

# Öğretmenlik Kimliğinin Öncülleri: Olumlu ve Olumsuz Öğretmenlik Kimliğine Sahip Öğretmen Adaylarının Üniversite Deneyimleri ve Algıları\*

## Precursors of Teacher Identity: Collegiate Experiences and Perceptions of Pre-Service Teachers with Positive and Negative Teacher Identity

Şule SARIBAŞ\*\*<sup>ID</sup>, Özkan ÖZGÜN<sup>ID</sup>

### ÖZ

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğiyle ilişkilendirilebilecek üniversite deneyimlerini ve algılarını incelemektir.

**Yöntem ve Araçlar:** Araştırmada veri toplama aracı olarak meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği, öğretmen adaylarına yönelik mesleki doyum ölçeği, öğretmen adaylarının arkadaşlık ilişkilerine yönelik algı ölçeği, akademisyenlerin kolektif yetkinliğine dair algı ölçeği, akademisyenlerin bireysel yetkinliği ve ders içi iletişim ölçeği olmak üzere beş farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği puanları ortalama ve standart sapma değerleri temelinde alt ve üst çeyrekler kullanılarak iki karşıt grup oluşturulmuştur. Ortalama puandan +2 standart sapma gösteren öğretmen adayları olumlu öğretmenlik kimliği algısına sahip öğretmen adayları grubunu oluştururken, -2 standart sapma gösterenler ise olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları grubunu oluşturmuştur. Tüm katılımcılardan (N = 268), 75 öğretmen adayı (üst çeyrek) olumlu kimlik grubunda ve 68 öğretmen adayı (alt çeyrek) olumsuz kimlik grubunda yer almıştır.

**Sonuçlar:** Olumlu kimliğe sahip öğretmen adaylarının olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarına oranla arkadaşlarıyla daha iyi ilişkilere sahip olduklarını ve sınıf arkadaşlarını daha destekleyici olarak algıladıklarını, mesleki doyumlarının daha yüksek olduğunu, bölüm öğretim elemanların kolektif olarak daha yetkin olduğu algısına sahip oldukları ve bölümdeki öğretim elemanları ile olumlu iletişim kurduklarını göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki Kimlik, Meslek Öncesi Öğretmenlik Kimliği, Öğretmenlik Kimliği

### ABSTRACT

**Purpose:** This study examined the role of pre-service early childhood education teachers' collegiate experiences and perceptions in relation to their teacher identity in Turkey.

**Method and Materials:** Measures of pre-professional teacher identity scale, professional satisfaction scale for teacher candidates, perception scale of teacher candidates regarding friendship relations, perception scale of academics' collective competence, individual competence of academics and course intra-communication scale were used. After assessing teacher identity scores of all pre-service teachers studying, we used group means and standard deviation (ss) and quartiles to create two contrasting groups. Of all participants (N = 268), 75 pre-service teachers (upper quartile; +2 ss) were in the "positive identity" group, and 68 (lower quartile; -2 ss) were in the "negative identity" group.

**Results:** When contrasted to their peers with negative teacher identity, pre-service teachers with positive identity reported that they had significantly better relationships with their friends and perceived their classmates being more supportive, were more satisfied with their field of study, had more favorable perceptions of their professors' collective efficacy and reported establishing positive communication with their professors during classes.

**Keywords:** Pre-professional Teacher Identity, Professional Identity, Teacher Identity

\* Bu makalenin bir kısmı 7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde (IECEC-UOEk-2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

**Sorumlu Yazar/Correspondence Author:** Şule SARIBAŞ

**E-posta/E-mail:** ssaribas@cu.edu.tr

**Geliş Tarihi/Received:** 16.12.2021

**Kabul Tarihi/Accepted:** 28.04.2022

**Ç. Yayınlanma Tarihi/Online Published:** 31.05.2022

## GİRİŞ

Öğretmenlik kimliği, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili fikir, tutum, inanç ve değerlerinden oluşan karmaşık bir kavramdır. Öğretmenlik kimliği, bir öğretmenin kendini nasıl bir öğretmen olarak gördüğü ve toplum tarafından nasıl algılandığını ifade etmektedir (Thomas ve Beauchamp, 2011). Bu anlamda, öğretmenin sahip olduğu kimlik; onun hayata bakışını, görevini yaparken onu güdüleyen etmenleri, karar verirken nelerden etkilendiğini ve öğretmenlik mesleğine bağlılığını belirlemektedir (Hong, 2010).

Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında ve gelişmesinde kişisel, toplumsal ve bilişsel değişkenler büyük rol oynamaktadır (Kelchtermans, 1993; Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan, 2018). Bu değişkenlerin varlığı ve kendi aralarındaki etkileşimleri olumlu veya olumsuz bir öğretmenlik kimliğinin oluşmasında temel noktalar. Öğretmenlik kimliğinin incelendiği çalışmalar, öğretmen yetiştirme programlarının, geçmiş yaşantıların, öğretmenlik alan bilgisinin ve sosyal çevre ile ilişkinin öğretmenlik kimliği oluşumunda önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Brookhart ve Freeman, 1992; Duru, 2006; Samuel, 2008). Bir öğretmenin mesleki kimliği, öğretmen yetiştiren programlara girmeden önce başlamakta ve program süresince gelişmeye devam etmektedir (Lomote ve Engels, 2010; Putnam ve Borko, 1997; Yaşar, Günay Bilaloğlu ve Karabay, 2013).

Öğretmen adaylarının üniversite eğitimi boyunca yaşadıkları deneyimler ve girdikleri etkileşimler öğretmenlik kimliğinin oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik kimliğinin geliştirilmesi gerektiğine dair farkındalığı ve bu kimliği ortaya çıkaracak olan değişimleri yaratmak için ideal bir başlangıç noktasıdır (Çelik ve Kalkan, 2019). Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğretmenlik kimliğinin gelişiminin öğretmenin mesleğe başladıktan sonra verdiği eğitim ve öğretimin niteliğini belirlediğini vurgulamaktadır (Avraamidou, 2014; Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmenlik kimliği, öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenlemelerinde, sınıf içerisindeki başarılarında, öğrencilere karşı tutumlarında, meslektaşları ve çevreleri ile olan ilişkilerinde, gelişime ve değişime açık olmalarında öğretmenlerin davranışlarını belirlemektedir (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman, 2012; Flores ve Day, 2006). Bullough (1997), öğretmenlik kimliğinin öğretmen adaylarının deneyimlerini yorumlamada ve öğretmenlik mesleğine yönelik karar vermede temel oluşturduğunu, bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim hakkındaki görüşlerinin ve öğretmen olarak kendilerini nasıl gördüklerinin öğretmen eğitimi için hayati bir önem taşıdığını belirtmiştir. Bu nedenle, öğretmenlik kimliğinin hızlı bir oluşum ve dönüşüm aşaması olan hizmet öncesi öğretmenlik kimliği hakkında daha fazla bilgi edinilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının daha iyi tasarlanabilmesi için önemlidir.

Hong (2010), öğretmenlik kimliğine yönelik yapılan araştırmaları incelediği çalışmasında, mevcut araştırmaların öğretmenlerin cinsiyet, yaş, etnik köken veya medeni durum gibi demografik özelliklerine veya ortalama sınıf büyüklüğü gibi okul özelliklerine odaklandığını belirtmiştir. Ancak bu tür çalışmalar, öğretmenlik kimliğini anlamada sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlik kimliğine dair bildiklerimizin genel olarak öğretmenlerle yapılan çalışmalardan elde edildiği (Avraamiodu, 2014; Bukor, 2015; Friesen ve Besley, 2013; Izadinia, 2014; 2015; Oswald ve Perold, 2015; Özcan ve Şener, 2013; Özdemir, 2010; Sayar, 2014; Yavuz, 2010), öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini nasıl oluşturduklarını ve kimlik gelişimlerine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu henüz netleştirilememiştir (Lerseth, 2013). Bu nedenle, öğretmenlik kimliğinin karmaşık yapısını çözebilmek için çok sayıda araştırmaya ihtiyaç vardır. Öğretmenlik kimliğini daha derinlemesine anlamak için düzenlenen bu çalışma, olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının üniversite deneyimlerinin ve algılarının karşılaştırılarak incelenmesine odaklanmıştır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma problemleri şu şekildedir;

1. Olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının arkadaşlık ilişkileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerin kolektif yetkinliğine dair algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerle ders içi iletişime dair algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Öğretmenlik kimliğini daha derinlemesine anlamak için, nedensel karşılaştırma deseninde düzenlenen bu çalışma, olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının üniversite deneyimlerinin ve algılarının karşılaştırılarak incelenmesine odaklanmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları var olan veya doğal olarak ortaya çıkmış bir durumun nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Nedensel karşılaştırma araştırmalarında bir durumdan farklı şekillerde etkilenmiş en az iki grup vardır ve bu durumun olası nedenlerini belirleyebilmek için bu gruplar bazı değişkenler açısından incelenmektedir (Cohen ve Manion, 1994). Nedensel karşılaştırma araştırmalarında mevcut gruplar araştırmacının manipülasyonundan bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı ise ortaya çıkan bu durumun olası nedenlerini ve etkileyenlerini belirlemeye çalışmaktadır (Cohen ve Manion, 1994; Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu çalışmada ise olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarından oluşan gruplar bulunmaktadır ve bu gruplar araştırmacının manipülasyonundan bağımsız olarak oluşmuştur. Araştırma kapsamında olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği mesleki doyum, arkadaşlık ilişkileri, akademisyenlerin kolektif yetkinliği ve akademisyenlerle ders içi iletişime dair algıları değişkenlerine göre incelenmiştir. Böylece öğretmen adaylarının mesleki doyum, arkadaşlık ilişkileri, akademisyenlerin kolektif yetkinliği ve akademisyenlerle ders içi iletişime dair algılarının öğretmenlik kimliği algılarına göre farklılaşma durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmada, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, mevcut, kolayca erişilebilir ve araştırmaya katılmak isteyen bireylerin örnekleme dahil edilmesi durumunda kullanılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu örnekleme yöntemi araştırmaya sürat ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Mevcut çalışmada, kolay erişilebilirlik sağlaması açısından bu yöntem tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul etmiş toplam 268 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, tüm öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği puanları ortalama ve standart sapma değerleri temelinde alt ve üst çeyrekler kullanılarak iki karşıt grup oluşturulmuştur. Ortalama puandan +2 standart sapma gösteren öğretmen adayları olumlu öğretmenlik kimliği algısına sahip öğretmen adayları grubunu oluştururken, - 2 standart sapma gösterenler ise olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları grubunu oluşturmuştur. Tüm katılımcılar arasında (N = 268), 75 öğretmen adayı (üst çeyrek) olumlu kimlik grubunda ve 68 öğretmen adayı (alt çeyrek) olumsuz kimlik grubunda yer almıştır. Araştırmaya dahil edilen olumlu ve olumsuz kimliğe sahip toplamda 143 öğretmen adayına ait demografik bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcılara ait demografik bilgiler

	$\bar{x}$	Ss	N	%
Katılımcıların Cinsiyeti				
Kadın			113	79
Erkek			30	21
Katılımcıların Yaşı	22,59	3,70		
Katılımcıların Sınıfı				
Birinci Sınıf			19	13,3
İkinci Sınıf			47	32,9
Üçüncü Sınıf			36	25,2
Dördüncü Sınıf			41	28,6

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların %79'unun kadın, %21'inin erkek olduğu ve yaş ortalamasının 22,59 olduğu görülmüştür. Katılımcıların buldukları sınıf düzeyleri incelendiğinde %13,3'ünün birinci sınıf, %32,9'unun ikinci sınıf, %25,2'sinin üçüncü sınıf ve %28,6'sının dördüncü sınıf olduğu belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Meslek Öncesi Öğretmen kimliği Ölçeği, Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Doyum Ölçeği, Öğretmen Adaylarının Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Algı Ölçeği, Akademisyenlerin Kolektif

Yetkinliğine Dair Algı Ölçeği, Akademisyenlerin Bireysel Yetkinliği ve Ders İçi İletişim Ölçeği olmak üzere beş farklı ölçek kullanılmıştır.

**Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği**, öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğini ölçmek amacıyla Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ölçek, 5'li likert şeklinde derecelenebilen 17 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek öğretmen olarak kendini kategorize etme (5 madde), öğretmen olma konusunda güven (6 madde) ve öğretmen olarak katılım (6 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .34 ile .81 arasında değerler alırken, iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha (Cr  $\alpha$ ) .87 olarak rapor edilmiştir. Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğe ait iç tutarlılık Cr  $\alpha$  = .93, Spearman-Brown iki yarı güvenilirliği .92 ve test-tekrar test güvenilirliği .85 ( $p < .001$ ,  $n = 65$ ) olarak rapor edilmiştir.

Araştırma kapsamında ölçeğin bulgularına göre faktör analizi yapılmış ve üç faktör bulunmuştur. Bulunan bu faktörler doğrultusunda maddeler incelenmiş ve maddelerin üç grupta toplandığı görülmüştür. Arpacı ve Bardakçı (2015)'nin bulduğu faktör analizi incelendiğinde maddelerin genelinde aynı alt boyutlarda toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda birden fazla faktöre yük veren ölçeğin bir maddesi analizden çıkarılmıştır. Öğretmen olma konusunda güven alt boyutundaki altı maddenin faktör yükleri .32 ile .83; öğretmen olarak kendini kategorize etme alt boyutundaki beş maddenin faktör yükleri .41 ile .75; öğretmen olarak katılım alt boyutundaki beş maddenin faktör yükleri .42 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının ve toplamının Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .77 ile .80 aralığında değişim göstermektedir. Ölçeğin toplamının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

**Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Doyum Ölçeği**, öğretmen adaylarının mesleki doyum düzeyini belirlemek amacıyla Özgün (2005) tarafından uyarlanan ölçek, 5'li likert şeklinde derecelenebilen 12 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğin bulgularına göre faktör analizi yapılmış ve tek faktör bulunmuştur. Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Doyum Ölçeğinin iç tutarlılık değeri Cr  $\alpha$  = .90 olarak hesaplanmıştır.

**Öğretmen Adaylarının Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Algı Ölçeği**, öğretmen adaylarının sınıf arkadaşları ile olan ilişkilerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Özgün (2005) tarafından uyarlanan ölçek, 5'li likert şeklinde derecelenebilen 5 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğin bulgularına göre faktör analizi yapılmış ve tek faktör bulunmuştur. Öğretmen Adaylarının Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Algı Ölçeğinin iç tutarlılık değeri Cr  $\alpha$  = .83 olarak hesaplanmıştır.

**Akademisyenlerin Kolektif Yetkinliğine Dair Algı Ölçeği**, öğretmen adaylarının akademisyenlerin kolektif yeterliğine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Özgün (2005) tarafından uyarlanan ölçek, 5'li likert şeklinde derecelenebilen 7 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğin bulgularına göre faktör analizi yapılmış ve tek faktör bulunmuştur. Akademisyenlerin Kolektif Yetkinliğine Dair Algı Ölçeğinin iç tutarlılık değeri Cr  $\alpha$  = .75 olarak hesaplanmıştır.

**Akademisyenlerin Bireysel Yetkinliği ve Ders İçi İletişim Ölçeği**, öğretmen adaylarının akademisyenlerin bireysel yeterliğine ve onlarla ders içinde olan iletişimlerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Özgün (2005) tarafından uyarlanan ölçek, 5'li likert şeklinde derecelenebilen 10 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğin bulgularına göre faktör analizi yapılmış ve tek faktör bulunmuştur. Akademisyenlerin Kolektif Yetkinliğine Dair Algı Ölçeğinin iç tutarlılık değeri Cr  $\alpha$  = .91 olarak hesaplanmıştır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya konu olan veriler bir devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce tüm katılımcılara yazılı aydınlatılmış onam imzalatılmıştır. Aydınlatılmış onam içerisinde, araştırmanın amacı, araştırma süreci, katılımcılardan beklenenler, gönüllülük ve gizlilik ve araştırmadan çekilme hakkı ile ilgili bilgi verilmiştir. Katılımcıların onamı alındıktan sonra veri toplama süreci başlamıştır. Katılımcılar veri toplama aracını yaklaşık olarak 20 dakikada cevaplamıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiş, Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro-Wilk Testi yapılmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcılar düşük ve yüksek puan alan iki uç gruptan oluştuğu için normal dağılımın olması beklenmemektedir. Katılımcıların testten aldıkları puanların normal dağılım sergilemediği belirlenmiş ve parametrik olmayan ölçümlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyum, arkadaşlık ilişkileri, akademisyenlerin kolektif yetkinliği ve akademisyenlerle ders içi iletişime dair algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyum düzeylerine yönelik Mann Whitney U-Testi sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Olumlu Öğretmenlik Kimliği	75	102,03	7652,00	298,000	,000	,76
Olumsuz Öğretmenlik Kimliği	68	38,88	2644,00			

Tablo 2 incelendiğinde, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=298,000$ ;  $p<0,05$ ). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün  $r= 0,76$  olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %58’inin öğretmenlik kimliği tarafından açıklandığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının, olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarına göre mesleki doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının arkadaşlık ilişkileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının arkadaşlık ilişkilerine yönelik Mann Whitney U-Testi sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Olumlu Öğretmenlik Kimliği	75	87,66	6574,50	1375,500	,000	,40
Olumsuz Öğretmenlik Kimliği	68	54,73	3721,50			

Tablo 3 incelendiğinde, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının arkadaşlık ilişkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=1375,500$ ;  $p<0,05$ ). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün  $r= 0,40$  olduğu, farkın orta derecede bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %16’sının öğretmenlik kimliği tarafından açıklandığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, olumlu kimliğe sahip öğretmen adaylarının olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip adaylarla karşılaştırıldığında, arkadaşlarıyla anlamlı düzeyde daha iyi ilişkilere sahip olduklarını ve sınıf arkadaşlarını daha destekleyici olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerin kolektif yetkinliğine dair algısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerin kolektif yetkinliğine dair algısına yönelik Mann Whitney U-Testi sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Olumlu Öğretmenlik Kimliği	75	85,23	6392,00	1558,000	,000	,34
Olumsuz Öğretmenlik Kimliği	68	57,41	3904,00			

Tablo 4 incelendiğinde, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerin kolektif yetkinliğine dair algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=1558,000$ ;  $p<0,05$ ). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün  $r= 0,34$  olduğu, farkın orta derecede bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %11’inin öğretmenlik kimliği tarafından açıklandığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının,



olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarına göre bölüm öğretim elemanlarının kolektif yeterlik algısını daha yüksek buldukları anlaşılmaktadır.

Olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerle ders içi iletişime dair algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5:** Olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerle ders içi iletişime dair algılarına yönelik Mann Whitney U-Testi sonucu

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Olumlu Öğretmenlik Kimliği	75	81,79	5970,50	1475,500	,000	,32
Olumsuz Öğretmenlik Kimliği	68	55,70	3620,50			

Tablo 5 incelendiğinde, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının akademisyenlerle ders içi iletişime dair algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=1475,500$ ;  $p<0,05$ ). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün  $r= 0,32$  olduğu, farkın orta derecede bir etkiye sahip olduğu ve toplam varyansın %10'unun öğretmenlik kimliği tarafından açıklandığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının, olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarına göre bölümdeki öğretim elemanları ile olumlu iletişim kurdukları ve akademisyenlerle ders içi iletişime yönelik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adayları ile olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının karşılaştırıldığı bu çalışmada, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu, arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkilere sahip oldukları ve sınıf arkadaşlarını daha destekleyici olarak algıladıkları, bölüm öğretim elemanlarının kolektif yeterlik algısını daha yüksek buldukları ve bölümdeki öğretim elemanları ile olumlu iletişim kurdukları görülmüştür.

İnsanların yaptıkları işten memnun olma düzeyleri meslek yaşamlarının en önemli unsurlarından biridir. Bu anlamda, mesleki doyum kişinin mesleğine veya mesleki deneyimine biçtiği değer sonucu oluşan olumlu bir duygudur (Locke, 1976). Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi arttıkça, mesleğe dair aidiyet duygusunun ve yetkinliğinin arttığını göstermektedir (Aydınol ve Üredi, 2020; Çetinkanat, 2000; Pearson ve Moomaw, 2005). Mevcut çalışmada, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının mesleki doyum düzeylerinin olumsuz kimliğe sahip adaylara kıyasla yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim birçok araştırmacı, iyi niteliklere sahip bir öğretmenin, öğrencilerinin öğrenmesi üzerinde olumlu bir etki yapabilmesi için branşına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum ve inançlara sahip olması gerektiği konusunda ortak görüş bildirmektedir (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004). Öğretmenlerin sahip oldukları kimlik yapısı, verecekleri eğitimin kalitesini ve görev yapacakları okulun düzenini etkilemektedir. Öğretmenlerin kendilerine dair olumlu algıları ve öz yeterlilik inançları, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki doyumlarını olumlu yönde etkilemekte, öğretimin verimliliği artırmaktadır (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Caprone, 2006; Von Suchodoletz, Jamil, Larsen ve Hamre, 2018). Bu durumun aksine olumsuz kimlik algısına sahip ve düşük öz yeterlik algısı olan öğretmenlerin mesleğe dayalı yüksek düzeyde stres yaşadıkları ve mesleki doyumlarının düşük olduğu bilinmektedir (Betoret, 2006; Klassen vd., 2009). Öğretmen adayları henüz mesleğe başlamadan önce kendilerini öğretmen olarak nitelendirmeye başladıkça, öğretmen olma konusunda kendilerine güvendikçe ve mesleğe dair tatmin edici duygular hissettikçe olumlu kimlik özellikleri kazanacaklardır. Bu doğrultuda mesleki doyumunu artırmaya yönelik yapılan her uygulama olumlu öğretmenlik kimliğinin kazanılmasına bu sayede öğretmenlerin sundukları eğitimin iyileştirilmesine de katkı sağlayacaktır (Şahin, 2013; Woods ve Weasmer, 2002).

Öğretmenlik kimliğinin inşasında hem nesnel hem de öznel faktörlerin önemli rol oynamaktadır. Buna göre nesnel faktörler, eğitim sistemlerinin yapısını ve mesleki uygulamaları şekillendiren politik, sosyal ve ekonomik konuları içermektedir. Öznel faktörler ise bireylerin yaşam öyküsünü içermektedir (Dominguez vd., 2015). Beijaard vd. (2000), öğretmenlik kimliğinin en önemli unsurlarından birinin öğretmenin biyografisi olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin biyografisi ise geçmişindeki yaşantılarını, hayatına dokunan değerli insanları, öğrencilik yaşantılarını vb. kapsamaktadır. Bu anlamda bakıldığında öğretmen adayları arasındaki arkadaşlık ilişkileri öğretmenlik kimliğinin

oluşumunda önemli görülmektedir. Öğretmen adayları arasındaki arkadaşlık ilişkileri onlarda sosyal destek algısı oluştururken aynı zamanda onların kendilerine ve mesleklerine dair olumlu duygular geliştirmesini de sağlamaktadır. Öğretmen adayları arasındaki samimiyet, arkadaşlık ve dostluk ortamı onların mesleğe dair bakışlarını belirlemede önem taşımaktadır. Mevcut çalışmada, olumlu kimliğe sahip öğretmen adaylarının daha iyi arkadaşlık ilişkilerine sahip olduğu görülmüştür. Benzer olarak yapılan farklı çalışmalarda, iş yerine uyum sağlamada önemli bir faktörün orada iyi ilişkiler geliştirmek ve meslektaşlar arasındaki yardımlaşma olduğu belirtilmiştir (Griffith, 2006; Reynolds, 1996). Bu bağlamda, öğretmen eğitimi sırasında arkadaşlarla iyi ilişkiler geliştirmek ve sınıf içinde yardımlaşmalarda bulunmak kişinin bölüme aidiyet duymasını kolaylaştırıcı bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının kendileri arasında geliştirmiş olduğu arkadaşlık ilişkileri onların akademik performansları üzerinde etkili olabilmektedir. Hoy ve Miskel (1991) bir eğitim kurumunda görevli bir bireyin performansının, örgütsel ortam tarafından biçimlendirildiğini söylemektedir. Bu bağlamda, açık, sağlıklı ve işbirlikçi etkileşimler, okulun ortamını ve öğretmen davranışlarını etkileyerek öğretmenlerin mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Bandura, 1997).

Öğretmen adaylarının olumlu kimlik geliştirmesinde en önemli unsurlardan birisi de öğretim elemanları ile kurmuş olduğu ilişkilerdir (Alexandar, Wyk ve Moreeng, 2014). Öğretmen eğitimi sürecinde yapılan danışmanlıklar ve çeşitli akademik öğrenme etkinlikleri öğretmenlerin kimlik gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Krzywacki, 2009). Öğretim elemanları ile öğretmen adayları arasındaki ilişkinin kalitesi öğrenimin kalitesini de belirlemektedir. Mevcut çalışmada, olumlu öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının kolektif yeterlik algısını daha yüksek buldukları ve bölümdeki öğretim elemanları ile olumlu iletişim kurdukları görülmüştür. Kuzu (2003) yapmış olduğu araştırmasında, öğrencilerin derslere karşı tutumları ile dersin öğreticisine karşı tutumları arasında doğru orantı bulmuştur ve bu durumun öğreticiye önemli bir sorumluluk yüklediğine dikkat çekmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalar, öğretim elemanlarının sahip oldukları iletişim becerilerinin de öğretmen adayları üzerinde önemli etkisinin olduğunu göstermektedir (Kaya, Sungurtekin ve Deniz, 2017; Kumral, 2009).

Öğretmenlik kimliğini daha derinlemesine anlamak amacıyla yapılan bu çalışma, öğretmenlik kimliği oluşumunda mesleki doyumun, üniversitedeki arkadaşlık ilişkilerinin ve öğretim elemanlarının önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının henüz mesleğe başlamadan oluşturmaya başladığı mesleki kimlik onların tüm meslek yaşantılarının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, henüz lisans eğitimi sırasında iken öğretmen adaylarına sunulan imkanlar ve kurulan ilişkiler önemli rol oynamaktadır. Bu noktada öğretmen yetiştirme programlarının ve öğretmen adayları ile etkileşimde bulunan öğretim elemanlarının büyük bir rolü bulunmaktadır. Öğretmen eğitiminin yalnızca bireylerin mesleki yeterlilikleri üzerine yoğunlaşmayı, aynı zamanda bireylerin kimlikleri ve öğretmen olarak görevleri gibi mesleki kimlik gelişimlerinin önemli parçası olan faktörleri de dikkate alarak geliştirilen programlar çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına yeterli ölçüde zaman ayırma, olumlu ilişkiler geliştirmesine fırsat sunma ve öğretmen adaylarının mesleki doyumunu güçlendirme olumlu öğretmenlik kimliğinin gelişimini desteklemek için tavsiye edilmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimin amaçları arasında, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu kimlik geliştirmelerini ve mesleki yeterliğe ulaşmalarını sağlamak da yer almalıdır. Bu bağlamda öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen adaylarının bilgi ve becerileri doğrultusunda kendilerini gösterebilecekleri imkanlar ve sorumluluklar verilerek mesleki doyum düzeyinin yükseltilmesine katkı sağlanabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının arkadaşları ve öğretim elemanları arasındaki ilişkilerinde geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda öğretmen adayları arasında samimiyet ve arkadaşlık ortamı oluşmasına yönelik düzenlemeler yapılmalı ve etkinlikler planlanmalıdır. Öğretim elemanları hem sınıf içi hem de sınıf dışı ortamlarda öğretmen adayları arasındaki iletişim yollarını açık tutmaya özen göstermelidir.

## KAYNAKÇA

- Alexander, G., Wyk, M. M., ve Moreeng, B. B. (2014). Constructing student-teacher identities via a mentorship programme initiative: A case for school-based learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 405-405.
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions. *Studies in Science Education*, 50(2), 145-179.
- Aydınoğlu, P., ve Üredi, L. (2020). Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mersin ili örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5681-5703.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Beauchamp, C., ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Verloop, N., ve Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Betoret, F.D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Brookhart, S. M., ve Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of educational research*, 62(1), 37-60.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and teaching*, 21(3), 305-327.
- Bullough, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Springer, Dordrecht.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., ve Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Cohen, L., Manion, L. (1994). *Research Methods In Education (Fourth Edition)*. Routledge.
- Çakıroğlu, E., ve Işıksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs toward mathematics. *Education and Science*, 34(151), 132-139.
- Çelik, H. R., ve Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 351-365.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, (159).
- Dominguez, C. R. C., Viviani, L. M., Cazetta, V., Guridi, V. M., Faht, E. C., Pioker, F. C., ve Cubero, J. (2015). Professional choices and teacher identities in the science teacher education program at EACH/USP. *Cultural Studies of Science Education*, 10(4), 1189-1213.
- Duru, S. (2006). The influences on teacher identity and the suggestions for the new teacher identities. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22).
- Flores, M. A., ve Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Friesen, M. D., ve Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Griffith, J. (2006). A compositional analysis of the organizational climate-performance relation: public schools as organizations. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(8), 1848-1880.
- 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, 1530-1543.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C.C. (1991). *Educational admistration: Theory research and practice*. Boston: Mc. Graw Hill. Inc.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları: Eğitim araştırmaları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaya, M. F., Sungurtekin, D., ve Deniz, S. (2017). Üniversitelerde öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-195



- 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.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., ve Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Krzywacki, H. (2009). *Becoming a teacher: Emerging teacher identity in mathematics teacher education* [Yayınlanmamış doktora tezi]. University of Helsinki.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 92-102.
- Kuzu, T. S., (2003). Eğitim-öğretim ortamında etkili sözel iletişim. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 14-24.
- Lamote, C., ve Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lerseth, K. A. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates*. Unpublished dissertation. Iowa State University. USA.
- Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction: Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Oswald, M., ve Perold, M. (2015). A teacher's identity trajectory within a context of change. *South African Journal of Education*, 35(1), 1-8.
- Özan, M. B., ve Şener, G. (2013). Determination of perception level of primary school teachers on organizational identity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1131-1137.
- Özgün, Ö. (2005). *The relationship of novice Turkish early childhood education teachers' professional needs, experiences, efficacy beliefs, school climate for promoting early childhood learning, and job satisfaction* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Syracuse University.
- Özdemir, B. (2010). *Öğretmen kimliği: Sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (Malatya örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Pearson, L. C., ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Putnam, R. T., ve Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1223-1296). Springer, Dordrecht.
- Reynolds, C. (1996). Cultural script for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D., ve Boak, R. T. (Eds.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities, and knowledge*, (69-78). London, Washington, DC: Falmer Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., ve Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the „responsive classroom“ approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Samuel, M. (2008). Accountability to whom? For what? Teacher identity and the force field model of teacher development. *Perspectives in Education*, 26(2), 3-16.
- Sayar, E. (2014). *Investigating EFL teachers' and their students' conceptions of professional teacher identity through metaphor analysis*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1), 142-167.
- Thomas, L., ve Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K., ve Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55.
- Von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A. ve Hamre, B.K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289.
- Woods, A. M., ve Weasmer, J. (2002). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing House*, 75(4), 186-189.

- Yaşar, M., Günay Bilaloğlu, R., ve Karabay, A. (2013). Őimdi ben öğretmen mi oldum: Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etmenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages*, 8(7), 269-282.
- Yavuz, C. (2010). *Teacher identity: an investigation of personal and Professional experiences of Turkish EFL teachers*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Precursors of Teacher Identity: Collegiate Experiences and Perceptions of Pre-Service Teachers with Positive and Negative Teacher Identity

Şule SARIBAŞ<sup>ID</sup>, Özkan ÖZGÜN<sup>ID</sup>

### Introduction and Purpose

The purpose of the present study was to examine the collegiate experiences and perceptions that may be linked to pre-service early childhood education teachers' teacher identity in Turkey. Teacher identity is a complex concept that consists of ideas, attitudes, beliefs and values of teachers about their profession. Personal, sociological and cognitive variables play a major role in the formation and development of teacher identity. Studies examining teacher identity show that teacher training programs, past experiences, teaching field knowledge and the relationship with the social environment are important factors in the formation of teacher identity. A teacher's professional identity begins before entering teacher preparation programs and continues to develop as they enter the program. The knowledge and experiences of teacher candidates during their university education play an important role in their development towards teacher identity. Teacher training programs are an ideal starting point to create awareness of the need to develop the identity of the teacher and to create the changes that will reveal this identity. Therefore, it is important to learn more about teacher identity so that teacher education programs can be better designed. In recent studies, it has been emphasized that the development of teacher identity is important for the quality of education and training. Teacher identity determines the behaviors of teachers in organizing the learning environment, their success in the classroom, their attitudes towards students, their relations with their colleagues and their environment, and their openness to development and change.

Our understanding of this concept is based largely on studies with primary and secondary school teachers. However, despite the abundance of studies with primary to high school teachers, very few studies have explored teacher identity of early childhood teachers, let alone pre-service teachers. Thus, a great deal of research is still required to reach a fuller understanding of the complexity of teacher identity. To gain a more in depth understanding of teacher identity, this causal-comparative study focused on pre-service teachers by contrasting collegiate experiences and perceptions of pre-service teachers with positive and negative teacher identity.

### Methodology

The data of the study were collected using the pre-professional teacher identity scale (16 items), professional satisfaction scale for teacher candidates (12 items), perception scale of teacher candidates regarding friendship relations (5 items), perception scale of academics' collective competence (7 items), individual competence of academicians and course intra-communication scale (10 items). After assessing teacher identity scores of all pre-service teachers studying in the department of early childhood education, quartiles were used to create two contrasting groups. Of all participants (N = 268), 75 pre-service teachers (upper quartile) were in the "positive identity" group, and 68 (lower quartile) were in the "negative identity" group.

### Results, Conclusion and Suggestions

When contrasted to their peers with negative teacher identity, pre-service teachers with positive identity reported

that they had significantly better relationships with their friends and perceived their classmates being more supportive ( $U=1375,00$ ;  $p<0,05$ ), were more satisfied with their field of study ( $U=298,00$ ;  $p<0,05$ ), had more favorable perception of their professors' collective efficacy ( $U=1558,00$ ;  $p<0,05$ ), and reported establishing positive communication with their professors during the classes ( $U=1475,00$ ;  $p<0,05$ ).

This study revealed the importance of satisfaction with the field of study, positive interactions and communication with peers and professors, and positive perception regarding efficacy of faculty members in the development of positive teacher identity during formative years of pre-service training.

**Bu makaleye atıf yapmak için / To cite this article:**

Sarıbaşı, Ş., Özgün, Ö. (2022). Öğretmenlik kimliğinin öncülleri: olumlu ve olumsuz öğretmenlik kimliğine sahip öğretmen adaylarının üniversite deneyimleri ve algıları. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1): 17-28. doi: 10.55008/te-ad.1037529