguların kapsamı genişletilebilir.

Ayrıca bu araştırmada, öğretmen adaylarının ulaşmayı arzuladıkları mesleki amaçlarının kapsamlı bir çerçeveden hareketle incelenebilmesi amacıyla Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeğinde yer alan amaç kategorilerinin tamamı kullanılmıştır. Gelecekte bu ölçme aracının tercih edileceği araştırmalarda, söz konusu amaç kategorilerin tamamına ya da birkaçına yer verilebilir. Hangi amaç

kategorisi/kategorilerinin kullanılacağı kararının, yapılacak olan araştırmaların amacı ve sorularına bağlı olarak verilmesi gerektiği ifade edilebilir.

8. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı bir bakış açısıyla sorgulanması amacıyla, öğretmen kimliği ve olası benlikler arabulucu değişkenler olarak belirlenmiştir. Ancak, gelecekteki araştırmalarda, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkileri açıklamada duygular, öğretmen öz-yeterliği inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum gibi bazı önemli değişkenlerin olası arabulucu rolleri incelenebilir. Söz konusu değişkenler konuyla ilgili literatürde öğretmen adaylarının/öğretmenlerin mesleki amaçlarıyla ve inançlarıyla ilişkilendiği rapor edilen değişkenlerdir (Eren, 2009; Midgley, Anderman ve Hicks, 1995; Deemer, 2004; Wang, Hall, Goetz ve Frenzel, 2016; Wolters ve Daugherty, 2007).

KAYNAKÇA

- Abbott-Chapman, J. (2005). Let's keep our beginning teachers! *Principal Matters*, 2(4), 23-31.
- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity. Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28, 706-717.
- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Acock, A. A. (2005). Working with missing values. *Journal of Marriage and Family*, 65, 1012-1028.
- Adler, S. and Confer, B. J. (1998). *A practical inquiry: Influencing preservice teachers' beliefs toward diversity and democracy*. Paper presented at the annual meeting of the National Council for the Social Studies, Anaheim, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 443739).
- Agee, J. (2004). Negotiating a teaching identity: An African American teacher's struggle to teach in test-driven contexts. *Teachers College Record*, 106(4), 747-774.
- Aguirre, J. and Speer, N. M. (1999). Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice. *The Journal of Mathematical Behavior*, 18(3), 327-356.
- Ağbuğa, B. (2014). 3x2 başarı hedef modeli ölçeğinin Türk lisans öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 109-117.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Akın, A. (2010). İki boyutlu sosyal istenirlik ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 771-784.
- Akkerman, S. F. and Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Akkoç, H. and Ogan-Bekiroğlu, F. (2006). Relationship between pre-service mathematics teachers' teaching and learning beliefs and their practices. In *Proceedings of the 30th International Conference on the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 17-24). Prague, Czech Republic.

- Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S., and Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101.
- Alexander, C. S. (2010). Learning to be lawyers: Professional identity and the law school curriculum. *Maryland Law Review*, 70(2), 465-474.
- Alexander, P. A. and Dochy, F. J. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal*, 32(2), 413-442.
- Allen M. J. and Yen W. M. (2002). *Introduction to measurement theory*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Allison, P. D. (2009). Missing data. In R. E. Millsao and A. Maydeu-Olivares (Eds.), *Quantitative methods in psychology* (pp. 72-89). London: Sage Publication.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In C. Ames and R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 177-207). Orlando, FL: Academic Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anthony, G. and Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359-376.
- Arbuckle, J. L. (2016). *IBM SPSS Amos 24 user's guide*. Chicago, IL: Amos Development Corporation.
- Arpacı, D. and Bardakçı, M. (2015). Adaptation of early teacher identity measure into Turkish. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 687-719.
- Arpacı, D. and Bardakçı, M. (2016). 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.

- Ashour, R., Khasawneh, S., Abu-Alruz, J., and Alsharqawi, S. (2012). Curriculum orientations of pre-service teachers in Jordan: A required reform initiative for professional development. *Teacher Development*, 16(3), 345-360.
- Austin, J. T. and Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Avalos, B. and Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528.
- Avraamidou, L. (2016). Studying science teacher identity. In L. Avraamidou (Ed.), *Studying science teacher identity: Theoretical, methodological and empirical explorations* (pp. 1-14). Boston, MA: Sense Publishers.
- Awenowicz, M. A. (2009). *The influence of beliefs and cultural models on teacher candidates' professional identities and practices*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Bagozzi, R. P. and Yi, Y. (1991). Multitrait-multimethod matrices in consumer research. *Journal of Consumer Research*, 17(4), 426-439.
- Ball, D. L., Thames, M. H., and Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching what makes it special?. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Banaji, M. R. and Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barty, L. (2004). Embracing ambiguity in the artefacts of the past: Teacher identity and pedagogy. *Canadian Social Studies*, 38(3), 1-17.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D. ve Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 15-28.

- Beauchamp, C. and Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 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., Meijer, P. C., and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., and Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., and Nguyen, B. H. N. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225-245.
- Bergin, D. A. (1989). Student goals for out-of-school learning activities. *Journal of Adolescent Research*, 4(1), 92-109.
- Bernardo, A. B. (2010). Extending hope theory: Internal and external locus of trait hope. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 944-949.
- Beswick, K. (2006). Changes in preservice teachers' attitudes and beliefs: The net impact of two mathematics education units and intervening experiences. *School Science and Mathematics*, 106(1), 36-47.
- Boekaerts, M., de Koning, E., and Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41(1), 33-51.
- Book, C., Byers, J., and Freeman, D. (1983). Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live. *Journal of Teacher Education*, 34(1), 9-13.
- Brace, N., Kemp, R., and Snelgar, R. S. (2006). *SPSS for psychologists: A guide to data analysis using SPSS for Windows (versions 12 and 13)* (3rd ed.). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Brannigan, G. G., Schaller, J. A., and McGarva, A. (1993). Approval motivation and sexual daydreaming. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(3), 383-387.

- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-457.
- Britzman, D. P. (1991). Decentering discourses in teacher education: Or, the unleashing of unpopular things. *The Journal of Education*, 173(3), 60-80.
- Brock, B. L. and Grady, M. L. (1997). Principals: The guiding light for new teachers. *Momentum*, 28(2), 52-55.
- Brookhart, S. M. and Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Brown, C. H. (1983). Asymptotic comparison of missing data procedures for estimating factor loadings. *Biometrika*, 48(2), 269-29.
- Brown, J. D. (1998). *The self*. New York, NY: Psychology Press.
- Brown M. (2009). Possible selves in language teacher development. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 314-332). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Publications.
- Brown, C. and Borko, H. (1992). Becoming a mathematics teacher. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 209-239). New York, NY: Macmillan.
- Brownlee, J. M. (2001a). Epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Higher Education Research & Development*, 20(3), 281-291.
- Brownlee, J. M. (2001b) Knowing and learning in teacher education: A theoretical framework of core and peripheral beliefs in application. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 4(1), 131-155.
- Bruinsma, M. F. and Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-Choice Scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 249-269.
- Bryan, L. A. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 835-868.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54(3), 427-456.

- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York, NY: Routledge.
- Bullough, R.V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B. J. Biddle, T. L. Good, and I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Bullough, R. V. and Baughman, K. (1997). *First-year teachers eight years later: An inquiry into teacher development*. New York, NY: Teachers College Press.
- Burgess, S. R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 15(7-8), 709-737.
- Burnham, K. P. and Anderson, D. R. (2002). *Model selection and multimodel inference: A practical information theoretic approach*. New York, NY: Springer.
- Burns, A. (1992). Teacher beliefs and their influence on classroom practice. *Prospect*, 7(3), 56-66.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252.
- Butler, R. and Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453-467.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726-742.
- Butler, R. and Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International Journal of Educational Research*, 65, 41-53.
- Calderhead, J. and Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Canrinus, E. T. (2011). *Teachers' sense of their professional identity*. Unpublished doctoral dissertation, University of Groningen, Groningen.

- Caprara, G. V. and Cervone, D. (2003). A conception of personality for a psychology of human strengths: Personality as an agentic, self-regulating system. In L. G. Aspinwall and U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 61-74.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., and Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134.
- Carver, C. S. and Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cave, A. and Mulloy, M. (2010). How do cognitive and motivational factors influence teachers' degree of program implementation?: A qualitative examination of teacher perspectives. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-26.
- Ceyhan G. D. ve Güven, D. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulamaya ilişkin görüşleri*. Sözlü bildiri, 1. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK), Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Chai, C. S., Teo, T., and Lee, C. B. (2009) The change in epistemological beliefs and beliefs about teaching and learning: a study among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 351-362.
- Chan, Y. M. (2006). *Examining teacher hoped-for selves among pre-service, new and experienced teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University, Texas.
- Chang, S. J., Van Witteloostuijn, A., and Eden, L. (2010). From the editors: Common method variance in international business research. *Journal of International Business Studies*, 41(2), 178-184.
- Chapman, D. W. and Green, M. S. (1986). Teacher retention: A further examination. *The Journal of Educational Research*, 79(5), 273-279.
- Chemick, M. R. (2007). *Bootstrap methods: a guide for practitioners and researchers* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in- service teachers. *Journal of In- service Education*, 34(3), 375-390.
- Cheung, G. W. and Lau, R. S. (2008). Testing mediation and suppression effects of latent variables: Bootstrapping with structural equation models. *Organizational Research Methods*, 11, 296-325.
- Cheung, D. and Ng, P. H. (2000). Science teachers' beliefs about curriculum design. *Research in Science Education*, 30(4), 357-375.
- Cheung, D. and Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13(2), 225-248.
- Chi, H. J. (2009). *Development and examination of a model of science teacher identity (STI)*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- Cho, Y. and Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teacher' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21.
- Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., and Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 183-190.
- Chong, S., Low, E. L., and Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Christensen, R. and Knezek, G. A. (2014). Measuring technology readiness and skills. In M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen and M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 829-840). New York, NY: Springer.
- Chung, L. C., Marvin, C. A., and Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher- child relationships: Teaching efficacy and parent- teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 131-142.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Clark, C. and Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 27-31.

- Cohen, J. and Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Cohen, J. (2008). That's not treating you as a professional: Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 79-93.
- Cohen, L. M., Manion, L., and Morrison, K.(2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Coldron, J. and Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Conway, P. F., and 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.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and social order*. New York, NY: Scribner.
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19-23.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). New York, NY: Harper and Row.
- Cross, S. E. and Markus, H. (1991). Possible selves across the lifespan. *Human Development*, 34, 230-255.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., and Moller, A. C. (2006). The socialcognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666-679.
- Cakmak, M. (2008). Concerns about teaching process: Student teachers' perspective. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 57-77.
- Çokluk, Ö. and Kayrı, M. (2011). The effects of methods of imputation for missing values on the validity and reliability of scales. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11, 303-309.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çulha-Özbaş, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmeni olarak, ben kimim? Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 821-838.
- Dall’Alba, G. (2009). Learning professional ways of being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34-45.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves. Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Darling-Hammond, L. and Schlau, E. (1996). Who teaches and why? Dilemmas of building a better profession for twenty-first century schools. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 67-101). New York, NY: MacMillan.
- Darling-Hammond L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence* (Research Report R-99-1). Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. and Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Darling-Hammond, L. and Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us?. *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Day, C., Elliot, B., and Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Day, C. and Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., and Sammons, P. (2006a). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.

- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., and Kington, A. (2006b). Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching*, 12(2), 169-192.
- Demiröz, H. and Yeşilyurt, S. (2012). Teaching motivation of ELT instructors through goal orientation perspective. *E-International Journal of Educational Research*, 3(2), 1-12.
- Demo, D. H. (1992). The self-concept over time: Research issues and directions. *Annual Review of Sociology*, 18(1), 303-326.
- Dempster, A. P., Laird, N. M., and Rubin, D. B. (1977). Maximum likelihood estimation from incomplete data via the EM algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society*, 39(1), 1-38.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., and Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.
- Dickhäuser, O., Butler, R., and Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann – Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern [That just shows I can't do it: Goal orientation and attitudes concerning help among pre-service teachers]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 120-126.
- Drake, C., Spillane, J. P., and Hufferd-Ackles, K. (2001). Storied identities: Teacher learning and subject-matter context. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 1-23.
- Dietz, S. L. (2014). *An exploration of the relationship between academic emotions and goal orientations in college students before and after academic outcomes*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University, Atlanta, Georgia.
- Dilci, T. ve Gür, T. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin profesyonel kimliklerinin söylem çözümlemesi yöntemi ile incelenmesi. *Dergi Karadeniz*, 4(16), 122-132.
- Dowson, M. and McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 91-113.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Drees, M. L. (2014). *Geekism and achievement motives*. Unpublished master thesis, University of Twente, Enschede, Netherlands.
- Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73-90.
- Dresel, M., Fasching, M. S., Steuer, G., and Nitsche, S. (2013). Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and students' motivation. *Psychology*, 4(7), 572-584.
- Duffee, L. and Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teachers' practical knowledge. *Science Education*, 76, 493-506.
- Duffy G. and Anderson L. (1986). Teachers' theoretical orientations and the real classroom. *Reading Psychology*, 5, 97-104.
- Dunkel, C. S. (2000). Possible selves as a mechanism for identity exploration. *Journal of Adolescence*, 23(5), 519-529.
- Dunkel, C. S. and Anthis, K. S. (2001). The role of possible selves in identity formation: A short-term longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 24(6), 765-776.
- Dunkel, C. S., Kelts, D., and Coon, B. (2006). Possible selves as mechanisms of change in therapy. In C. Dunkel and J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves theory, research and applications* (pp. 187-204). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 15-28.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 104-1048.
- Dweck, C. S. and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Ebbs, C. (1997). Preservice teacher developmental tasks and life history research. *Education*, 117(4), 598-603.
- Efron B. (1979). Bootstrap methods: Another look at the jackknife. *The Annals of Statistics*, 7(1), 1-26.
- Efron, B. (1981). Nonparametric estimates of standard error: The jackknife, the bootstrap and other methods. *Biometrika*, 68(3), 589-599.

- Eggers, J. H. and Clark, D. (2000). Executive coaching that wins. *Ivey Business Journal*, 65(1), 66-70.
- Eick, C. J. and Reed, C. J. (2002). What makes an inquiry- oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice. *Science Education*, 86(3), 401-416.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., and Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York, NY: Guilford Publications.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30(2), 111-116.
- Elliot, A. and Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 18-232.
- Elliot, A. and Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.
- Elliot, A. J. and McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J. and Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research* 39, 339-356.
- Elliot, A. J., Murayama, K., and Pekrun, R. (2011). A 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.

- Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B., and Maier, M. A. (2005). Achievement goals, performans contingencies, and performans attainment: Experimental test. *Journal of Educatioanal Psychology*, 97(4), 630-640.
- Enders, C. K. (2006). A primer on the use of modern missing-data methods in psychomatic medicine research. *Psychomatic Medicine*, 68, 427-436.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York, NY: The Guilford Press.
- Enyedy, N., Goldberg, J., and Welsh, K. M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-416.
- Erdiller, Z. B. and McMullen, M. B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe University Journal of Education*, 25, 84-93.
- Eren, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin başarı amaçları ve zihinsel zaman yolculuğu becerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 157-175.
- Eren, A. (2009). Examining the teacher efficacy and achievement goals as predictors of Turkish student teachers' conceptions about teaching and learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 69-87.
- Eren, A. (2010a). Consonance and dissonance between Turkish prospective teachers' values and practices: Conceptions about teaching, learning, and assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3), 27-48.
- Eren, A. (2010b). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18(2), 379-388.
- Eren, A. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki yönelimi, kariyer geliştirme arzuları ve kariyer seçim memnuniyeti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 807-826.
- Eren, A. and Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1416-1428.
- Eren, A. and Coskun, H. (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 574-588.

- Eren, A. and Yeşilbursa, A. (2017). A quantitative investigation of prospective teachers' hopes and their motivational forces. *Educational Research for Policy and Practice*, 16(3), 257-281.
- Erikson, E. H. (1964). *Childhood and society*. Oxford, England: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Erkmen, B. (2014). Novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning, and their classroom practices. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(1), 99-113.
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: Some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 39-47.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Evers, W. J., Brouwers, A., and Tomic, W. (2002). Burnout and self- efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Fagermoen, M. S. (1997). Professional identity: Values embedded in meaningful nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 25(3), 434-441.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Fantilli, R. D. and McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Farrell, T. S. and Lim, P. C. P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9(2), 1-13.
- Fasching, M. S., Dresel, M., Dickhäuser, O., and Nitsche, S. (2010). Goal orientations of teacher trainees: Longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. *Journal for Educational Research Online*, 2(2), 9-33.
- Feiman-Nemser, S. (1989). *Changing beginning teachers' conceptions: A description of an introductory teacher education course*. (Research Report 89-1). Washington, DC: National Center for Research on Teacher Education.

- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: how do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, and K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 697-705) New York, NY: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fenstermacher, G. D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 6(1), 157-185.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), 465-498.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538.
- Ferguson, M. J. and Porter, S. C. (2009). Goals and (implicit) attitudes: A social-cognitive perspective. In G. B. Moskowitz and H. Grant (Eds.), *The psychology of goals* (pp. 447-478). New York, NY: Guilford Press.
- Fetters, M. K., Czerniak, C. M., Fish, L., and Shawberry, J. (2002). Confronting, challenging, and changing teachers' beliefs: Implications from a local systemic change professional development program. *Journal of Science Teacher Education*, 13(2), 101-130.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Fletcher, S. (2000). A role for imagery in mentoring. *Career Development International*, 5(4/5) 235-243.
- Fletcher, S. (2007). Mentoring adult learners: Realizing possible selves. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 114, 75-86.
- Flores, M. A. (2014). Developing teacher identity in preservice education: Experiences and practices from Portugal. In C. J. Craig and L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies (Part A)* (pp. 353-379). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Flores, M. A. and Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.

- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Ford, M. E. and Nichols, C. W. (1987). A taxonomy of human goals and some possible applications. In M. E. Ford and D. H. Ford (Eds.), *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp. 289-311). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston, MA: McGraw Hill.
- Franzak, J. K. (2002). Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education*, 34(4), 258-280.
- Frazier, L. D. and Hooker, K. (2006). Possible selves in adult development: Linking theory and research. In C. Dunkel and J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and application* (pp. 41-59). Huntington, NY: Nova Science.
- Freese, A. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22, 110-119.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., and Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.
- Friesen, M. D. and 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.
- Fritz, M. S., Taylor, A. B., and MacKinnon, D. P. (2012). Explanation of two anomalous results in statistical mediation analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 47(1), 61-87.
- Fujii, T. (2016). Designing and adapting tasks in lesson planning: A critical process of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 411-423.
- Fujita, K. and MacGregor, K. E. (2012). Basic goal distinctions. In H. Aarts and A. J. Elliot (Eds.), *Goal-oriented behavior* (pp. 85-114). New York, NY: Psychology Press/Taylor and Francis.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.

- Galman, S. (2009). Doth the lady protest too much? Pre-service teachers and the experience of dissonance as a catalyst for development. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 468-481.
- García-Romero, C. (2015). Relationship between the 3x2 achievement goals and perceived competence in physical education students. *Sportis Scientific Technical Journal*, 1(3), 293-310.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., and Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gay, L. R., Mills, G. E., and Airasian, P. W. (2014). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing.
- Gershon, M. (2013). Classroom practice: Avoid a sinking feeling with perfect planning. *The Times Educational Supplement*, 5072, 34-38.
- Graham, J.W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60(4), 549-576.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 25, pp. 99-125). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Ghaith, G. and Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Glass, G. V. and Smith, M. L. (1978). *Meta-analysis of research on the relationship of class size and achievement*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Gonzalez-Bravo, J. E. (2015). *Investigating the development of possible selves in teacher education: Candidate perceptions of hopes, fears, and strategies*. Unpublished doctoral dissertation, Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121-137.
- Gore, J. M. and Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.

- Gu, Q. and Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Guan, J. M., Xiang, P., McBride, R. E., and Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' self-reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Hagger, H. and Malmberg, L. E. (2011). Pre-service teachers' goals and future-time extension, concerns, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 598-608.
- Haller, E. (1993). Small schools and higher-order thinking skills. *Journal of Research in Rural Education*, 9(2), 66-73.
- Hamilton, M. A. and Mineo, P. J. (1996). Personality and persuasibility: Developing a multidimensional model of belief systems. *World Communication*, 24, 1-16.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., and Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1349-1361.
- Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L., and Indiatzi, J. (2013a). Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and Identity*, 12(3), 307-336.
- Hamman, D. and Harp-Woods, C. (2007). Possible selves theory and why new teachers leave. *International Journal of Arts and Sciences*, 2(1) 1-3.
- Hamman, D., Wang, E., and Burley, H. (2013b). What I expect and fear next year: measuring new teachers' possible selves. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 222-234.
- Hammerness, K., Darling- Hammond, L., and Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond and J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco, CA: Wiley and Sons.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czerniak, C. M., and Egan, V. (2002). From beliefs to actions: The beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 171-187.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., and Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., and Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Hayes, A. F. and Scharkow, M. (2013). The relative trustworthiness of inferential tests of the indirect effect in statistical mediation analysis does method really matter?. *Psychological Science*, 24(10), 1918-1927.
- Helms, J. V. (1998). Science and me: Subject matter and identity in secondary school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(7), 811-834.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A., and Olivier, D. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173-195.
- Hiver, P. (2013). The interplay of possible language teacher selves in professional development choices. *Language Teaching Research*, 17(2), 210-227.
- Hoelter, J. W. (1985). The structure of self-conception: Conceptualization and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(5), 1392-1407.
- Hofman, J. E. and Kremer, L. (1985). Teachers' professional identity and burn-out. *Research in Education*, 34, 89-95.
- Hofer, B. K. (2002). Epistemological world views of teachers: From belief to practice. *Issues in Education*, 8(2), 99-148.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.
- Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do?: Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 21-32.
- 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. and Greene, B. (2011). Hopes and fears for science teaching: The possible selves of preservice teachers in a science education program. *Journal of Science Teacher Education*, 22(6), 491-512.

- Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community: Revolutionary concept is based on intentional collegial learning. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10-13.
- Hoyle, R. and Sherrill, M. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of Personality*, 74, 1673-1696.
- Hsieh, B. Y. C. (2010). *Exploring the complexity of teacher professional identity*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley, California.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., and Harackiewicz, J. M. (2010). A metaanalytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449.
- Hurless, B. (1999). *A study of elementary school principals' beliefs about early childhood education*. Unpublished doctoral dissertation, Bowling Green State University, Bowling Green, Ohio.
- Hunt, C. (2006). Travels with a turtle: metaphors and the making of a professional identity. *Reflective Practice*, 7(3), 315-332.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Isikoglu, N., Basturk, R., and Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 350-356.
- Itoi, E. (2014). *Pre-service EFL teachers' possible selves: A longitudinal study of the shifting development of professional identities*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia, Pennsylvania.
- Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash?. *Professional Development in Education*, 42(3), 387-402.
- James, W. (1950). *The principles of psychology*. New York, NY: Dover Publications.
- James, M. and Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138.

- Janjai, S. (2011). Improvement of the ability of the students in an education program to design the lesson plans by using an instruction model based on the theories of constructivism and metacognition. *Procedia Engineering*, 32, 1163-1168.
- Jarvis, J. and Woodrow, D. (2005). Reasons for choosing a teacher training course. *Research in Education*, 73(1), 29-35.
- Johnson, M. L. and Kestler, J. L. (2013). Achievement goals of traditional and nontraditional aged college students: Using the 3x2 achievement goal framework. *International Journal of Educational Research*, 61, 48-59.
- Joram, E. and Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175-191.
- Kablan, Z. (2012). Öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulama becerilerine bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeylerinin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 239-253.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Review of Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self- competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349-360.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2002). 2000 yılında Ankara'da fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursunun etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, 37-47.
- Kaplan, A. and Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330-358.
- Kaplan, A. and Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Kaplan, A. and Middleton, M. J. (2002). Should childhood be a journey or a race?: A response to Harackiewicz et al., (2002). *Journal of Educational Psychology*, 94, 646-648.
- Kara, D. A. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86.

- Karabay, A. (2016). An investigation of prospective teachers' views regarding teacher identity via metaphors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 1-18
- 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(2), 257-272.
- Kelchtermans, G. and Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Keller, J. M. and Kopp, T. (1987). Application of the ARCS model of motivational design. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional theories in action: Lessons illustrating selected theories and models* (pp. 289–320). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kelly, P. (2006). The entrepreneurial self and 'youth at-risk': Exploring the horizons of identity in the twenty-first century. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 17-32.
- Keys, P. M. (2007). A knowledge filter model for observing and facilitating change in teachers' beliefs. *Journal of Educational Change*, 8(1), 41-60.
- Khapova, S. N., Arthur, M. B., Wilderom, C. P., and Svensson, J. S. (2007). Professional identity as the key to career change intention. *Career Development International*, 12(7), 584-595.
- Kieschke, U. and Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18(5), 429-437.
- Kihlstrom, J. F. and Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 17, 1-47.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Knippenberg, A. V. and Ellemers, N. (1990). Social identity and intergroup differentiation processes. *European Review of Social Psychology*, 1(1), 137-169.

- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London, England: Routledge.
- Knowles, G. J. and Holt- Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93(1), 87-113.
- Korthagen, F. A. J. and Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- 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.
- Koru, S. ve Akesson, J. (2011). *Türkiye'nin İngilizce açığı*. Ankara: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı.
- Kömür, Ş. (2010). Teaching knowledge and teacher competencies: A case study of Turkish preservice English teachers. *Teaching Education*, 21(3), 279-296.
- Krejcie, R. V. and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Krzywacki, H. (2009). *Becoming a teacher: Emerging teacher identity in mathematics teacher education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Helsinki, Finland.
- Kubanyiova, M. (2009). Possible selves in language teacher development. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 314-332). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kubilinskienė, S. and Dagienė, V. (2010). Technology-based lesson plans: Preparation and description. *Informatics in Education*, 9(2), 217-228.
- Kucsera, J. V., Roberts, R., Walls, S., Walker, J., and Svinicki, M. (2011). Goal orientation towards teaching (GOTT) scale. *Teachers and Teaching*, 17(5), 597-610.
- Kumazava, M. (2013). Gaps too large: Four novice ESL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 33, 45-55.
- Kyriacou, C. and Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26(2), 117-126.

- Lamote, C. and Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 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.
- Lasley, T. J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., and Busher, H. (2015). Research on teaching practicum—a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407.
- Lemos, M. S. (1996). Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(2), 151-171.
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A., and Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 231-252.
- Linnenbrink, E. A. and Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78.
- Little, R. J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198-1202.
- Lopes, J. A. and Santos, M. (2013). Teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' classroom management: A study with primary teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 5-24.
- Lord, F. M. and Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. London, England: University of Chicago Press.
- Luft, J. A. and Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.
- MacKinnon, D., Fairchild, A., and Fritz, M. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 59-614.

- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., and Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99-128.
- Maclean, R. and White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre- service and experienced teachers. *Reflective Practice*, 8(1), 47-60.
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. *Research on Motivation in Education: Goals and Cognitions*, 3(1), 299-315.
- Maggioni, L. and Parkinson, M. M. (2008). The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction. *Educational Psychology Review*, 20(4), 445-461.
- Magyar, A. (2013). The successful classroom: Six ways to plan for the unexpected. *New Teacher Advocate*, 21(2), 12-13.
- Malhotra, N. K., Kim, S. S., and Patil, A. (2006). Common method variance in IS research: A comparison of alternative approaches and a reanalysis of past research. *Management Science*, 52(12), 1865-1883.
- Malmberg, L. E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18(5), 438-452.
- Mansfield, C., Wosnitza, M., and Beltman, S. (2012). Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 12, 21-34.
- Mansfield, C. F. and Beltman, S. (2014). Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching. *International Journal of Educational Research*, 65, 54-64.
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), 25-48.
- Markus, H. (1983). Self- knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, 51(3), 543-565.
- Markus, H. and Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.

- Markus, H. and Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38(1), 299-337.
- Mayer, D. E. (1999). *Building teaching identities: Implications for pre-service teacher education*. Paper presented to the Australian Association for Research in Education, Melbourne, Victoria, Australia. 5 Ekim 2016 tarihinde <http://www.aare.edu.au/data/publications/1999/may99385.pdf> adresinden edinilmiştir.
- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H. H., Lee, S. M., Mathers, C., ..., and Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 81-91.
- Mead G. J. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Meyers, L. S., Gamst, G., and Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- McIntyre, J. and Hobson, A. J. (2016). Supporting beginner teacher identity development: External mentors and the third space. *Research Papers in Education*, 31(2), 133-158.
- Meijer, P. C., de Graaf, G., and Meirink, J. A. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 115-129.
- Midgley, C., Anderman, E., and Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence*, 15(1), 90-113.
- Midgley, C., Kaplan, A., and Middleton M. J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2003). Eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı olarak yürütülmesine ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*. 66(2551). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Öğretmen istihdam projeksiyonları stratejileri projesi*. 4 Ocak 2017 tarihinde http://meb.gov.tr/meb_haberayrinti.php?ID=6136 adresinden edinilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). *2016 yılı şubat dönemi öğretmenlik için başvuru ve atama duyurusu*. 4 Ocak 2017 tarihinde http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/26115345_2016_subat_atama_duyurusu.pdf adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016a). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2015/'16*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016b). *TIMSS uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırması: TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Miceli, M. and Castelfranchi, C. (2010). Hope the power of wish and possibility. *Theory & Psychology*, 20(2), 251-276.
- Mishler, E. G. (2004). Historians of the self: Restorying lives, revising identities. *Research in Human Development*, 1(1/2), 101-121.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528.
- Molden, D. C. and Dweck, C. S. (2000). Meaning and motivation. In C. Sansone and J. M. Harackiewicz (Eds), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 131-153). San Diego, CA: Academic Press.
- Moskowitz, G. B. (2012). The representation and regulation of goals. In H. Aarts and A. J. Elliot (Eds.), *Goal-directed behavior* (pp. 1-48) New York, NY: Psychology Press.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *The Future of Children: Critical Issues for Children and Youths*, 5(2), 113-127.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11(3), 201-225.
- Munby, H. (1984). A qualitative approach to the study of a teacher's beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(1), 27-38.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., and Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*. 19(4), 317-328.

- Newman, C. S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 125-217.
- Ng, C. H. (2010). Do career goals promote continuous learning among practicing teachers?. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(4), 397-422.
- Ng, P. H. and Cheung, D. (2002). Student-teachers' beliefs on primary science curriculum orientations. *New Horizons in Education*, 45, 42-53.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholson, J. D. (1991). *The relationship between cultural values, work beliefs, and attitudes towards socioeconomic issues: A cross cultural study*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Tallahassee, Florida.
- Niikko, A. and Ugaste, A. (2012). Conceptions of Finnish and Estonian pre-school teachers' goals in their pedagogical work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(5), 481-495.
- Niklas, F. and Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50.
- Nimon, K. F. and Oswald, F. L. (2013). Understanding the results of multiple linear regression: Beyond standardized regression coefficient. *Organizational Research Methods*, 16(4), 650-674.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., and Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21(4), 574-586.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., and Dresel, M. (2013). Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and Individual Differences*, 23, 272-278.
- Nuttin, J. R. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- O'Connor, J. and Taylor, H. P. (1992). Understanding preservice and novice teachers' concerns to improve teacher recruitment and retention. *Teacher Education Quarterly*, 19-28.

- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2009). *Education at a glance. OECD indicators*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016). *Education at a glance. OECD indicators*. Paris: OECD.
- Oyserman, D., Bybee, D., and Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: how and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 188-204.
- Oyserman, D. and Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38(7), 1001-1043.
- Oyserman, D. (2001). Self-concept and identity. In A. Tesser and N. Schwarz (Eds.), *The blackwell handbook of social psychology* (pp. 499-517). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- 7 Mart 2017 tarihinde <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/89946/oyserman2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden edinilmiştir.
- Oyserman, D. and Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel and J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research, and application* (pp. 17-39). Huntington, NY: Nova Science Publishers.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., and Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.
- Oyserman, D., Gant, L., and Ager, J. (1995). A socially contextualized model of African American identity: Possible selves and school persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1216-1232.

- Oyserman, D. and James, L. (2009). Possible selves: From content to process. In K. Markman, W. M. P. Kleinand, and J. A. Suhr (Eds.), *The handbook of imagination and mental stimulation* (pp. 373-394). New York, NY: Psychology Press.
- Oyserman, D. and Markus, H. R. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112-125.
- Oyserman, D. and Saltz, E. (1993). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 360-374.
- Özdemir, A. (2014). *Students' achievement goals and underlying reasons: their relation to intrinsic motivation and cheating*. Unpublished master thesis, Bilkent University, Ankara.
- Özer, A. (2005). İyi izlenim bırakma ölçeğinin hazırlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Özgün-Koca, S. A. and Şen, A. İ. (2006). The beliefs and perceptions of pre-service teachers enrolled in a subject-area dominant teacher education program about "effective education". *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 946-960.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 1-37.
- Öztürk, Y. and Gangal, M. (2016). Preschool teachers' beliefs about discipline, classroom management, and disruptive behaviors. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(3), 593-608.
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H., and Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38(1), 63-71.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353.
- Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Panasuk, R. M. and Todd, J. (2005). Effectiveness of lesson planning: Factor analysis. *Journal of Instructional Psychology*, 32(3), 215-232.

- Papaioannou, A. and Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, 27(3), 349-361.
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P., and Oppong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of National Board certification. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 368-389.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., and Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513.
- Pataniczek, D. and Isaacson, N. S. (1981). The relationship of socialization and the concerns of beginning secondary teachers. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 14-17.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., and Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58.
- Paulick, I., Retelsdorf, J., and Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60-70.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., and Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128-150.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., and Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597.
- Penrose, A., Perry, C., and Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.
- Peterman, F. P. (1991). *An experienced teacher's emerging constructivist beliefs about teaching and learning*. 20 Mart 2017 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED336344> adresinden edinilmiştir.
- Pillai, K. C. S. (1955). Some new test criteria in multivariate analysis. *The Annals of Mathematical Statistics*, 26(1), 117-121.
- Pillen, M., Beijaard, D., and Brok, P. D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.

- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., and Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 319-337.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., and Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
- Polinsky, T. L. (2003). Understanding student retention through a look at student goals, intentions, and behavior. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(4), 361-376.
- Poortvliet, P. M., Janssen, O., Van Yperen, N. W., and Van de Vliert, E. (2007). Achievement goals and interpersonal behavior: How mastery and performance goals shape information exchange. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 1435-1447.
- Pop, M. and Turner, J. E. (2009). To be or not to be...a teacher? Exploring levels of commitment related to perception of teaching among students enrolled in a teacher education program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 683-700.
- Popper-Giveon, A. and Shayshon, B. (2016). Educator versus subject matter teacher: the conflict between two sub-identities in becoming a teacher. *Teachers and Teaching*, 1-17.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., and Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235-262.
- Preacher, K. J. and Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, S., and Radosevich, D. M. (2004). Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 207-229.

- Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1). 28 Mart 2017 tarihinde <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html> adresinden edinilmiştir.
- Ravindran, B., Greene, B. A., and DeBacker, T. K. (2005). Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 222-233.
- Ray, N. L. (1992). *Motivation in education*. Cortland, NY: SUNY Cortland Library. (ERIC Document Reproduction Service No ED349298).
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., and Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30-46.
- Retelsdorf, J. and Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1111-1119.
- Richards, J. C., Gallo, P. B., and Renandya, W. A. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *PAC Journal*, 1(1), 41-58.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York, NY: Macmillan.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths (Ed.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Richardson, P. W. and Watt, H. M. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Richardson, P. W. and Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan and S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 139-173). London, England: Emerald.

- Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147.
- Robinson, B. S., Davis, K. L., and Meara, N. M. (2003). Motivational attributes of occupational possible selves for low-income rural women. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 156-165.
- Rodgers, C. R. and Scott, K. H. (2008). Development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith and S. Feiman-Nemser (Eds.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 732-755). Mahway, NJ: Lawrence. Erlbaum.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638.
- Roness, D. and Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185.
- Ronfeldt, M. S. (2008). *Crafting core selves during professional education*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, California.
- Ronfeldt, M. and Grossman, P. (2008). Becoming a professional: Experimenting with possible selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41-60.
- Rots, I., Kelchtermans, G., and Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1-10.
- Rowe, K. (2003). *The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling*. 3 Ekim 2016 tarihinde http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/3/ adresinden edinilmiştir.
- Rozelle, J. J. and Wilson, S. M. (2012). Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1196-1205.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581-592.

- Runhaar, P., Sanders, K., and Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1154-1161.
- Rüprich, C. and Urhahne, D. (2015). Development of a questionnaire for the assessment of teacher goals from a content perspective. *International Journal of Educational Research*, 72, 173-184.
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 617-635.
- Saban, A., Koçbeker B. N., and Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 6(2), 506-522.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Sahin, C., Bullock, K., and Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2. *Educational Studies*, 28(4), 371-384.
- Sallay, H. (2000). The role of the family in shaping self-concept and cognitive styles in Hungary. *Research Support Scheme Electronic Library*. 9 Mart 2017 tarihinde <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001104/01/94.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., and Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed- method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.
- Samuel, M. and Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles-a case study of South African student teachers. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 475-491.
- Sarbin, T. R. (1952). A preface to a psychological analysis of the self. *Psychological Review*, 59(1), 11-22.
- Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: A primer. *Statistical Methods on Medical Research*, 8(1), 3-15.

- Scheier, M. F. and Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., and Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5(3), 261-277.
- Schepens, A., Aelterman, A., and Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 116-119.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., and Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Schutz, P. A. (1991). Goals in self-directed behavior. *Educational Psychologist* 2(1), 55-67.
- Schutz, P. A., Crowder, K. C., and White, V. E. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 299-308.
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., and Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs and goals related to emotions in the classroom. In P. A. Schutz and R. Pekrun (Eds.) *Emotions in education* (pp. 215-233). San Diego, CA: Elsevier.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Wang, W., and Olthuis, J. V. (2009). Measuring identity from an Eriksonian perspective: Two sides of the same coin?. *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 143-154.
- Segal, S. (1998). The role of contingency and tension in the relationship between theory and practice in the classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 30(2), 199-206.
- Shoyer, S. and Leshem, S. (2016). Students' voice: The hopes and fears of student-teacher candidates. *Cogent Education*, 3(1), 1-12.
- Shavelson, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgment, plans, and decisions. *Elementary School Journal*, 83, 392-413.

- Shavelson, R. J. and Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Education Research*, 51, 455-498.
- Shim, S. S., Cho, Y., and Cassady, J. (2013). Goal structures: The role of teachers' achievement goals and theories of intelligence. *The Journal of Experimental Education*, 81(1), 84-104.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sinclair, C., Dowson, M., and McInerney, D. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *The Teachers College Record*, 108(6), 1132-1154.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199-209.
- Snyder, E. E. and Spreitzer, E. (1984). Identity and commitment to the teacher role. *Teaching Sociology*, 11, 151-166.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290-312). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spears, R. (2011). Group identities: The social identity perspective. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, and V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 201-224). New York, NY: Springer.
- Stark, J. S., Bentley, R. J., Lowther, M. A., and Shaw, K. M. (1991). The student goals exploration: Reliability and concurrent validity. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 413-422.
- Starr, S., Ferguson, W. J., Haley, H. L., and Quirk, M. (2003). Community preceptors' views of their identities as teachers. *Academic Medicine*, 78(8), 820-825.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., and Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219.
- Stets, J. E. and Burke, P. J. (2003). A sociological approach to self and identity. In M. R. Leary and J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 128-152). New York, NY: Guilford Press.

- Stevens, R. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Strahan, E. J. and Wilson, A. E. (2006). Temporal comparisons, identity, and motivation: The relation between past, present, and possible future selves. In C. Dunkel and J. Kerpelman (Eds.), *Possible Selves: Theory, research, and application* (pp. 1-15). Huntington, NY: Nova Science.
- Straub, J. (2002). Personal and collective identity. A conceptual analysis. In H. Frieze (Ed.), *Identities: Time, difference, and boundaries*. New York, NY: Berghahn Books.
- Stryker, S. and Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
- Storm, M., D. (2004). *Beginning and experienced teachers' beliefs about students, teaching, and learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville, Virginia.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J. G., and Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-296.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. R. and Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39
- Tajfel, H. and Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup. *Behavior Psychology of Intergroup Relations*, 5, 7-24.
- Tanaka, A., Takehara, T., and Yamauchi, H. (2006). Achievement goals in a presentation task: Performance expectancy, achievement goals, state anxiety, and task performance. *Learning and Individual Differences*, 16, 93-96.

- Taner, G. ve Seferoğlu, G. (2016). Veri toplama araçlarının çevirisinde niteliğin arttırılması: Bir aktarım örneği. İçinde Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (s. 12226-1236). Ankara: Pegem Akademi.
- Tarman, B. (2012). Öğretmenlik deneyimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik inançlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1951-1973.
- Tatlı-Dalioğlu, S. (2016). *Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tatlı-Dalioğlu, S. and Adiguzel, O. C. (2016). Teacher candidates' self-efficacy beliefs and possible selves throughout the teaching practice period in Turkey. *Asia Pacific Education Review*, 17(4), 651-661.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Saraç, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin öğretmen adayları olası benlikler ölçeği kullanılarak incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 4(36), 689-703.
- Taylor, S. E. and Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210.
- Tercanlıoğlu, L. and Demiroz, H. (2015). Goal orientation and reading strategy use of Turkish students of an English language teaching department. *The Qualitative Report*, 20(3), 286-311.
- Thomas, J. A. and Pedersen, J. E. (2003). Reforming elementary science teacher preparation: What about extant teaching beliefs?. *School Science and Mathematics*, 103(7), 319-330.
- Thomson, M. M. and Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: Case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56-68.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., and Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335.
- Thronsen, I. and Turmo, A. (2013). Primary mathematics teachers' goal orientations and student achievement. *Instructional Science*, 41, 307-322.

- Timostsuk, I. and Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570.
- Toprakçı, E. and M. Arslan (2016) Effectiveness of teacher education: Making judgments through possible selves. *International Journal of Management and Applied Science*, 2(3), 87-89.
- Töman, U., Odabaşı Çimer, S., and Çimer, A. (2014). Analysis of pre-service science teachers' views about the methods which develop reflective thinking. *Online Submission*, 5(4), 162-172.
- Trent, J. (2011). 'Four years on, I'm ready to teach': Teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching*, 17(5), 529-543.
- Tucker, C. M., Porter, T., Reinke, W. M., Herman, K. C., Ivery, P. D., Mack, C. E., and Jackson, E. S. (2005). Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 29-34.
- Turner, J. C., Christensen, A., and Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. In L. J. Saha and A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 361-371). New York, NY: Springer.
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., and McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454-463.
- Uhrmacher, P. B., Conrad, B. M., and Moroye, C. M. (2013). Finding the balance between process and product through perceptual lesson planning. *Teachers College Record*, 115(7), 1-27.
- Ullman, J. B. (2013). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick and L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (pp. 681-786). Boston: Allyn and Bacon.
- Unemori, P., Omoregie, H., and Markus, H. R. (2004). Self-portraits: Possible selves in European-American, Chilean, Japanese, and Japanese American cultural contexts. *Self & Identity*, 3, 321-338.
- Urdu, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 165-191.

- Vacc, N. N. and Bright, G. W. (1999). Elementary preservice teachers' changing beliefs and instructional use of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 89-110.
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A., and Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Van Veen, K. and Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., and Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Volkman, M. J. and Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Voorhees, R. A. and Zhou, D. (2000). Intentions and goals at the community college: Associating student perceptions and demographics. *Community College Journal of Research and Practice*, 24(3), 219-233.
- Wagner, U. and Ward, P. L. (1993). Variation of out-group presence and evaluation of the ingroup. *British Journal of Social Psychology*, 32, 241-252.
- Wall, C. (1986). Self Concept: An element of success in the female library manager. *Journal of Library Administration*, 6(4), 53-65.
- Wall, C. R. G. (2016). From student to teacher: changes in preservice teacher educational beliefs throughout the learning-to-teach journey. *Teacher Development*, 20(3), 364-379.
- Wang, H., Hall, N. C., Goetz, T., and Frenzel, A. C. (2016). Teachers' goal orientations: Effects on classroom goal structures and emotions. *British Journal of Educational Psychology*, 87(1), 90-107.
- Watt, H. M. G. and Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

- Watt, H. M. G. and 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.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 509-526.
- Watzke, J. L. (2003). Longitudinal study of stages of beginning teacher development in a field- based teacher education program. *The Teacher Educator*, 38(3), 209-229.
- Watzke, J. L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 106-122.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31-40.
- Weinstein, C. S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 53-60.
- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 279-290.
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 105-115.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22.
- White, K. R. (2009). Connecting religion and teacher identity: The unexplored relationship between teachers and religion in public schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 857-866.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., and Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Wilkins, J. L. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 139-164.
- Williams, J. and Forgasz, H. (2009). The motivations of career change students in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37, 95-108.

- Winterbottom, A., Bekker, H. L., Conner, M., and Mooney, A. (2008). Does narrative information bias individual's decision making? A systematic review. *Social Science & Medicine*, 67(12), 2079-2088.
- Wolters, C. A. and Daugherty, S. G. (2007). Goals structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Wolters, C. A., Shirley, L. Y., and Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Wright, M. V. (1997). Student teachers' beliefs and a changing teacher role. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 257-266.
- Yalın, H. İ. (2001) Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 58-68.
- Yang, Y. and Cao, L. (2013). Differential influences of achievement approach goals and intrinsic/extrinsic motivation on help-seeking in e-learning. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal (KM&EL)*, 5(2), 153-169.
- Yaşar, M. A. (2006). *An ethnographic case study of educational drama in teacher education settings: Resistance, community, and power*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio.
- Yaşar, M., Karabay, A. ve Bilaloğlu, R. G. (2013). “Şimdi ben öğretmen mi oldum?” Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 269-282.
- Yaşar, M., Bilaloğlu, R. G. ve Karabay, A. (2009). *Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlerin incelenmesi*. 10 Mart 2017 tarihinde <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/516.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Yaylı, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 889-900.
- Yıldızlı, H., Saban, A. ve Baştuğ, M. (2016). Öğretmeye yönelik hedef yönelimi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1254-1267.
- Yuan, E. R. (2016). The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188-197.

- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. 5 Ocak 2016 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae136afd5dac511c adresinden edinilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2007a). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu, Eğitim-Öğretim Daire Başkanlığı.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2007b). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. 5 Ocak 2016 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382 adresinden edinilmiştir.
- Zeichner, K. and Conklin, H., (2005). Teacher education programs. In M. Cochran-Smith and K. Zeichner (Eds), *Studying teacher education* (pp. 645-735). New York, NY: Routledge.
- Zeichner, K. M. and Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience?. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zhao, Y. and Cziko, G. A. (2001). Teacher adoption of technology: A perceptual control theory perspective. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(1), 5-30.
- Zheng, H. (2009). A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73-81.

EKLER

Ek-1:

Öğretmen Amaçlarını Değerlendirme Ölçeği

Öğretmen Amaçlarının Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları Değerlendirme Ölçeği

Sevgili öğretmen adayları,

Doktora tez çalışması olarak yürütülen bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlik mesleğine yönelik benimsediğiniz amaçlara ulaşma arzularınız, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançlarınız ile öğretmen kimlikleriniz ve olası benlikleriniz arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Sizin katkılarınızla söz konusu konularda önemli sonuçlar elde edilmesi beklenmektedir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, görüşleriniz yalnızca bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Aşağıdaki ölçme araçlarında yer alan ifadeler, sizlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi düzeyinizi ölçme ya da öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığınızı sınama amaçlı DEĞİLDİR. Bu nedenle, ifadelere ilişkin olarak doğru ve/veya sosyal açıdan en uygun cevap arayışında OLMAMANIZ, görüşlerinizi sizi en iyi yansıtacak şekilde ve içtenlikle belirtmeniz, işaretlenmemiş boş kutucuk bırakmamanız son derece ÖNEMLİDİR. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Güler Çetin

AİBÜ, Bolu

E-posta: gulerduman@ibu.edu.tr; Tel: (0374) 254 10 00 – 1639

Danışman: Doç. Dr. Altay EREN

Örnek kodlama



1. Cinsiyet: Erkek ☐ K ☒ Kız		2. Yaş: ☒ 18 ☐ 19 ☐ 20 ☐ 21 ☐ 22 ☐ 23 ☐ 24 ☐ 25 ☐ 26 ☐ ... Diğer (lütfen yazınız)	
3. Program Türü:		☐ Fen Bilgisi Öğretmenliği ☐ Okul Öncesi Öğretmenliği ☐ Türkçe Öğretmenliği ☐ İlköğretim Matematik Öğretmenliği ☐ Özel Eğitim Öğretmenliği ☐ İngilizce Öğretmenliği	
4. Sınıf: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4		5. Akademik Ortalama: ☒ 2, ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 (Örnek: 2,80) → ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9	

Aşağıda yer alan ifadelerdeki amaçları benimseme ve bu amaçlara ulaşacağınıza ilişkin inanma derecenizi ifadelerin sağında yer alan puanları dikkate alarak ve karşılarında bulunan kutucuklardan <u>yalnızca bir tanesini</u> işaretleyerek belirtiniz.	Hiç	Amaçlamıyorum	Amaçlamıyorum	Kararsızım	Amaçlıyorum	Tamamen Amaçlıyorum	Hiç	inamıyorum	inamıyorum	Kararsızım	inamıyorum	Tamamen inamıyorum
Bir öğretmen adayı olarak gelecekte...												
1. öğretmekten keyif almayı ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
2. mesleğimde doyma ulaşmayı ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
3. işimden aldığım hazzı sürdürmeyi ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
4. coşkuyla öğretmeyi ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
5. meslektaşlarımla takım halinde çalışmayı ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
6. karşılaştığım sorunlarla ilgili olarak meslektaşlarımdan tavsiye almayı ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
7. meslektaşlarla disiplinler arası çalışmalar yapmayı ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
8. meslektaşlarımla bulunduğum ortamlarda eleştirilerimi dile getirebilmeyi ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
9. öğretimimi çeşitlendirmeyi (farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanma vb.) ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
10. derslerimde çeşitli yöntemler kullanmayı ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
11. derslerimin sosyal boyutunu (öğrencilerle ilişkiler vb.) çeşitlendirmeyi ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
12. öğretmenlikle ve öğretimle ilgili yeni kavramları ve yaklaşımları benimsemeyi ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
13. öğrencilerimin farklı yeteneklerine hak ettikleri değeri vermeyi ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
14. farklı öğrenme tiplerini dikkate almayı ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
15. her bir öğrenciyi bireysel olarak desteklemeyi ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
16. her bir öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlamayı ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	
17. dersleri öğrencilerim için ilgi çekici hale getirmeyi ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	Bu amaca ulaşacağıma ...	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	

Ek-1 (devamı...)

	Hiç Amaçlamıyorum	Amaçlamıyorum	Kararsızım	Amaçlıyorum	Tamamen Amaçlıyorum		Hiç İnanmıyorum	İnanmıyorum	Kararsızım	İnanıyorum	Tamamen İnanıyorum
18. sınıfta daha fazla öğrenci katılımını ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
19. derslerimde öğrencileri güdülemeyi ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
20. derslerimde öğrencilerin duygularını dikkate almayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
21. öğrencilerime karşı olumlu bir tutum geliştirmeyi ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
22. öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
23. öğrencilerimle güvene dayalı bir ilişki kurmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
24. öğrencilerime kulak vermeyi ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
25. bir öğretmen olarak kariyerimi sürekli geliştirmeyi ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
26. mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirmeyi...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
27. çok iyi bir gelir elde etmeyi ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
28. kariyerimde meslektaşlarımdan farklılaşmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
29. bilgilerimi güncel tutmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
30. alanımda bilgili olmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
31. alanımdaki olgularla ilgili beklenmedik sorulara yanıt verebilmeyi ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
32. öğrencilerime alan bilgisiyle ilgili işlevsel ilişkileri açıklayabilmeyi ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
33. derslerimi çok iyi organize etmeyi ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
34. derslerimi büyük bir özenle planlamayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
35. derslerime çok iyi hazırlanmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
36. sınıfta zamanı iyi kullanmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
37. öğrencilerin kendisinden çok fazla şey öğrendikleri bir öğretmen olmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
38. öğrencilerin benim sayemde iyi öğreneceklerini göstermeyi ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
39. öğrencilerimin öğrenmelerinde gerçek bir etki yaratmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
40. öğrencilere çok şey öğreten bir öğretmen olarak algılanmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
41. tavsiyelerime uymaları için öğrencilerime esin kaynağı olmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
42. öğrencilerin belirlenen kurallara bağlı kalmalarını sağlamayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
43. istenmeyen öğrenci davranışını hızla önlemeyi ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
44. sınıfta disiplin sorunları yaşamamayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
45. derste özgüvenli olmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
46. öğretirken gergin olmamayı ...	1	2	3	4	4	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
47. sınıfta kendimden emin olmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
48. sınıfta 'kafam rahat' gitmeyi ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
49. başka hiçbir şeye zaman bırakmayacak kadar yoğun bir stres yaşamamayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
50. iş ve özel yaşam arasında bir denge sağlamayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
51. kendime gelmek için yeterli boş zaman yaratmayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5
52. işkolik olmamayı ...	1	2	3	4	5	Bu amaca ulaşacağıma ...	1	2	3	4	5

Aşağıda yer alan ölçme aracının size uygulanması durumunda, okuma ve yanıtlama kolaylığı, zaman kullanımı gibi açılardan söz konusu ölçme aracının hangi formatta uygulanmasını tercih edersiniz? Neden o formatı seçtiğinizi detaylı olarak belirtir misiniz? Ayrıca eklemek istediğiniz önerileriniz ve görüşleriniz varsa lütfen yazar mısınız? Şimdiden yardımlarınız için çok teşekkür ederim.

AMACLIYORUM

[illegible]

Bir öğretmen adayı olarak gelecekte...

1	öğretmekten keyif almayı amaçlıyorum.
2	mesleğimde doyuma ulaşmayı amaçlıyorum.
3	işimden aldığım hazı sürdürmeyi amaçlıyorum.
4	coşkuyla öğretmeyi amaçlıyorum.
5	meslektaşlarımla takım halinde çalışmayı amaçlıyorum.
6	karşılaştığım sorunlarla ilgili olarak meslektaşlarımdan tavsiye almayı amaçlıyorum.
7	meslektaşlarla disiplinler arası çalışmalar yapmayı amaçlıyorum.
8	meslektaşlarımla bulduğum ortamlarda eleştirilerimi dile getirebilmeyi amaçlıyorum.
9	öğretimimi çeşitlendirmeyi (farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanma vb.) amaçlıyorum.
10	derslerimde çeşitli yöntemler kullanmayı amaçlıyorum.

[illegible]

Ek-2 (devamı...)

2. FORMAT

Aşağıda yer alan ifadelerde yer alan amaçları benimseme ve bu amaçlara ulaşacağınıza ilişkin inanma derecenizi ifadelerin sağında yer alan puanları dikkate alarak ve ifadelerin karşılarında bulunan kutucuklardan yalnızca bir tanesini “X” ile işaretlemek suretiyle belirtiniz.

Hiç Amaçlamıyorum

Amaçlamıyorum

Kararsızım

Amaçlıyorum

Tamamen Amaçlıyorum

Hiç İnanmıyorum

İnanmıyorum

Kararsızım

İnanıyorum

Tamamen İnanıyorum

Bir öğretmen adayı olarak gelecekte...

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1 öğretmekten keyif almayı ...	()	()	()	()	()	öğretmekten keyif alacağıma ...					
2 mesleğimde doyuma ulaşmayı ...	()	()	()	()	()	mesleğimde doyuma ulaşacağıma ...					
3 işimden aldığım hazzı sürdürmeyi ...	()	()	()	()	()	işimden aldığım hazzı sürdüreceğime ...					
4 coşkuyla öğretmeyi ...	()	()	()	()	()	coşkuyla öğreteceğime ...					
5 meslektaşlarımla takım halinde çalışmayı ...	()	()	()	()	()	meslektaşlarımla takım halinde çalışacağıma ...					

3. FORMAT

Aşağıda yer alan ifadelerde yer alan amaçları benimseme ve bu amaçlara ulaşacağınıza ilişkin inanma derecenizi ifadelerin sağında yer alan puanları dikkate alarak ve ifadelerin karşılarında bulunan kutucuklardan yalnızca bir tanesini “X” ile işaretlemek suretiyle belirtiniz.

Hiç Amaçlamıyorum

Amaçlamıyorum

Kararsızım

Amaçlıyorum

Tamamen Amaçlıyorum

Hiç İnanmıyorum

İnanmıyorum

Kararsızım

İnanıyorum

Tamamen İnanıyorum

Bir öğretmen adayı olarak gelecekte...

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1 öğretmekten keyif almayı ...	()	()	()	()	()	Bu amaca ulaşacağıma ...					
2 mesleğimde doyuma ulaşmayı ...	()	()	()	()	()	Bu amaca ulaşacağıma ...					
3 işimden aldığım hazzı sürdürmeyi ...	()	()	()	()	()	Bu amaca ulaşacağıma ...					
4 coşkuyla öğretmeyi ...	()	()	()	()	()	Bu amaca ulaşacağıma ...					
5 meslektaşlarımla takım halinde çalışmayı ...	()	()	()	()	()	Bu amaca ulaşacağıma ...					

Ek-3: Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği

Umulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği

Öğretmenliğimin ilk yılında...	Hiç	Az	Kararsız	Fazla	Çok Fazla
1. İşimde başarılı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5
2. Öğrencilerime karşı adil ve tutarlı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5
3. Sınıf yönetim becerilerimi geliştirmeyi umuyorum.	1	2	3	4	5
4. Düzenli ve hazırlıklı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5
5. Öğrencilerin olumlu tutum oluşturmalarına yardımcı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5
6. Deneyimli meslektaşlarımın deneyimlerinden yararlanmayı umuyorum.	1	2	3	4	5
7. Velilerle olumlu bir ilişki kurmayı umuyorum.	1	2	3	4	5
8. Yeni öğretim stratejilerini öğrenmeyi umuyorum.	1	2	3	4	5
9. Deneyimli meslektaşlardan yardım alacağımı umuyorum.	1	2	3	4	5

Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği

Gerçekçi olmam gerekirse, öğretmenliğimin ilk yılında...	Hiç	Az	Kararsız	Fazla	Çok Fazla
1. “yalnızca kitaba bağlı kalan” bir öğretmen olabileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5
2. Sıkıcı bir öğretmen olabileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5
3. Sıkıcı dersler verebileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5
4. İyi bir sınıf yönetim planına sahip olamayabileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5
5. Ders içeriğini öğretmede başarılı olamayabileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5
6. Öğrenciler sorun çıkardıklarında kontrolü kaybedebileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerime karşı ilgisiz olabileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5
8. Öğrencilerime olumlu örnek olamayabileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5
9. Öğrencilere haksızlık yapabileceğimden korkuyorum.	1	2	3	4	5

Ek-4: Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılıp katılmama derecenizi ifadelerin sağında yer alan puanları dikkate alarak ve karşılarında bulunan kutucuklardan yalnızca bir tanesini işaretleyerek belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğretmen olmak için doğru kişi olup olmadığımın sıklıkla şüphe duyarım.	1	2	3	4	5
2. Gönüllü çalışmak için daha çok zamanım olsaydı, çocuklarla çalışmayı tercih ederdim.	1	2	3	4	5
3. “İyi bir öğretmen” olmanın ne olduğu hakkında hiçbir fikrim yok.	1	2	3	4	5
4. Çocuk veya yetişkinlerle çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana sıklıkla danışırlar.	1	2	3	4	5
5. Kendimi öğretmen olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
6. Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duyarım.	1	2	3	4	5
7. İyi öğretmen olma konusundaki yeterliliklerimle ilgili sıklıkla şüphe duyarım.	1	2	3	4	5
8. Kendimi çocuklarla veya yetişkinlerle çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken kolaylıkla hayal edebiliyorum.	1	2	3	4	5
9. Kendimi rahatlıkla öğretmen olarak nitelendiririm.	1	2	3	4	5
10. Kendimi bir grup çocuk veya yetişkine öğretmenlik yaparken düşünmekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
11. İyi bir öğretmen olmak için gerekli beceri ve yöntemleri geliştirebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
12. Bir gün iyi bir öğretmen olacağımın eminim.	1	2	3	4	5
13. Boş zamanlarımda çocuk veya yetişkinlerle çalışmak için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5
14. Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.	1	2	3	4	5
15. Çocuklara etkinliklerinde yardım ederken mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
16. Öğretmenlik eğitimimde gösterdiğim ilerlemeden memnunum.	1	2	3	4	5
17. Öğretmenlik doğamda var.	1	2	3	4	5

Ek-5: Yaşam Yönelimleri Testi Gözden Geçirilmiş Versiyonu

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
1. Sonu belirsiz durumlarda genellikle en iyisini beklerim.	①	②	③	④	⑤
2. Benim için bir şeyin ters gitme ihtimali varsa, mutlaka ters gider.	①	②	③	④	⑤
3. Geleceğimle ilgili daima iyimserim.	①	②	③	④	⑤
4. İşlerin istediğim gibi gitmesini neredeyse hiç beklemem.	①	②	③	④	⑤
5. İyi şeylerin başıma geleceğine nadiren inanırım.	①	②	③	④	⑤
6. Genelde, kötü şeylerden çok, iyi şeylerin olmasını beklerim.	①	②	③	④	⑤

Ek-6: İyi İzlenim Bırakma Ölçeği

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Mağaza eşyalarına zarar verdiğimde, durumu yetkililere bildirmek yerine, fark ettirmeden oradan uzaklaşıyorum.	①	②	③	④	⑤
2. Küfrettiğim olur.	①	②	③	④	⑤
3. Ağza alınmayacak kadar ayıp şeylerin aklımdan geçtiği olur.	①	②	③	④	⑤
4. İzin almadan önemsiz şeyleri ödünç aldığım olur.	①	②	③	④	⑤
5. Düşüncelerimi belirtmek için başkalarının sözlerini kestiğim olur.	①	②	③	④	⑤
6. İnsanları dinlerken, başka işlerle uğraştığım olur.	①	②	③	④	⑤
7. Başkalarına verdiğim öğütlere ben de uyarım.	①	②	③	④	⑤
8. Bir kimsenin arkasından kötü söz ya da yalan söyledığım olur.	①	②	③	④	⑤
9. Yalan söylemenin haklı bir nedeni olmadığını düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
10. Benim için en önemli şey, işimdeki görevler ve iş arkadaşlarımdır.	①	②	③	④	⑤

Ek-7: Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni



**Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Arş. Görv. Güler DUMAN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri A.B.D.

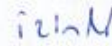
Sayın Güler DUMAN

“Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzuları ile Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği ve Olası Benliklerin Rollerini” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/117) Kurulumuzun 21.09.2016 tarihli ve 2016/05 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Doç. Dr. Altay Eren (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av.

(Üye)

**Ek-8: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültelerinin Araştırma İzinleri**

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/10/2016-46064



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 44243253-200/
Konu : Araştırma İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞINA

İlgi : 30.09.2016 tarih ve 85839191-200/45011 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen bölümünüz öğretim elemanlarından Arş. Gör. Güler ÇETİN'in Fakültemiz bölümlerinde yapmayı düşündüğü Araştırma İzni Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Zekeriya NARTGÜN
Dekan V.

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 21/10/2016-23455
Evrak Tarih ve Sayısı: 14/10/2016-E.19227



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 21447663-304.03/
Konu : Anket Uygulaması

Abant İzzet Bayrak Üniversitesi Rektörlüğüne(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 27.09.2016 tarih ve 10978 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Güler ÇETİN'in Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğrencilerine anket uygulama isteği uygun bulunmaktadır.

Bilgilerinize arz ve rica ederim.

Prof.Dr. Ahmet KÜÇÜK
Rektör Yardımcısı

EK :
1 adet yazı

DAĞITIM
Gereği:
Abant İzzet Bayrak Üniversitesi
Rektörlüğüne(Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürlüğü)

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 21/10/2016-23455
Evrak Tarih ve Sayısı: 14/10/2016-E.19227



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 45323396-100/
Konu : Anket Uygunduru

REKTÖRLÜĞE

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Güler ÇETİN'in; Fakültemiz öğrencilerine anket uygulama isteği Dekanlığımız tarafından uygun bulunmaktadır.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Elşen VELİ
Dekan Vekili

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/11/2016-131468



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 41451571-050.01.01-131468
Konu : Anket Uygulaması

29/11/2016

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi : 27/09/2016 tarihli ve 10977 sayılı yazı,

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Güler ÇETİN' in "Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği ve Olası Benliklerin Rollerini " konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Fakültemiz Fen Bilgisi , Matematik , Okul Öncesi , Zihinsel Engelliler, Türkçe ve İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinin 1,2,3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulama yapabilmesi Fakültemiz bilim kurulunun 20/10/2016 tarih 23/1 sayılı kararı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Dekan V.

**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİLİM KURULU KARARLARI**

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
23	1	20/10/2016

KARAR 1 : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Güler ÇETİN' in "Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği ve Olası Benliklerin Rollerini " konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Fakültemiz Fen Bilgisi , Matematik , Okul Öncesi , Zihinsel Engelliler, Türkçe ve İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinin 1,2,3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulama yapabilmesinin uygunluğuna ;

Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN
BÂSKAN

Yrd. Doç. Dr. S. Gülfem ÇAKIR
ÜYE

Doç. Dr. Şiir Sezer
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Mustafa DOĞRU
ÜYE

Ek-9: Bağımsız Örneklem *t* Testi Sonuçlarının Özetlendiği Tablolar

Tablo 3.11. 312 öğretmen adayından hareketle gerçekleştirilen bağımsız örneklem *t* testi sonuçları

	Bağımsız Örneklem Testi						
	Varyansların Eşitliği için Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi				
	F	<i>p</i>	t	sd	<i>p</i> (çift kuyruklu)	Ortalamalar Farkı	Standart Hatalar Farkı
Amaçlar-öğretmen katılımı	84.624	.000	-9.403	470.016	.000	-2.10569	.22394
Amaçlar-meslektaşlarla ilişkiler	73.481	.000	-9.943	516.992	.000	-2.17548	.21878
Amaçlar-öğretim stratejileri	70.612	.000	-8.489	475.360	.000	-1.72508	.20321
Amaçlar-bireysel farklılıklar	37.361	.000	-5.082	547.688	.000	-.91575	.18019
Amaçlar-öğrenci katılımı	55.096	.000	-8.118	505.183	.000	-1.42391	.17541
Amaçlar-öğrencilerle ilişkiler	52.661	.000	-8.486	496.677	.000	-1.56261	.18413
Amaçlar-kariyer	73.603	.000	-6.676	511.081	.000	-1.48899	.22305
Amaçlar-alan bilgisi	49.799	.000	-6.492	513.244	.000	-1.22562	.18879
Amaçlar-planlama-organizasyon	50.978	.000	-8.181	528.130	.000	-1.83908	.22480
Amaçlar-öğrenmeye katkı	66.596	.000	-8.740	510.347	.000	-1.98341	.22692
Amaçlar-davranış yönetimi	82.687	.000	-8.509	488.912	.000	-1.89771	.22303
Amaçlar-kişisel amaçlar	36.128	.000	-6.964	509.952	.000	-1.43828	.20654
Amaçlar-iş-özel yaşam	53.212	.000	-6.388	505.837	.000	-1.42672	.22335
İnançlar-öğretmen katılımı	59.846	.000	-7.790	519.936	.000	-1.86987	.24002
İnançlar-meslektaşlarla ilişkiler	47.521	.000	-7.314	544.371	.000	-1.59626	.21824
İnançlar-öğretim stratejileri	30.146	.000	-9.160	522.101	.000	-1.87671	.20488

Tablo 3.11. 312 öğretmen adayından hareketle gerçekleştirilen bağımsız örneklemeler *t* testi sonuçları (devamı...)

	Bağımsız Örneklemeler Testi						
	Varyansların Eşitliği için Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi				
	F	p	t	sd	p (çift kuyruklu)	Ortalamalar Farkı	Standart Hatalar Farkı
İnançlar-bireysel farklılıklar	32.032	.000	-6.497	544.593	.000	-1.37959	.21234
İnançlar-öğrenci katılımı	36.379	.000	-7.431	527.962	.000	-1.42445	.19168
İnançlar-öğrencilerle ilişkiler	40.722	.000	-7.788	509.197	.000	-1.55565	.19976
İnançlar-kariyer	44.481	.000	-4.806	546.190	.000	-1.14417	.23809
İnançlar-alan bilgisi	24.916	.000	-5.825	532.470	.000	-1.20161	.20629
İnançlar-planlama-organizasyon	50.978	.000	-8.181	528.130	.000	-1.83908	.22480
İnançlar-öğrenmeye katkı	47.262	.000	-6.683	525.408	.000	-1.49427	.22358
İnançlar-davranış yönetimi	65.630	.000	-5.461	517.983	.000	-1.24659	.22827
İnançlar-kişisel amaçlar	52.230	.000	-6.320	520.226	.000	-1.55499	.24603
İnançlar-iş-özel yaşam	43.877	.000	-4.887	553.938	.000	-1.21970	.24956
Öğretmen kimliği	49.038	.000	11.898	526.664	.000	10.95520	.92075
İyimserlik	.854	.356	-6.338	616.715	.000	-2.50298	.39494
Umulan benlik-profesyonellik	30.372	.000	-9.001	527.288	.000	-2.25155	.25015
Umulan benlik-öğretmeyi öğrenme	77.784	.000	-9.616	511.555	.000	-2.30889	.24011
Korkulan benlik-ilham vermeyen öğretim	66.686	.000	6.219	567.097	.000	1.79063	.28795
Korkulan benlik-kontrol kaybı	56.101	.000	8.462	551.619	.000	2.19127	.25896
Korkulan benlik-ilgi göstermeyen öğretmen	109.246	.000	12.010	512.415	.000	3.08144	.25657
İyi izlenim bırakma	78.453	.000	6.702	470.786	.000	3.22114	.48062

Tablo 3.12. 2303 öğretmen adayından hareketle gerçekleştirilen bağımsız örneklem *t* testi sonuçları

	Bağımsız Örneklem Testi						
	Varyansların Eşitliği için Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi				
	F	p	t	sd	p (çift kuyruklu)	Ortalamalar Farkı	Standart Hatalar Farkı
Amaçlar-öğretmen katılımı	301.939	.000	-10.444	333.710	.000	-2.10819	.20186
Amaçlar-meslektaşlarla ilişkiler	213.119	.000	-11.578	341.851	.000	-2.20912	.19081
Amaçlar-öğretim stratejileri	280.804	.000	-8.927	334.398	.000	-1.62920	.18250
Amaçlar-bireysel farklılıklar	112.709	.000	-6.670	348.534	.000	-1.02293	.15337
Amaçlar-öğrenci katılımı	175.476	.000	-9.020	340.398	.000	-1.39269	.15439
Amaçlar-öğrencilerle ilişkiler	200.003	.000	-9.534	338.580	.000	-1.55424	.16303
Amaçlar-kariyer	224.460	.000	-8.238	340.405	.000	-1.60903	.19533
Amaçlar-alan bilgisi	165.424	.000	-7.846	341.838	.000	-1.29605	.16519
Amaçlar-planlama-organizasyon	141.924	.000	-9.721	345.629	.000	-1.89195	.19462
Amaçlar-öğrenmeye katkı	263.921	.000	-10.479	338.023	.000	-2.08006	.19850
Amaçlar-davranış yönetimi	179.502	.000	-13.291	341.772	.000	-1.81569	.19921
Amaçlar-kişisel amaçlar	149.113	.000	-7.863	340.824	.000	-1.42408	.18111
Amaçlar-iş-özel yaşam	183.497	.000	-6.546	340.337	.000	-1.28618	.19648
İnançlar-öğretmen katılımı	192.457	.000	-9.296	341.152	.000	-1.93972	.20867
İnançlar-meslektaşlarla ilişkiler	106.653	.000	-8.658	350.246	.000	-1.61572	.18661
İnançlar-öğretim stratejileri	101.984	.000	-9.411	345.051	.000	-1.67784	.17828

Tablo 3.12. 2303 öğretmen adayından hareketle gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçları (devamı...)

	Bağımsız Örneklem Testi						
	Varyansların Eşitliği için Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi				
	F	p	t	sd	p (çift kuyruklu)	Ortalamalar Farkı	Standart Hatalar Farkı
İnançlar-bireysel farklılıklar	100.066	.000	-7.708	348.295	.000	-1.39724	.18127
İnançlar-öğrenci katılımı	122.600	.000	-8.460	344.215	.000	-1.40265	.16580
İnançlar-öğrencilerle ilişkiler	143.160	.000	-8.984	341.532	.000	-1.57551	.17537
İnançlar-kariyer	120.990	.000	-6.387	347.669	.000	-1.29560	.20283
İnançlar-alan bilgisi	72.779	.000	-7.125	347.900	.000	-1.26928	.17816
İnançlar-planlama-organizasyon	141.924	.000	-9.721	345.629	.000	-1.89195	.19462
İnançlar-öğrenmeye katkı	129.758	.000	-8.285	345.366	.000	-1.60734	.19401
İnançlar-davranış yönetimi	115.411	.000	-6.154	349.168	.000	-1.23058	.19997
İnançlar-kişisel amaçlar	148.444	.000	-7.700	343.835	.000	-1.64985	.21426
İnançlar-iş-özel yaşam	122.606	.000	-5.367	349.407	.000	-1.13331	.21115
Öğretmen kimliği	111.005	.000	13.868	348.460	.000	11.09212	.79984
İyimserlik	11.384	.001	-8.514	372.841	.000	-2.60147	.30554
Umulan benlik-profesyonellik	111.080	.000	-9.985	344.816	.000	-2.16280	.21660
Umulan benlik-öğretmeyi öğrenme	244.143	.000	-11.519	340.089	.000	-2.42064	.21014
Korkulan benlik-ilham vermeyen öğretim	133.966	.000	8.301	354.973	.000	2.00073	.24102
Korkulan benlik-kontrol kaybı	111.010	.000	10.346	353.448	.000	2.27917	.22029
Korkulan benlik-ilgi göstermeyen öğretmen	237.867	.000	13.252	343.681	.000	2.98114	.22496
İyi izlenim bırakma	190.689	.000	7.488	338.239	.000	3.25306	.43443

Ek-10: Çoklu Eş-Doğrusallık Testi Sonuçlarının Özetlendiği Tablo

Tablo 3.13. Çoklu eş-doğrusallık testi sonuçları

Model		Katsayılar ^a			t	p	Doğrusallık İstatistikleri	
		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar			Tolerans	VIF
		B	Standart Hata	Beta				
1	(Sabit)	1099.007	243.984		4.504	.000		
	Amaçlar-öğretmen katılımı	20.494	11.068	.050	1.852	.064	.534	1.874
	Amaçlar-meslektaşlarla ilişkiler	-10.993	9.313	-.029	-1.180	.238	.632	1.583
	Amaçlar-öğretim stratejileri	-2.038	12.382	-.005	-.165	.869	.507	1.972
	Amaçlar-bireysel farklılıklar	22.394	11.974	.053	1.870	.062	.493	2.028
	Amaçlar-öğrenci katılımı	-28.656	14.218	-.060	-2.016	.044	.433	2.308
	Amaçlar-öğrencilerle ilişkiler	16.429	13.262	.036	1.239	.216	.474	2.109
	Amaçlar-kariyer	-16.236	8.704	-.043	-1.865	.062	.722	1.385
	Amaçlar-alan bilgisi	10.651	12.235	.025	.870	.384	.489	2.047
	Amaçlar-planlama-organizasyon	24.729	9.035	.071	2.737	.006	.579	1.726
	Amaçlar-öğrenmeye katkı	-40.951	9.941	-.107	-4.119	.000	.580	1.723
	Amaçlar-davranış yönetimi	17.306	8.929	.048	1.938	.053	.632	1.582
	Amaçlar-kişisel amaçlar	-20.481	11.084	-.051	-1.848	.065	.511	1.957
	Amaçlar-iş-özel yaşam	2.291	9.099	.006	.252	.801	.654	1.528
	Öğretmen kimliği	.159	.776	.002	.207	.836	.477	2.095
	Umulan benlik-profesyonellik	21.219	9.160	.067	2.317	.021	.465	2.149
	Umulan benlik-öğretmeyi öğrenme	-3.159	9.667	-.009	-.327	.744	.511	1.957
	Korkulan benlik-ilham vermeyen öğretim	2.304	7.219	.009	.319	.750	.475	2.105
	Korkulan benlik-kontrol kaybı	-31.377	9.009	-.112	-3.483	.001	.377	2.651
	Korkulan benlik-ilgi göstermeyen öğretmen	-46.963	8.381	-.152	-5.603	.000	.532	1.880

a. Bağımlı değişken: form_no

a. Bağımlı değişken: form_no

EK-11: Ön Analizlere ilişkin Sonuçların Özetlendiği Tablolar

Tablo 4.1. Öğretmen amaçlarına ilişkin levene testi sonuçları

Değişken	F	sd1	sd2	p
Öğretmen Katılımı	1.02	47	2255	.44
Meslektaşlarla İlişkiler	.68	47	2255	.95
Öğretim Stratejileri	1.63**	47	2255	.00
Bireysel Farklılıklar	.87	47	2255	.72
Öğrenci Katılımı	1.23	47	2255	.14
Öğrencilerle İlişkiler	1.93***	47	2255	.00
Alan Bilgisi	1.10	47	2255	.29
Planlama-Organizasyon	1.62**	47	2255	.01
Öğrenmeye Katkı	.92	47	2255	.62
Davranış Yönetimi	1.31	47	2255	.08
Kariyer	1.17	47	2255	.20
Kişisel Amaçlar	1.36*	47	2255	.05
İş-Özel Yaşam	.98	47	2255	.52

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 4.2. Öğretmen amaçlarına ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{X}$	S.E.	Üniversite	$\bar{X}$	S.E.	Program Türü	$\bar{X}$	S.E.	Sınıf Düzeyi	$\bar{X}$	S.E.
Öğretmen Katılımı	Erkek	17.90	.09	AİBÜ	18.14	.10	Fen Bilgisi Öğret.	18.09	.14	1. Sınıf	18.13	.10
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.95	.11			
							Okul Öncesi Öğret.	17.82	.14			
							Özel Eğitim Öğret.	17.76	.16			
							Türkçe Öğret.	18.07	.09			
Meslektaşlarla İlişkiler	Kız	17.99	.05	Kocaeli Ü.	17.89	.10	İngilizce Öğret.	17.99	.09	2. Sınıf	17.63	.11
							Fen Bilgisi Öğret.	16.33	.15			
							İlköğ. Matematik Öğret.	16.89	.12			
							Okul Öncesi Öğret.	16.18	.15			
							Özel Eğitim Öğret.	16.44	.18			
Öğretim Stratejileri	Erkek	16.33	.10	AİBÜ	17.03	.11	Türkçe Öğret.	16.75	.10	3. Sınıf	16.52	.11
							İngilizce Öğret.	16.58	.10			
							Fen Bilgisi Öğret.	18.13	.13			
							İlköğ. Matematik Öğret.	18.04	.10			
							Okul Öncesi Öğret.	18.23	.13			
Bireysel Farklılıklar	Kız	16.62	.06	Kocaeli Ü.	16.30	.11	Özel Eğitim Öğret.	17.95	.15	4. Sınıf	18.09	.09
							Türkçe Öğret.	18.30	.09			
							İngilizce Öğret.	18.17	.09			
							Fen Bilgisi Öğret.	17.76	.13			
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.92	.11			
Öğrenci Katılımı	Erkek	17.80	.09	AİBÜ	17.95	.10	Okul Öncesi Öğret.	17.74	.14	1. Sınıf	18.04	.10
							Özel Eğitim Öğret.	17.74	.16			
							Türkçe Öğret.	18.00	.09			
							İngilizce Öğret.	18.02	.09			
							Fen Bilgisi Öğret.	17.89	.12			
Öğrencilerle İlişkiler	Kız	17.93	.05	Kocaeli Ü.	17.94	.10	İlköğ. Matematik Öğret.	18.00	.10	2. Sınıf	18.36	.09
							Okul Öncesi Öğret.	17.98	.12			
							Özel Eğitim Öğret.	18.23	.15			
							Türkçe Öğret.	18.25	.08			
							İngilizce Öğret.	18.08	.08			
Öğrencilerle İlişkiler	Erkek	18.01	.08	AİBÜ	18.07	.09	Fen Bilgisi Öğret.	18.32	.12	3. Sınıf	18.29	.09
							İlköğ. Matematik Öğret.	18.37	.10			
							Okul Öncesi Öğret.	18.20	.12			
							Özel Eğitim Öğret.	18.21	.15			
							Türkçe Öğret.	18.51	.08			
Öğrencilerle İlişkiler	Kız	18.10	.04	Kocaeli Ü.	17.93	.09	İngilizce Öğret.	18.50	.08	4. Sınıf	18.36	.10
							Fen Bilgisi Öğret.	18.32	.12			
							İlköğ. Matematik Öğret.	18.37	.10			
							Okul Öncesi Öğret.	18.20	.12			
							Özel Eğitim Öğret.	18.21	.15			
Öğrencilerle İlişkiler	Erkek	18.31	.08	AİBÜ	18.31	.09	Türkçe Öğret.	18.51	.08	4. Sınıf	18.36	.10
							İngilizce Öğret.	18.50	.08			
							Fen Bilgisi Öğret.	18.32	.12			
							İlköğ. Matematik Öğret.	18.37	.10			
							Okul Öncesi Öğret.	18.20	.12			
Öğrencilerle İlişkiler	Kız	18.39	.05	Kocaeli Ü.	18.41	.09	Özel Eğitim Öğret.	18.21	.15	3. Sınıf	18.29	.09
							Türkçe Öğret.	18.51	.08			
							İngilizce Öğret.	18.50	.08			
							Fen Bilgisi Öğret.	18.32	.12			
							İlköğ. Matematik Öğret.	18.37	.10			

Tablo 4.2. Öğretmen amaçlarına ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar (devamı...)

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{X}$	S.E.	Üniversite	$\bar{X}$	S.E.	Program Türü	$\bar{X}$	S.E.	Sınıf Düzeyi	$\bar{X}$	S.E.
Alan Bilgisi	Erkek	17.72	.08	AİBÜ	17.95	.10	Fen Bilgisi Öğret.	17.59	.13	1. Sınıf	18.00	.09
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.82	.11			
							Okul Öncesi Öğret.	17.72	.13			
							Özel Eğitim Öğret.	17.75	.16			
							Türkçe Öğret.	17.94	.09			
							İngilizce Öğret.	17.86	.09			
Planlama-Organizasyon	Kız	17.83	.05	Kocaeli Ü.	17.76	.09	Fen Bilgisi Öğret.	16.72	.15	2. Sınıf	16.73	.12
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.09	.13			
							Okul Öncesi Öğret.	17.10	.16			
							Özel Eğitim Öğret.	17.13	.19			
							Türkçe Öğret.	17.33	.10			
							İngilizce Öğret.	17.18	.10			
Öğrenmeye Katkı	Erkek	18.00	.10	AİBÜ	18.23	.11	Fen Bilgisi Öğret.	17.87	.15	3. Sınıf	16.94	.11
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.95	.12			
							Okul Öncesi Öğret.	17.86	.15			
							Özel Eğitim Öğret.	17.84	.18			
							Türkçe Öğret.	18.04	.10			
							İngilizce Öğret.	17.91	.10			
Davranış Yönetimi	Kız	17.85	.06	Kocaeli Ü.	17.89	.11	Fen Bilgisi Öğret.	16.50	.16	4. Sınıf	18.04	.12
							İlköğ. Matematik Öğret.	16.71	.13			
							Okul Öncesi Öğret.	17.05	.16			
							Özel Eğitim Öğret.	16.66	.19			
							Türkçe Öğret.	17.18	.11			
							İngilizce Öğret.	16.92	.11			
Kariyer	Erkek	16.86	.10	AİBÜ	17.27	.12	Fen Bilgisi Öğret.	13.05	.12	1. Sınıf	13.35	.09
							İlköğ. Matematik Öğret.	13.02	.10			
							Okul Öncesi Öğret.	13.23	.12			
							Özel Eğitim Öğret.	13.82	.14			
							Türkçe Öğret.	13.16	.08			
							İngilizce Öğret.	13.05	.08			
Kişisel Amaçlar	Kız	16.82	.06	Kocaeli Ü.	16.66	.11	Fen Bilgisi Öğret.	17.79	.14	2. Sınıf	17.72	.11
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.96	.12			
							Okul Öncesi Öğret.	18.04	.14			
							Özel Eğitim Öğret.	17.91	.17			
							Türkçe Öğret.	18.06	.09			
							İngilizce Öğret.	18.05	.09			
Kişisel Amaçlar	Erkek	18.01	.05	Akdeniz Ü.	17.75	.11	Fen Bilgisi Öğret.	17.96	.12	3. Sınıf	17.87	.10
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.96	.12			
							Okul Öncesi Öğret.	18.04	.14			
							Özel Eğitim Öğret.	17.91	.17			
							Türkçe Öğret.	18.06	.09			
							İngilizce Öğret.	18.05	.09			

Tablo 4.2. Öğretmen amaçlarına ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar (devamı...)

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{X}$	S.E.	Üniversite	$\bar{X}$	S.E.	Program Türü	$\bar{X}$	S.E.	Sınıf Düzeyi	$\bar{X}$	S.E.
İş-Özel Yaşam	Erkek	17.47	.10	AİBÜ	17.37	.12	Fen Bilgisi Öğret.	17.30	.15	1. Sınıf	17.50	.11
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.30	.13			
							Okul Öncesi Öğret.	17.53	.16			
							Özel Eğitim Öğret.	17.35	.19			
							Türkçe Öğret.	17.67	.10			
							İngilizce Öğret.	17.51	.10			
İş-Özel Yaşam	Kız	17.41	.06	Kocaeli Ü.	17.53	.11	Fen Bilgisi Öğret.	17.30	.15	2. Sınıf	17.35	.12
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.30	.13			
							Okul Öncesi Öğret.	17.53	.16			
							Özel Eğitim Öğret.	17.35	.19			
							Türkçe Öğret.	17.67	.10			
							İngilizce Öğret.	17.51	.10			

Tablo 4.3. Öğretmen amaçlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	η^2_p
İyi izlenim bırakma	Öğretmen Katılımı	57.30***	.00	.03
	Meslektaşlarla İlişkiler	35.81***	.00	.02
	Öğretim Stratejileri	36.50***	.00	.02
	Bireysel Farklılıklar	8.30**	.00	.00
	Öğrenci Katılımı	53.78**	.00	.02
	Öğrencilerle İlişkiler	32.32**	.00	.01
	Alan Bilgisi	32.07***	.00	.01
	Planlama-Organizasyon	68.46**	.00	.03
	Öğrenmeye Katkı	10.07**	.00	.00
	Davranış Yönetimi	4.74*	.03	.00
	Kariyer	48.29***	.00	.02
	Kişisel Amaçlar	67.59***	.00	.03
	İş-Özel Yaşam	24.30***	.00	.01
	Öğretmen Katılımı	68.24***	.00	.03
İyi izlenim bırakma	Meslektaşlarla İlişkiler	31.88***	.00	.01
	Öğretim Stratejileri	24.46***	.00	.01
	Bireysel Farklılıklar	46.23***	.00	.02
	Öğrenci Katılımı	25.37***	.00	.01
	Öğrencilerle İlişkiler	39.67***	.00	.02
	Alan Bilgisi	35.80***	.00	.02
	Planlama-Organizasyon	108.01***	.00	.05
	Öğrenmeye Katkı	8.66**	.00	.00
	Davranış Yönetimi	32.72***	.00	.01
	Kariyer	18.16**	.00	.01
	Kişisel Amaçlar	10.09**	.00	.00
	İş-Özel Yaşam	3.80	.051	.00

Tablo 4.3. Öğretmen amaçlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları (devamı...)

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	η^2_p
Yaş	Öğretmen Katılımı	.05	.82	.00
	Meslektaşlarla İlişkiler	.01	.92	.00
	Öğretim Stratejileri	1.07	.30	.00
	Bireysel Farklılıklar	.53	.48	.00
	Öğrenci Katılımı	.63	.44	.00
	Öğrencilerle İlişkiler	.86	.35	.00
	Alan Bilgisi	1.79	.18	.00
	Planlama-Organizasyon	2.42	.12	.00
	Öğrenmeye Katkı	.05	.84	.00
	Davranış Yönetimi	.01	.91	.00
	Kariyer	2.22	.15	.00
	Kişisel Amaçlar	.09	.77	.00
	İş-Özel Yaşam	.03	.87	.00
Cinsiyet	Öğretmen Katılımı	.94	.33	.00
	Meslektaşlarla İlişkiler	6.62*	.01	.00
	Öğretim Stratejileri	.06	.81	.00
	Bireysel Farklılıklar	1.64	.20	.00
	Öğrenci Katılımı	.89	.35	.00
	Öğrencilerle İlişkiler	.79	.38	.00
	Alan Bilgisi	1.28	.26	.00
	Planlama-Organizasyon	.27	.61	.00
	Öğrenmeye Katkı	1.83	.18	.00
	Davranış Yönetimi	.11	.74	.00
	Kariyer	.18	.67	.00
	Kişisel Amaçlar	.67	.41	.00
	İş-Ozel Yaşam	.22	.64	.00
Üniversite	Öğretmen Katılımı	2.64	.07	.00
	Meslektaşlarla İlişkiler	15.00***	.00	.01
	Öğretim Stratejileri	2.96	.05	.00
	Bireysel Farklılıklar	1.42	.24	.00
	Öğrenci Katılımı	.61	.54	.00
	Öğrencilerle İlişkiler	.66	.52	.00
	Alan Bilgisi	3.57*	.03	.00
	Planlama-Organizasyon	5.01*	.01	.01

Tablo 4.3. Öğretmen amaçlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları (devamı...)

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	P	η^2_p
Üniversite	Öğrenmeye Katkı	7.91***	.00	.01
	Davranış Yönetimi	8.11***	.00	.01
	Kariyer	2.24	.75	.00
	Kişisel Amaçlar	1.91	.15	.00
	İş-Özel Yaşam	.97	.38	.00
Program türü	Öğretmen Katılımı	1.02	.41	.00
	Meslektaşlarla İlişkiler	2.48*	.03	.01
	Öğretim Stratejileri	1.31	.26	.00
	Bireysel Farklılıklar	1.30	.26	.00
	Öğrenci Katılımı	1.16	.33	.00
	Öğrencilerle İlişkiler	1.69	.13	.00
	Alan Bilgisi	1.26	.28	.00
	Planlama-Organizasyon	2.26	.05	.01
	Öğrenmeye Katkı	.66	.55	.00
	Davranış Yönetimi	3.66**	.00	.01
	Kariyer	1.26	.28	.00
	Kişisel Amaçlar	.69	.64	.00
	İş-Özel Yaşam	1.50	.19	.00
Sınıf düzeyi	Öğretmen Katılımı	4.41**	.00	.01
	Meslektaşlarla İlişkiler	2.32	.07	.00
	Öğretim Stratejileri	2.97*	.03	.00
	Bireysel Farklılıklar	2.62	.05	.00
	Öğrenci Katılımı	6.31***	.00	.01
	Öğrencilerle İlişkiler	6.26***	.00	.01
	Alan Bilgisi	3.36*	.02	.00
	Planlama-Organizasyon	7.75***	.00	.01
	Öğrenmeye Katkı	1.67	.17	.00
	Davranış Yönetimi	3.45*	.02	.01
	Kariyer	4.79**	.00	.01
	Kişisel Amaçlar	3.96*	.01	.01
	İş-Özel Yaşam	.75	.52	.00

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 4.4. Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar için levene testi sonuçları

Değişken	F	sd1	sd2	p
Öğretmen Katılımı	1.42*	47	2255	.03
Meslektaşlarla İlişkiler	.69	47	2255	.95
Öğretim Stratejileri	1.63***	47	2255	.00
Bireysel Farklılıklar	1.26	47	2255	.11
Öğrenci Katılımı	1.46*	47	2255	.02
Öğrencilerle İlişkiler	.98	47	2255	.52
Alan Bilgisi	.95	47	2255	.58
Planlama-Organizasyon	1.62*	47	2255	.01
Öğrenmeye Katkı	1.16	47	2255	.22
Davranış Yönetimi	.88	47	2255	.71
Kariyer	1.01	47	2255	.45
Kişisel Amaçlar	1.51*	47	2255	.01
İş-Özel Yaşam	1.13	47	2255	.26

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 4.5. Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{X}$	S.E.	Üniversite	$\bar{X}$	S.E.	Program Türü	$\bar{X}$	S.E.	Sınıf Düzeyi	$\bar{X}$	S.E.
Öğretmen Katılımı	Erkek	16.74	.10	AİBÜ	16.98	.12	Fen Bilgisi Öğret.	16.62	.16			
							İlköğ. Matematik Öğret.	16.92	.13	1. Sınıf	17.09	.11
							Okul Öncesi Öğret.	16.72	.16	2. Sınıf	16.45	.13
							Özel Eğitim Öğret.	16.79	.19	3. Sınıf	16.71	.11
							Türkçe Öğret.	16.80	.10	4. Sınıf	16.84	.13
Meslektaşlarla İlişkiler	Kız	16.80	.06	Kocaeli Ü.	16.57	.11	İngilizce Öğret.	16.77	.11			
							Fen Bilgisi Öğret.	15.45	.16			
							İlköğ. Matematik Öğret.	15.99	.13	1. Sınıf	16.43	.12
							Okul Öncesi Öğret.	15.82	.16	2. Sınıf	15.49	.13
							Özel Eğitim Öğret.	16.06	.20	3. Sınıf	15.85	.12
Öğretim Stratejileri	Erkek	15.72	.11	AİBÜ	16.39	.12	Türkçe Öğret.	16.11	.11	4. Sınıf	15.87	.13
							İngilizce Öğret.	16.02	.11			
							Fen Bilgisi Öğret.	17.12	.15			
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.21	.12	1. Sınıf	17.65	.10
							Okul Öncesi Öğret.	17.42	.15	2. Sınıf	17.11	.12
Bireysel Farklılıklar	Kız	16.10	.06	Kocaeli Ü.	15.71	.12	Özel Eğitim Öğret.	17.44	.18	3. Sınıf	17.26	.10
							Türkçe Öğret.	17.59	.10	4. Sınıf	17.38	.12
							İngilizce Öğret.	17.32	.10			
							Fen Bilgisi Öğret.	16.83	.15			
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.01	.13	1. Sınıf	17.32	.11
Öğrenci Katılımı	Erkek	17.05	.10	AİBÜ	17.17	.12	Okul Öncesi Öğret.	17.04	.16	2. Sınıf	16.69	.12
							Özel Eğitim Öğret.	17.18	.19	3. Sınıf	17.10	.11
							Türkçe Öğret.	17.20	.10	4. Sınıf	17.26	.13
							İngilizce Öğret.	17.29	.10			
							Fen Bilgisi Öğret.	17.10	.13			
Öğrencilerle İlişkiler	Kız	17.14	.06	Kocaeli Ü.	17.08	.11	İlköğ. Matematik Öğret.	17.35	.11	1. Sınıf	17.63	.10
							Okul Öncesi Öğret.	17.15	.13	2. Sınıf	16.97	.11
							Özel Eğitim Öğret.	17.31	.16	3. Sınıf	17.13	.10
							Türkçe Öğret.	17.32	.09	4. Sınıf	17.30	.11
							İngilizce Öğret.	17.30	.09			
Öğrencilerle İlişkiler	Erkek	17.19	.09	AİBÜ	17.40	.10	Fen Bilgisi Öğret.	17.53	.15			
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.77	.12	1. Sınıf	17.97	.10
							Okul Öncesi Öğret.	17.69	.15	2. Sınıf	17.37	.11
							Özel Eğitim Öğret.	17.67	.18	3. Sınıf	17.65	.10
							Türkçe Öğret.	17.78	.10	4. Sınıf	17.92	.11
Öğrencilerle İlişkiler	Kız	17.78	.05	Kocaeli Ü.	17.64	.10	İngilizce Öğret.	17.91	.10			

Tablo 4.5. Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar (devamı...)

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{X}$	S.E.	Üniversite	$\bar{X}$	S.E.	Program Türü	$\bar{X}$	S.E.	Sınıf Düzeyi	$\bar{X}$	S.E.
Alan Bilgisi	Erkek	16.91	.10	AİBÜ	17.14	.11	Fen Bilgisi Öğret.	16.71	.15			
							İlköğ. Matematik Öğret.	16.92	.13	1. Sınıf	17.20	.11
							Okul Öncesi Öğret.	16.99	.16	2. Sınıf	16.71	.12
							Özel Eğitim Öğret.	16.90	.19	3. Sınıf	16.87	.11
							Türkçe Öğret.	17.11	.10	4. Sınıf	16.99	.12
							İngilizce Öğret.	17.02	.10			
Planlama-Organizasyon	Kız	16.97	.06	Kocaeli Ü.	16.93	.11	Fen Bilgisi Öğret.	16.72	.16			
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.09	.10	1. Sınıf	17.45	.11
							Okul Öncesi Öğret.	17.10	.16	2. Sınıf	16.73	.12
							Özel Eğitim Öğret.	17.13	.19	3. Sınıf	16.94	.11
							Türkçe Öğret.	17.33	.10	4. Sınıf	17.25	.13
							İngilizce Öğret.	17.18	.10			
Öğrenmeye Katkı	Erkek	17.06	.10	Akdeniz Ü.	16.84	.12	Fen Bilgisi Öğret.	16.92	.16			
							İlköğ. Matematik Öğret.	16.98	.13	1. Sınıf	17.40	.11
							Okul Öncesi Öğret.	17.18	.16	2. Sınıf	16.79	.13
							Özel Eğitim Öğret.	17.04	.19	3. Sınıf	16.89	.11
							Türkçe Öğret.	17.27	.11	4. Sınıf	17.24	.13
							İngilizce Öğret.	17.08	.11			
Davranış Yönetimi	Kız	17.05	.06	AİBÜ	17.41	.12	Fen Bilgisi Öğret.	15.89	.17			
							İlköğ. Matematik Öğret.	16.03	.14	1. Sınıf	16.51	.12
							Okul Öncesi Öğret.	16.13	.17	2. Sınıf	15.88	.14
							Özel Eğitim Öğret.	16.26	.21	3. Sınıf	15.88	.12
							Türkçe Öğret.	16.39	.11	4. Sınıf	16.30	.14
							İngilizce Öğret.	16.18	.12			
Kariyer	Erkek	16.12	.11	Kocaeli Ü.	16.09	.12	Fen Bilgisi Öğret.	12.31	.13			
							İlköğ. Matematik Öğret.	12.50	.11	1. Sınıf	12.80	.09
							Okul Öncesi Öğret.	12.77	.13	2. Sınıf	12.23	.11
							Özel Eğitim Öğret.	12.38	.16	3. Sınıf	12.40	.09
							Türkçe Öğret.	12.57	.09	4. Sınıf	12.50	.11
							İngilizce Öğret.	12.37	.09			
Kişisel Amaçlar	Kız	12.48	.09	Akdeniz Ü.	12.29	.10	Fen Bilgisi Öğret.	16.55	.17			
							İlköğ. Matematik Öğret.	17.04	.14	1. Sınıf	17.22	.12
							Okul Öncesi Öğret.	16.70	.17	2. Sınıf	16.44	.13
							Özel Eğitim Öğret.	17.03	.20	3. Sınıf	16.69	.12
							Türkçe Öğret.	17.10	.11	4. Sınıf	17.13	.14
							İngilizce Öğret.	16.80	.11			

Tablo 4.5. Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin oranlanmış marjinal ortalamalar (devamı...)

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{X}$	S.E.	Üniversite	$\bar{X}$	S.E.	Program Türü	$\bar{X}$	S.E.	Sınıf Düzeyi	$\bar{X}$	S.E.
İş-Özel Yaşam	Erkek	16.30	.12	AİBÜ	16.42	.14	Fen Bilgisi Öğret.	16.02	.18	1. Sınıf	16.51	.13
							İlköğ. Matematik Öğret.	16.15	.15			
							Okul Öncesi Öğret.	16.43	.18			
							Özel Eğitim Öğret.	16.34	.22			
							Türkçe Öğret.	16.62	.12			
	Kız	16.33	.07	Kocaeli Ü.	16.21	.13	İngilizce Öğret.	16.32	.12	2. Sınıf	16.23	.15
				Akdeniz Ü.	16.27	.14				3. Sınıf	16.09	.13
										4. Sınıf	16.42	.15

Tablo 4.6. Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar için kovaryans analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	η^2_p
İyimselik	Öğretmen Katılımı	94.67***	.00	.04
	Meslektaşlarla İlişkiler	39.42***	.00	.02
	Öğretim Stratejileri	49.06***	.00	.02
	Bireysel Farklılıklar	15.71***	.00	.01
	Öğrenci Katılımı	47.18***	.00	.02
	Öğrencilerle İlişkiler	29.34***	.00	.01
	Alan Bilgisi	54.29***	.00	.02
	Planlama-Organizasyon	68.46***	.00	.03
	Öğrenmeye Katkı	33.54***	.00	.02
	Davranış Yönetimi	36.73***	.00	.02
	Kariyer	59.14***	.00	.03
	Kişisel Amaçlar	140.53***	.00	.06
	İş-Özel Yaşam	70.09***	.00	.03
İyi izlenim bırakma	Öğretmen Katılımı	74.55***	.00	.03
	Meslektaşlarla İlişkiler	19.67***	.00	.01
	Öğretim Stratejileri	42.58***	.00	.02
	Bireysel Farklılıklar	59.04***	.00	.03
	Öğrenci Katılımı	31.59***	.00	.01
	Öğrencilerle İlişkiler	58.99***	.00	.03
	Alan Bilgisi	42.81***	.00	.02
	Planlama-Organizasyon	108.01***	.00	.05
	Öğrenmeye Katkı	16.83***	.00	.01
	Davranış Yönetimi	35.90***	.00	.02
	Kariyer	17.46***	.00	.01

Tablo 4.6. Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar için kovaryans analizi sonuçları (devamı...)

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	η^2_p
İyi izlenim bırakma	Kişisel Amaçlar	22.06***	.00	.01
	İş-Özel Yaşam	12.81***	.00	.01
Yaş	Öğretmen Katılımı	1.70	.19	.00
	Meslektaşlarla İlişkiler	.09	.77	.00
	Öğretim Stratejileri	.13	.72	.00
	Bireysel Farklılıklar	.39	.53	.00
	Öğrenci Katılımı	1.79	.18	.00
	Öğrencilerle İlişkiler	.53	.47	.00
	Alan Bilgisi	3.19	.07	.00
	Planlama-Organizasyon	2.42	.12	.00
	Öğrenmeye Katkı	1.54	.22	.00
	Davranış Yönetimi	.39	.53	.00
	Kariyer	3.37	.07	.00
	Kişisel Amaçlar	.49	.48	.00
	İş-Özel Yaşam	.34	.56	.00
	Öğretmen Katılımı	.29	.59	.00
	Meslektaşlarla İlişkiler	9.52**	.00	.00
	Öğretim Stratejileri	.74	.39	.00
	Bireysel Farklılıklar	.61	.44	.00
	Öğrenci Katılımı	1.68	.20	.00
Cinsiyet	Öğrencilerle İlişkiler	1.00	.32	.00
	Alan Bilgisi	.31	.58	.00
	Planlama-Organizasyon	.27	.61	.00
	Öğrenmeye Katkı	.29	.59	.00
	Davranış Yönetimi	.20	.65	.00
	Kariyer	.00	.95	.00
	Kişisel Amaçlar	.67	.41	.00
	İş-Özel Yaşam	.05	.83	.00
	Öğretmen Katılımı	2.98	.05	.00
	Meslektaşlarla İlişkiler	9.35***	.00	.01
Üniversite	Öğretim Stratejileri	1.93	.15	.00
	Bireysel Farklılıklar	.85	.43	.00
	Öğrenci Katılımı	1.98	.14	.00
	Öğrencilerle İlişkiler	.67	.51	.00
	Alan Bilgisi	3.37*	.03	.00

Tablo 4.6. Öğretmen amaçlarının ulaşılabilirliğine ilişkin inançlar için kovaryans analizi sonuçları (devamı...)

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	η^2_p
Üniversite	Planlama-Organizasyon	5.01*	.01	.00
	Öğrenmeye Katkı	4.87*	.01	.00
	Davranış Yönetimi	1.14	.32	.00
	Kariyer	5.55**	.00	.01
	Kişisel Amaçlar	1.59	.20	.00
	İş-Özel Yaşam	.55	.58	.00
	Öğretmen Katılımı	.49	.78	.00
	Meslektaşlarla İlişkiler	2.60*	.02	.01
	Öğretim Stratejileri	2.13	.06	.01
	Bireysel Farklılıklar	1.58	.16	.00
Program türü	Öğrenci Katılımı	.66	.65	.00
	Öğrencilerle İlişkiler	1.20	.31	.00
	Alan Bilgisi	1.20	.35	.00
	Planlama-Organizasyon	2.26	.05	.01
	Öğrenmeye Katkı	1.01	.41	.00
	Davranış Yönetimi	1.48	.19	.00
	Kariyer	1.90	.09	.00
	Kişisel Amaçlar	2.24	.05	.01
	İş-Özel Yaşam	2.05	.07	.01
	Öğretmen Katılımı	5.18**	.00	.01
Sınıf düzeyi	Meslektaşlarla İlişkiler	10.07***	.00	.01
	Öğretim Stratejileri	4.59**	.00	.01
	Bireysel Farklılıklar	5.66**	.00	.01
	Öğrenci Katılımı	8.25***	.00	.01
	Öğrencilerle İlişkiler	7.14***	.00	.01
	Alan Bilgisi	3.45*	.02	.01
	Planlama-Organizasyon	7.75***	.00	.01
	Öğrenmeye Katkı	5.95***	.00	.01
	Davranış Yönetimi	6.34***	.00	.01
	Kariyer	5.99***	.00	.01
	Kişisel Amaçlar	8.58***	.00	.01
	İş-Özel Yaşam	2.06	.10	.00

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 4.7. Öğretmen kimliği için oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{X}$	S.E.	Üniversite	$\bar{X}$	S.E.	Program Türü	$\bar{X}$	S.E.	Sınıf Düzeyi	$\bar{X}$	S.E.
Öğretmen Kimliği	Erkek	68.89	.40	AİBÜ	70.29	.46	Fen Bilgisi Öğret.	68.57	.62	1. Sınıf	70.10	.45
				Kocaeli Ü.	68.70	.44	İlköğ. Matematik Öğret.	68.92	.51		67.11	.50
	Kız	69.03	.23	Akdeniz Ü.	67.41	.47	Okul Öncesi Öğret.	68.70	.63	2. Sınıf	68.20	.44
							Özel Eğitim Öğret.	68.91	.75	3. Sınıf	70.43	.51
							Türkçe Öğret.	69.79	.42	4. Sınıf		
							İngilizce Öğret.	68.85	.42			

Tablo 4.8. Öğretmen kimliği için kovaryans analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	η^2_p
İyimserlik	Öğretmen kimliği	261.33***	.00	.10
İyi izlenim bırakma	Öğretmen kimliği	147.03***	.00	.06
Yaş	Öğretmen kimliği	.21	.65	.00
Cinsiyet	Öğretmen kimliği	.09	.76	.00
Üniversite	Öğretmen kimliği	6.99**	.00	.01
Program türü	Öğretmen kimliği	.88	.49	.00
Sınıf düzeyi	Öğretmen kimliği	11.12***	.00	.02

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ **Tablo 4.9.** Umulan olası benlikler için levene testi sonuçları

Değişken	F	sd1	sd2	p
Profesyonellik	1.16	47	2255	.22
Öğretmeyi öğrenme	1.40*	47	2255	.04

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 4.10. Umulan olası benlikler için oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{X}$	S.E.	Üniversite	$\bar{X}$	S.E.	Program Türü	$\bar{X}$	S.E.	Sınıf Düzeyi	$\bar{X}$	S.E.
Profesyonellik	Erkek	22.07	.11	AİBÜ	22.38	.13	Fen Bilgisi Öğret.	21.79	.17	1. Sınıf	22.39	.12
				Kocaeli Ü.	21.91	.12	İlköğ. Matematik Öğret.	22.08	.14		21.65	.14
	Kız	22.11	.06	Akdeniz Ü.	21.83	.13	Okul Öncesi Öğret.	21.91	.17	2. Sınıf	22.04	.12
							Özel Eğitim Öğret.	22.15	.21	3. Sınıf	22.27	.14
							Türkçe Öğret.	22.38	.21	4. Sınıf		
							İngilizce Öğret.	22.21	.11			
Öğretmeyi öğrenme	Erkek	17.13	.10	AİBÜ	17.71	.12	Fen Bilgisi Öğret.	16.81	.16	1. Sınıf	17.61	.11
				Kocaeli Ü.	17.02	.11	İlköğ. Matematik Öğret.	17.26	.13		16.91	.13
	Kız	17.37	.06	Akdeniz Ü.	16.92	.12	Okul Öncesi Öğret.	17.02	.16	2. Sınıf	17.24	.11
							Özel Eğitim Öğret.	17.38	.19	3. Sınıf	17.24	.13
							Türkçe Öğret.	17.58	.11	4. Sınıf		
							İngilizce Öğret.	17.44	.11			

Tablo 4.11. Umulan olası benlikler için kovaryans analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	η^2_p
İyimserlik	Profesyonellik	88.72***	.00	.04
	Öğretmeyi öğrenme	74.42***	.00	.03
İyi izlenim bırakma	Profesyonellik	105.34***	.00	.05
	Öğretmeyi öğrenme	63.15***	.00	.03
Yaş	Profesyonellik	.34	.56	.00
	Öğretmeyi öğrenme	.77	.38	.00
Cinsiyet	Profesyonellik	.10	.75	.00
	Öğretmeyi öğrenme	4.05*	.04	.00
Üniversite	Profesyonellik	3.90*	.02	.00
	Öğretmeyi öğrenme	9.55***	.00	.01
Program türü	Profesyonellik	2.21	.05	.01
	Öğretmeyi öğrenme	4.34**	.00	.01
Sınıf düzeyi	Profesyonellik	6.28***	.00	.01
	Öğretmeyi öğrenme	5.87**	.00	.01

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 4.12. Korkulan olası benlikler için levene testi sonuçları

Değişken	F	sd1	sd2	p
İlham vermeyen öğretim	8.78***	47	2255	.00
Kontrol kaybı	9.30***	47	2255	.00
İlgi göstermeyen öğretmen	7.77***	47	2255	.00

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ **Tablo 4.13.** Korkulan olası benlikler için oranlanmış marjinal ortalamalar

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	$\bar{X}$	S.E.	Üniversite	$\bar{X}$	S.E.	Program Türü	$\bar{X}$	S.E.	Sınıf Düzeyi	$\bar{X}$	S.E.
İlham vermeyen öğretim	Erkek	6.40	.13	AİBÜ	7.17	.14	Fen Bilgisi Öğret.	6.80	.20	1. Sınıf	6.05	.15
							İlköğ. Matematik Öğret.	6.17	.17			
							Okul Öncesi Öğret.	6.64	.21			
							Özel Eğitim Öğret.	6.41	.25			
							Türkçe Öğret.	6.24	.14			
							İngilizce Öğret.	6.39	.14			
Kontrol kaybı	Kız	6.48	.08	Kocaeli Ü.	6.42	.13	Fen Bilgisi Öğret.	6.79	.18	2. Sınıf	7.47	.16
							İlköğ. Matematik Öğret.	6.24	.15			
							Okul Öncesi Öğret.	6.25	.18			
							Özel Eğitim Öğret.	6.51	.22			
							Türkçe Öğret.	6.12	.12			
							İngilizce Öğret.	6.41	.12			
İlgi göstermeyen öğretmen	Erkek	5.15	.11	Akdeniz Ü.	5.78	.14	Fen Bilgisi Öğret.	5.26	.16	3. Sınıf	6.42	.15
							İlköğ. Matematik Öğret.	5.09	.14			
							Okul Öncesi Öğret.	5.71	.17			
							Özel Eğitim Öğret.	5.31	.20			
							Türkçe Öğret.	5.03	.11			
							İngilizce Öğret.	4.84	.11			

Tablo 4.14. Korkulan olası benlikler için kovaryans analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	η^2_p
İyimserlik	İlham vermeyen öğretim	57.05***	.00	.03
	Kontrol kaybı	73.24***	.00	.03
	İlgi göstermeyen öğretmen	42.44***	.00	.02
İyi izlenim bırakma	İlham vermeyen öğretim	55.20***	.00	.02
	Kontrol kaybı	167.32***	.00	.07
	İlgi göstermeyen öğretmen	204.22***	.00	.08
Yaş	İlham vermeyen öğretim	1.52	.22	.00
	Kontrol kaybı	2.39	.12	.00
	İlgi göstermeyen öğretmen	1.31	.25	.00
Cinsiyet	İlham vermeyen öğretim	.24	.62	.00
	Kontrol kaybı	.00	.96	.00
	İlgi göstermeyen öğretmen	.83	.36	.00
Üniversite	İlham vermeyen öğretim	19.01***	.00	.02
	Kontrol kaybı	8.38***	.00	.01
	İlgi göstermeyen öğretmen	9.70***	.00	.01
Program türü	İlham vermeyen öğretim	1.66	.14	.00
	Kontrol kaybı	3.09*	.01	.01
	İlgi göstermeyen öğretmen	4.39**	.00	.01
Sınıf düzeyi	İlham vermeyen öğretim	20.97***	.00	.03
	Kontrol kaybı	21.88***	.00	.03
	İlgi göstermeyen öğretmen	12.10***	.00	.02

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

ÖZGEÇMİŞ

1. **Adı Soyadı:** Güler ÇETİN (Güler DUMAN)
2. **Doğum Yeri:** Ankara
3. **Öğrenim Durumu:** Doktora
4. **İletişim Bilgileri:** Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Ofis No: 224 Gölköy/BOLU 14280
Telefon: 0 374 254 10 00 – 1639
E-Posta: gulerduman@ibu.edu.tr; gulerduman@ymail.com
5. **Yabancı Dil Bilgisi:** Yabancı Dil Sınavı (YDS, 2014/Güz) İngilizce, 98.75
6. **Yüksek Lisans Tez Başlığı**
Mobil Destekli Dil Öğreniminde Araştırma Eğilimleri: Program Geliştirme Açısından Doğurguları

7. Öğrenim Geçmişi

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi	2004-2009
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim	Akdeniz Üniversitesi	2010-2013
Doktora	Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2013-2017

8. Akademik Görevler

Görev	Alan	Üniversite	Yıl
Okutman	Yabancı Diller Yüksek Okulu/ Modern Diller Bölümü	Atılım Üniversitesi	2004-2009
Araştırma Görevlisi	Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı	Akdeniz Üniversitesi	2010-2013
Araştırma Görevlisi	Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2013-devam ediyor

9. Ödüller

Bölüm Birinciliği; İhsan Doğramacı Üstün Başarı Ödülü, Hacettepe Üniversitesi, 2009

10. Yayınlar

- **Duman, G.**, Kural Baykan, A., Köroğlu, G. N., Yılmaz, S. ve Erdoğan, M. (2014). Öğretmen adaylarının Türkiye'deki eğitim reformlarını takip etme durumlarının incelenmesi [An investigation of prospective teachers' attitudes toward educational reforms in Turkey]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 14(2), 609-628.
- **Duman, G.**, Orhon, G., and Gedik, N. (2015). Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. *ReCALL*, 27(2), 197-216.
- **Duman, G.** ve Eren, A. (2015). Öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğrenme stratejileri ve derslere katılımları: Bir arabuluculuk analizi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1047-1064.
- Eren, A. ve **Duman G.** (2016). Eğitim ortamlarında güdülenme-öğrenme ilişkisi ve başarı amaçları. İçinde S. Çelenk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 255-288). Ankara: Pegem Akademi.
- Eren, A. ve **Duman G.** (2016). Güdüsel tasarım modeli: Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin yansımaları ve diğer yaklaşımlarla olan ilişkileri. İçinde G. Ekici (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları* (s. 774-825). Ankara: Pegem Akademi.

11. Bilimsel Toplantılar

- **Duman, G.**, Kural Baykan, A., Köroğlu, G. N., Yılmaz, S. ve Erdoğan, M. (2012). Öğretmen adaylarının Türkiye'deki eğitim reformları ile ilgili görüşleri. Sözlü bildiri, 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (s. 205-206). 27-29 Eylül 2012, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- **Duman, G.** and Gedik, N. (2013). *Exploring m-learning readiness of pre-service teachers*. Paper presented at the 7th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS) (pp. 424-425). 6-8 June 2013, Atatürk University, Erzurum, Turkey.
- **Duman, G.** (2014). Evaluation of Turkish preschool curriculum objectives in terms of values education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 978-983.
- Korkmaz, H. and **Duman, G.** (2014). Public understanding about homeschooling: A preliminary study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3891-3897.

- **Duman, G.** and Çetin, M. (2014). *Prospective teachers' metaphoric perceptions: The concept of multicultural education*. Paper presented at the 9th International Balkan Education and Science Congress (pp. 148). 16-18 October 2014, Trakya University, Edirne, Turkey.
- **Duman, G.** (2016). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının eğitsel uzmanlık ve eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. İçinde 3. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJERCONGRESS 2016) Bildiri Kitabı* (s. 673-680). Ankara: Anı Yayıncılık.

