


Öğretmen Adaylarının Mesleğin İlk Yılında Başarmak İstedikleri ve Başaramamaktan Korktukları Sorumluluklarına Ait Olası Benlik Algıları

Yazar(lar) / Author(s)

Dr. Öğretim Üyesi Fadile Aydın 
Batman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi,
Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Batman-
Türkiye.
e-posta: fadileaydin@gmail.com.
(Sorumlu Yazar/Corresponding author)

Makale Bilgileri/Article Information

Tür-Type: Araştırma makalesi-Research article
Geliş tarihi-Date of submission: 31. 08. 2024
Kabul tarihi-Date of acceptance: 26. 10. 2024
Yayın tarihi-Date of publication: 31. 11. 2024

Hakemlik-Review

Hakem sayısı-Reviewers: İki Dış Hakem-Two
External
Değerlendirme-Review: Çift Taraflı Kör
Hakemlik-Double-blind

Etik/Ethics

Etik beyan- Ethical statement: Bu çalışmanın
hazırlanma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur.
Benzerlik taraması- Plagiarism checks
Yapıldı-İntihal.net-Yes-İntihal.net
Etik bildirim- Complaints
ictimaiyatdergi@gmail.com

Çıkar çatışması-Conflict of interest

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
The Author(s) declare(s) that there is no
conflict of interest

Finansman-Grant Support

Herhangi bir fon, hibe veya başka bir destek
alınmamıştır.
No funds, grants, or other support was
received.

Lisans- License

CC BY-NC 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.tr>

Öz

Mevcut araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mesleğin ilk yılında başarmak istedikleri ve başaramamaktan korktukları mesleki sorumluluklarına ait olası benlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değişimini incelemek ve mesleğin ilk yılına ilişkin korkulan olası öğretmen benlik algılarının nedenlerini araştırmaktır. Araştırmada karma yöntem araştırma modeli kullanılmıştır. Mevcut araştırma nicel bulgularında öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlik algılarına (BOÖB) ve alt boyutlarına ait algılar yüksek düzeyde saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benlik algılarına (KOÖB) ve alt boyutlarına ait algılar orta düzeyde saptanmıştır. Öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlik (BOÖB) algıları ve korkulan olası öğretmen benlik (KOÖB) algılarına ve alt boyutlarına ait algılar üzerinde cinsiyet değişkenin farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası öğretmen benlik algılarına ve alt boyutlarına ait algılar üzerinde adayların okudukları lisans program türü değişkenin anlamlı farklılıklar yarattığı saptanmıştır. Sınıf kademesi değişkeninin BOÖB toplam puanlarında ve öğretmeyi öğrenme alt boyutunda anlamlı farklılıklar yarattığı fakat BOÖB profesyonellik boyutu ile KOÖB toplam puan ve alt boyutlarında sınıf kademesi değişkenin bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Mevcut araştırma nitel bulgularında öğretmen adaylarının başarılı bir sınıf yönetimi yapamamak, sınıfın düzenini sağlayamamak, öğretimde başarılı olamamak, etkili ve adaletli bir öğretmen olamamak gibi kaygılar taşıdıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, beklenen olası benlik algıları, korkulan olası benlik algıları.

Possible Selves of Teacher Candidates Regarding Responsibilities They Want to Achieve and the Responsibilities they Afraid of Failure to accomplish in the first year of the Profession

Abstract

The aim of the current study is to investigate candidate teachers' possible self-perceptions they want to achieve (BOÖB) and to investigate the reasons for the feared possible teacher self-perceptions (KOÖB) in the first year of the profession. A mixed method was used in the research. In the quantitative findings of the current research, the perceptions of BOÖB and its sub-dimensions were determined at a high level. The perceptions of KOÖB and its sub-dimensions were determined at a moderate level. It was determined that the gender variable did not create a difference in the perceptions of BOÖB and KOÖB and its sub-dimensions. It was determined that the type of undergraduate program created significant differences in the perceptions of prospective teachers expected and feared possible teacher self-perception and its sub-dimensions. In addition, it was determined that the class level variable created significant differences in the total scores of BOÖB and the sub-dimension of learning to teach, but did not create a difference in the BOÖB professionalism dimension and KOÖB total scores and sub-dimensions. In the qualitative findings of the current research, it was determined that the teacher candidates had concerns such as not being able to do successful classroom management, not being able to maintain order in the classroom, not being successful in teaching, and not being an effective and fair teacher.

Keywords: Teacher candidates, feared possible selves, expected possible selves

Atıf- Citation (APA)

Aydın, F. (2024). Öğretmen adaylarının mesleğin ilk yılında başarmak istedikleri ve başaramamaktan korktukları sorumluluklarına ait olası benlik algıları. *İçtimaiyat*, Cilt 8, Türk Eğitim Sisteminde Değişimler ve Yeni Eğilimler Özel Sayısı, ss. 126-148. DOI: <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1541583>.

1. Giriş

Günümüz eğitim dünyasında okulların ve eğitim sisteminin kalitesini belirleyen en temel unsur olarak öğretmen mesleki yeterlikleri görülmektedir. Her öğretmen hizmet öncesi eğitimden itibaren branş, pedagoji, kültür alanlarında sürekli bir gelişim içinde olmalı, bilgi ve becerilerini güncellemeli, öğrenme arzusunu, heyecanını sürekli diri tutmalı ve mesleğini böyle bir ruh haliyle icra etmelidir (Özdemir, 2016). Eğitim hedeflerini hayata geçirebilmek, başarılı bir eğitim sistemine sahip olabilmek için eğitim-öğretim sürecin en önemli öğelerinden olan öğretmenlerin sahip olduğu nitelik ve yeterliklerin yüksek seviyede olması gerekmektedir. Bir eğitim sisteminin başarısı onu yürütecek olan öğretmenlerin eğitim niteliklerine bağlıdır (Genç, 2000). Eğitim sistemimizin başarısı ancak sistemi işletip, uygulayacak olan öğretmenlerin eğitimleri düzeyinde başarılı olabilir. Onun üzerinde hizmet üretmesi, başarı göstermesi olası görülmemektedir (Genç, 2000). Bu nedenle aday öğretmen eğitimi ve gelişimi, yeni nesillerin eğitimi ve öğretimi için oldukça büyük bir etkiye ve öneme sahiptir.

Öğretmen mesleki yeterlikleri, öğretmenlerin mesleklerini verimli ve etkili bir şekilde icra edebilmeleri için öğretmenlerde bulunması gerekli olan pedagoji, alan bilgisi yeterlikleri ve eğitim öğretim sürecini düzenleme ve planları uygulama becerileri olarak ifade edilmektedir (Altınkurt, Çolak ve Yorulmaz, 2017; Skaalvik, 2010). Bu beceriler öğrencilerin bütün gelişim alanlarında hedeflenen seviyeye ulaşabilmeleri hem ülkesi hem de kendisi için yararlı bir birey olabilmeleri, bağımsız bir düşünce yapısına sahip olarak yetişmeleri için kritik faktörler olarak görülmektedir (Aras ve Sözen, 2012). Çünkü öğretmen kalitesi ile öğrenci başarısı arasında doğrusal pozitif bir ilişki vardır (Darling-Hammond,2000).

Eğitim hedeflerini hayata geçirebilmek, başarılı bir eğitim sistemine sahip olabilmek için eğitim-öğretim sürecin en önemli öğelerinden olan öğretmenlerin sahip olduğu nitelik ve yeterliklerin yüksek seviyede olması gerekmektedir. Eğitimle alakalı hayata geçirilmek istenen her hedefin gerçekleşmesi öğretmen mesleki yetkinliği ve başarısı ile ilgilidir. Öğretmen mesleki yeterliliği, öğrenci ve eğitim sistemi başarısının kilit unsurudur (Darling-Hammond,2000). Öğretmen mesleki yeterlilikleri öğretim motivasyonu ve performansı üzerinde güçlü etkilere sahiptir (Lunenburg, 2011; Schunk ve Swartz, 1993). Bu nedenle her öğretmen hizmet öncesi eğitimden itibaren branş, pedagoji, kültür alanlarında sürekli bir gelişim içinde olmalı, bilgi ve becerilerini güncellemeli, öğrenme arzusunu ve heyecanını sürekli diri tutmalı ve mesleğini böyle bir ruh haliyle icra etmelidir (Özdemir, 2016).

Hizmet öncesi eğitim döneminde edinilen mesleki yeterlikler eğitim sistemlerinin kalitesi için kritik öneme sahiptir (Yıldırım, 2010). Çünkü hizmet öncesi eğitim döneminde öğretmen adayları nitelikli öğretim için ihtiyaç duyulan konu alanı bilgisi, mesleki tutum ve becerileri edinebilmektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Bununla birlikte öğretmen adayları mesleğe ait deneyimler edinilebilmekte ve mesleki rol modelleri gözlemleyebilmektedir (Eğmir ve Erdem, 2021). Bu mesleki yaşantılar sonucu hizmet öncesi eğitim döneminde öğretmen adayları mesleklerine yönelik olası benlik algılarını geliştirmektedirler (Hong ve Greene, 2011; Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel, 2017; Hong ve Greene, 2011). Benlik kişinin hayata gelişinden itibaren sahip olduğu ve hayat içindeki yaşantılar ile şekillenen (Kenç ve Oktay, 2002), bireyin benliğine dair algıladığı öz bilgisidir (Markus ve Nurius, 1986). Bireylerin benlikleri, mevcut ve daha önceki yaşantılarına ait eğitim, sosyal ve kültürel çevre deneyimleri tarafından şekillendirilen umutlara, korkulara, özlemlere, arzulara ait bilişsel yansımalarıdır (Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan, 2010; Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel, 2017; Hamman, Wang ve Burley, 2013, Marcus ve Nurius, 1986; Tavşanlı ve Saraç, 2016; Oyserman ve Fryberg, 2006).

Bir öğretmen adayının olası benlikleri, eğitim hayatının geçtiği sosyal çevreyle uyumlu bir şekilde oluşur. Öğretmen adayları için olası benlikler, olabilecekleri, olmak istedikleri veya olmaktan korktukları öğretmen benliklerine ait tasvirlerdir (Cross ve Markus, 1991; Markus ve Nurius, 1986; Markus ve Ruvolo, 1989; Ölçer, 2019). Olası benlikler “başarılı ben”, “yaratıcı ben”, “zengin ben”, “sevilen ben” vb. istenilen benlikleri kapsadığı gibi “yalnız ben”, “depresif ben”, “beceriksiz ben”, “işsiz ben” gibi korkulan benlikleri de kapsar (Marcus ve Nurius, 1986). Beklenen benlikler, umut edilen benlikler ve korkulan benlikler olmak üzere üç farklı benlik tipi mevcuttur (Markus ve Nurius, 1986). Beklenen olası benlik, bir bireyin gerçekçi bir şekilde başarabileceğini düşündüğü benliktir. Öğretmen adayları için umut edilen olası benlik, arzulanan olası mesleki gelecek senaryosudur. Korkulan benlik ise öğretmen adayının mesleğe başladığında dönüşmekten korktuğu benliktir (Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel, 2017). Bu nedenle olası benlikler, öğretmen adayının geleceğe ilişkin kurduğu olası olumlu ve olumsuz kişisel iş yaşamı senaryoları olarak düşünülebilir. Olası benlikler ile ilgili çeşitli araştırmalar alan yazında yer bulmuştur (Aktaş, 2019; Aktaş ve Aslan, 2022; Arslan, 2018; Hamman, Wang ve Burley, 2013; Hamman, vd., 2010; Hooker ve Kaus, 1992; Karalı, 2018; Marcus ve Nurius, 1986; Ölçer, 2019; Perry ve Vance, 2010; Shoyer ve Lehsem, 2016; Tatlı-Dalioğlu, 2017).

Öğretmen adaylarının olası benlikleri üzerinde etkili olan önemli bağlamlardan biri olarak hizmet öncesi eğitim programları görülmektedir. Çünkü bu aşama bir öğrencinin, öğretmene dönüştüğü (Hamman vd., 2010), öğretmen olmak kavramına dair benlik algısını inşa ettiği aşamadır (Mockler, 2011). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim döneminde edindikleri mesleki yeterlik düzeylerine göre olası benlik algıları beklenen veya korkulan şekilde gerçekleşebilmektedir (Hong ve Greene, 2011). Bu öneminden ötürü alan yazında öğretmen veya öğretmen adaylarının benlik algıları çeşitli şekillerde araştırmalara konu olmuştur (Aktaş, 2019; Aktaş ve Aslan, 2022; Abu-Alruz ve Khasawneh, 2013; Aydın, 2022; Aydın ve Aslan, 2024; Barnett, Hernandez ve Melugin, 2018; Conway ve Clark 2003; Friesen ve Besley 2013; Güler 2017; Hasinoff ve Mandzuk, 2015; Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2019; Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2020; Hong ve Gerene, 2011; Molina, Schmidt ve Raimundi, 2017; Ölçer, 2019; Shoyer ve Leshem, 2016; Starr ve ark. 2006; Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel, 2017; Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel, 2015; Isbell 2008; Roshandel ve Hudley, 2017).

Mesleki yeterliklere sahip, öz-yeterlik inançları güçlü olan öğretmen adaylarının özgüvenlerinin daha yüksek olacağı, mesleklerini daha iyi icra edebilecekleri (Aktaş, 2019), meslekteki ilk yıllarına dönük korkularının daha az ve beklentilerinin daha olumlu olabileceği ifade edilebilir (Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel, 2017). Olası benlik algılarının, mesleki yeterlik algıları ile yakından ilişkili olduğu (Abu-Alruz ve Khasawneh, 2013; Friesen ve Besley, 2013; Kao ve Lin, 2015; Kelchtermans, 1993) ve öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazırlanmalarını etkileyen önemli bir faktör olduğu kabul edilmektedir (Ay, 2007; Bandura, 1977; 1994; Scholz, Dona, Sud ve Schwarzer, 2002). Öğretmen adaylarının olası benlikleri, mesleğe yönelik tutumlara, pedagojik zorluklarla yüzleşme becerilerine ve öz-yeterlik inançlarına göre olumlu veya olumsuz şekillenebilmektedir (Barni, Danioni ve Benevene, 2019; Denzine, Cooney ve McKenzie, 2005; Dolgun ve Caner, 2017; Duman ve Taş, 2024; Narayanan vd., 2023; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Öğretmen adaylarının beklenen olası benlikleri; öğretmenliğe yönelik tutumu, ders etkinliklerini organize etmeyi ve mesleki motivasyonu pozitif olarak etkileyebilmektedir (Markus ve Ruvolo 1989; Markus ve Nurius, 1986; Hooker ve Kaus, 1992). Öğretmen adaylarının korkulan olası benlikleri ise düşük iş tatmini, kaygı ve suçluluk duyguları ile sonuçlanabilmektedir (Carver, Lawrence ve Scheier, 1999). Bu nedenle olası benlik algıları

öğretmenlerin; öğretim çabaları, öğretim yöntemleri, öğrenci yaklaşımları ile öğretmen yeterliği ve motivasyonu ile ilişkili önemli algılardır (Tschannen-Moran vd., 1998; Gibson ve Dembo, 1984).

Öğretmen adayları her ülkenin önemli insan kaynakları olmaları nedeniyle nitelikli bir şekilde yetiştirilmelidir. Eğitim örgütünde çalışacak öğretmenlerin mesleğini icra etmede yeterli olmaları ve mesleki yeterlik algısına sahip olmaları gerekmektedir (Alev, 2019; Üstüner vd., 2009). Mesleğin ilk yılında gerekli mesleki yeterliklere sahip olmayan öğretmen adaylarının mesleki sorumluluklarını yerine getirmede yaşayabilecekleri başarısızlıklar eğitim sistemi için ve daha geniş bağlamda ülke için önemli bir başarı, emek, zaman, para ve iş gücü kaybı anlamına gelebilmektedir. Söz konusu nedenlerden ötürü mevcut araştırmada mesleğe yeni başlayacak olan öğretmen adaylarının; olası benliklerinin incelenmesinin, mesleğe yönelik beklenti ve korkularının saptanmasının ve korkularının nedenlerinin araştırılmasının önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmada öğretmen adaylarının, mesleğin ilk yılında başarmak istedikleri ve başaramamaktan korktukları mesleki sorumluluklarına ait olası benlik algılarına ve nedenlerine ulaşmak ve alan yazına mevcut araştırma verileri yoluyla katkı sağlayabilmek amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Gerekeçesi

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının, mesleğin ilk yılında başarmak istedikleri ve başaramamaktan korktukları mesleki sorumluluklarına ait olası benlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değişimini incelemek ve korkulan olası öğretmen benlik algıları altında yatan nedenleri araştırmak amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna Ait Araştırma Problemleri:

- Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası öğretmen benlik algıları hangi seviyededir?
- Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası öğretmen benlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası öğretmen benlik algıları okudukları lisans program türüne göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası öğretmen benlik algıları lisans sınıf kademesine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının, korkulan olası öğretmen benlik algıları altında yatan nedenler nelerdir?

2. Yöntem

Mevcut araştırmada ardışık açıklayıcı karma desen araştırma modeli kullanılmıştır. Karma yöntem bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntem yaklaşımlarının birlikte kullanılmasıyla her iki yöntemin avantajlı taraflarından yararlanma fırsatı sunan bir araştırma yöntemidir (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Böylece nicel yöntemler ile elde edilen sayısal verileri derinlemesine anlama fırsatı elde edilir (Dey, 1993). Karma yöntemde nicel yöntem ile nitel verilerin birlikte kullanılması nicel veya nitel verilere ait eksikliklerin telafi edilebilmesi ve araştırmaların daha nitelikli hale getirilebilmesi fırsatı elde edilebilmektedir (Greene, 2005). Araştırmanın nicel boyutunda tarama modelinde betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları geçmişte ya da hâlihazırda var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016).

Araştırmanın nitel boyutunda görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2023-2024 öğretim yılında Batman Üniversitesinde öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümleri öğrencileri ile matematik, Türk dili ve edebiyatı, tarih, İngiliz dili ve edebiyatı, felsefe grubu, bilgisayar, müzik, resim, antrenörlük bölümlerinin pedagojik formasyon öğrencileri oluşturmuştur. Olasılıklı örnekleme teknikleri daha çok nicel araştırma geleneğiyle, amaçlı örnekleme teknikleri ise nitel araştırma geleneğiyle ilişkilendirilmektedir. Karma yöntem araştırmalarında olasılıklı ve amaçlı örnekleme tekniklerinin birleştirilmesi, çalışmalarda en yaygın ve en güçlü yol olarak tercih edilmektedir (Creswell et al., 2003). Araştırmanın nitel boyutunda olasılıklı örnekleme tekniklerinden seçkisiz örnekleme yolu kullanılarak 536 öğrenci örnekleme alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise değişik görüşlere yer verebilmek ve farklı bakış açılarını yansıtabilmek için farklı fakültelerden 37 öğretmen adayı amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme temeli alınarak örnekleme alınmıştır. Çalışmada yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, Tablo. 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Nicel veri toplama aracına ait demografik değişkenlerin frekans analizi

| | | Sayı (n) | Yüzde % |
|-----------------------|---|----------|---------|
| Cinsiyet | Erkek | 281 | 52,4 |
| | Kadın | 255 | 47,6 |
| Sınıf kademesi | 1. Sınıf | 40 | 7,46 |
| | 2. Sınıf | 42 | 7,84 |
| | 3. Sınıf | 78 | 14,55 |
| | 4. Sınıf | 376 | 70,15 |
| Bölüm adı | Beden eğitimi öğretmenliği ve Antrenörlük | 89 | 16,60 |
| | Bilgisayar | 41 | 7,65 |
| | Felsefe grubu | 29 | 5,41 |
| | İngiliz Dili ve Edebiyatı | 46 | 8,58 |
| | Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği | 97 | 18,10 |
| | Matematik | 60 | 11,19 |
| | Müzik | 22 | 4,10 |
| | Resim | 21 | 3,92 |
| | Tarih | 67 | 12,50 |
| | Türk Dili ve Edebiyatı | 64 | 11,94 |
| Bölüm Grubu | Genel kültür dersleri öğretmen adayları | 211 | 39,37 |
| | Genel yetenek dersleri | 193 | 36,01 |
| | Sanat ve spor dersleri öğretmen adayları | 132 | 24,63 |

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutunda Hamman, Wang ve Burley, (2013) geliştirdiği (New Teacher Possible Selves Questionnaire) Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel, (2015) Türkçeye uyarladığı Olası Benlikler Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçek, Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri ve Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri olmak üzere iki alt ölçekten oluşmuştur. Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği; profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme alt boyutlarından oluşurken, Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği; yetersiz sınıf yönetimi, yaratıcı olmayan öğretim ve ilgisiz bir öğretmen olma alt boyutlarından oluşmuştur. Her iki ölçekten alınacak en düşük puan 9, en yüksek puan ise 54’tür. Alt ölçeklerden birisi olumlu diğeri olumsuz özellikleri ölçtüğü için birbirinden bağımsız olarak puanlanmakta böylelikle iki ayrı toplam puan elde edilmektedir. Mevcut araştırmada yapılan analizler sonucunda Olası Benlikler Ölçeğine ait BOÖB alt ölçeği Cronbach’s Alpha değeri 0,694 olarak saptanmıştır. KOÖB alt ölçeği Cronbach’s Alpha değeri ise 0,689 olarak saptanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle ilgili alan yazın ve nicel bulgular incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde hazırlanan yedi soruluk taslak form sorularının iç geçerliliğini sağlamak amacıyla sorular eğitim programları ve öğretim alan uzmanı, Türkçe dil uzmanı görüşüne sunulmuştur. Ayrıca taslak form sorularının işlevliliğini ölçebilmek için on öğretmen adayı üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde soru maddelerinin geçerli olduğu saptanmış ve yedi sorudan oluşan görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Nitel verilerinin toplanması sürecinde araştırmanın nicel verilerinin toplandığı örnekleme bulunan otuz yedi öğretmen adayı ile gönüllülük ilkesine dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları ilk yılda başarısız olmaktan korktukları mesleki sorumluluklarına ve nedenlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

2.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları ilk yıla yönelik korkulan olası benlik (KOÖB) algılarının altında yatan nedenlere ulaşmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aşağıda yer verilmiştir.

- *Sınıfımı iyi yönetememekten korkuyorum. Çünkü:*
- *Konuyu öğretmekte başarılı olamamaktan korkuyorum. Çünkü:*
- *Öğretimde başarılı olamamaktan korkuyorum. Çünkü:*
- *Sınıfta sessizliği, düzeni sağlayamamaktan korkuyorum. Çünkü:*
- *Etkisiz bir öğretmen olmaktan korkuyorum. Çünkü:*
- *Dersi sıkıcı işlemekten korkuyorum. Çünkü:*
- *Öğrencilerime karşı adil davranamamaktan korkuyorum çünkü:*

Öğretmen adaylarının yarı-yapılandırılmış görüşmelerde yer alan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar ayrı ayrı incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) Hesaplaması sonucunda araştırmanın güvenilirliği birinci soru için %96, ikinci soru için %99, üçüncü soru için %97 ve dördüncü, beşinci ve altıncı soru için %98, yedinci soru için %99 olmak üzere güvenilirlik ortalaması %98 bulunmuş ve sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Bu araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde betimsel istatistiklerden, bağımsız örneklem t-testi analiz tekniğinden ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniğinden faydalanılmıştır. Öğretmen adaylarının olası benlik düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımlarını test etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Bir veri setinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2010) ve bu durumda parametrik testlere başvurulur. Mevcut araştırmada çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumda t-Testi ve ANOVA tekniklerinden faydalanılmıştır. Öğretmen adaylarının elde ettikleri puanların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak değişip

değişmediğinin tespitinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının elde ettikleri puanların öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf kademesine istatistiksel olarak değişip değişmediğinin tespitinde tek yönlü Anova testinden yararlanılmıştır. Tespit edilen farklılıkların hangi değişkenden kaynaklandığının tespiti için Post Hoc (Tukey's) testlerinden faydalanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının Beklenen ve Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeklerinden elde ettikleri puanlara ait frekans ve yüzdelerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. BOÖB ve KOÖB Toplam Puanları ile Alt Boyutlarına Ait frekans ve yüzdeler analiz sonuçları

| | | Sayı (n) | Yüzde % |
|---------------------------|----------------------|----------|---------|
| BOÖB Puan Grupları | Düşük düzey (1-18) | 1 | ,2 |
| | Orta düzey (19-36) | 343 | 64,0 |
| | Yüksek düzey (37-54) | 192 | 35,8 |
| KOÖB Puan Grupları | Düşük düzey (1-18) | 1 | ,2 |
| | Orta düzey (19-36) | 335 | 62,5 |
| | Yüksek düzey (37-54) | 200 | 37,3 |

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının %0,2'sinin BOÖB ölçeğinden düşük düzeyde, %64'ünün orta düzeyde, %35,8'sinin ise yüksek düzeyde puan aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *Beklenen Olası Öğretmen Benlik (BOÖB)* algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 2'de görüldüğü gibi adayların %0,2'sinin korkulan olası öğretmen benliklerinin düşük düzeyde, %62,2'sinin orta düzeyde, %37,3'ünün ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *Korkulan Olası Öğretmen Benlik (KOÖB)* algılarının orta düzeyde olduğu ve hizmet öncesinde meslekleri ile ilgili orta düzeyde bir kaygı duydukları söylenebilir.

Tablo 3. BOÖB ve KOÖB Toplam Puanları ile Alt Boyutlarına Ait Betimleyici İstatistikler

| Boyut | N | Minimum | Maximum | \bar{X} | S. Sapma | Basıklık | Çarpıklık |
|---------------------------|-----|---------|---------|-----------|----------|----------|-----------|
| Profesyonellik | 536 | 10,00 | 23,00 | 16,3862 | 2,78012 | ,301 | -,351 |
| Öğretmeyi Öğrenme | 536 | 7,00 | 24,00 | 17,6287 | 4,54615 | -,748 | -,663 |
| BOÖB Toplam | 536 | 18,00 | 44,00 | 34,0149 | 5,14788 | -,559 | -,262 |
| Yaratıcı Olmayan Öğretim | 536 | 3,00 | 16,00 | 10,0709 | 2,38974 | -,173 | -,314 |
| Yetersiz Sınıf Yönetimi | 536 | 6,00 | 18,00 | 13,5914 | 3,03485 | -,531 | -,662 |
| İlgisiz bir Öğretmen Olma | 536 | 3,00 | 18,00 | 10,5187 | 3,32305 | ,525 | -,533 |
| KOÖB toplam | 536 | 18,00 | 50,00 | 34,1810 | 5,77999 | -,199 | -,302 |

Tablo 3'te BOÖB ve KOÖB Ölçekleri toplam puanları ile alt boyut puanlarına ait betimleyici istatistikler sunulmuştur. Tablo 3'teki BOÖB ve KOÖB Ölçekleri ile bunlara ait alt boyutların betimleyici istatistikleri incelendiğinde; *BOÖB Profesyonellik* puanlarının ortalama olarak yüksek ve homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında profesyonel bir öğretmen olacaklarına dair algılarının yüksek olduğunu ve tüm gruplarda benzer şekilde içselleştirildiğini düşündürmektedir. *BOÖB Öğretmeyi Öğrenme alt boyut* puanları ortalama olarak yüksek ve heterojen bir dağılım göstermiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının, öğretmeyi öğrenmeye dair algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Fakat Heterojen bir dağılıma sahip olmasından ötürü ise bazı grupların öğretmeyi öğrenme algılarının yüksek düzeyde olmadığı düşünülmektedir. *KOÖB Yaratıcı Olmayan Öğretim alt boyutunun* ortalama puanlarının düşük seviyede olduğu görülmektedir. Adayların korkulan olası öğretmen benlik algılarında yaratıcı olmayan bir öğretim sergileyen öğretmen olma korkularının fazla olmadığını göstermektedir. Ama bazı gruplarda *KOÖB*

Yaratıcı Olmayan Öğretim alt boyut puan dağılımlarının heterojen olması, yaratıcı olmayan öğretim algılarının bazı gruplarda fazla olabileceği düşünülmektedir. *KOÖB Yetersiz Sınıf Yönetimi* algısı ortalama puanlarının düşük olduğu ve homojen bir dağılım sergilediği saptanmıştır. Öğretmen adayların genelinin yetersiz sınıf yönetimi sergileyen öğretmen olma korkularının fazla olmadığını göstermektedir. *KOÖB İlgisiz bir Öğretmen Olma* alt boyutu ortalama puanlarının düşük seviyede olduğu ve homojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının genelinin ilgisiz bir öğretmen olma korkularının fazla olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre BOÖB ve KOÖB Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | t | P |
|--|----------|-----|-----------|------|-------|------|
| BOÖB Toplam Puanı | Erkek | 281 | 34,02 | 5,02 | ,014 | ,989 |
| | Kadın | 255 | 34,01 | 5,29 | | |
| Profesyonellik Toplam Puanı | Erkek | 281 | 16,37 | 2,72 | -,109 | ,913 |
| | Kadın | 255 | 16,40 | 2,85 | | |
| Öğretmeyi Öğrenme Toplam Puanı | Erkek | 281 | 17,64 | 4,54 | ,082 | ,934 |
| | Kadın | 255 | 17,61 | 4,57 | | |
| KOÖB Toplam Puanı | Erkek | 281 | 33,97 | 5,55 | -,865 | ,387 |
| | Kadın | 255 | 34,40 | 6,02 | | |
| Yaratıcı Olmayan Öğretim Toplam Puanı | Erkek | 281 | 10,03 | 2,34 | -,395 | ,693 |
| | Kadın | 255 | 10,11 | 2,44 | | |
| Yetersiz Sınıf Yönetimi Toplam Puanı | Erkek | 281 | 13,49 | 3,10 | -,775 | ,439 |
| | Kadın | 255 | 13,70 | 2,96 | | |
| İlgisiz bir Öğretmen Olma Toplam Puanı | Erkek | 281 | 10,45 | 3,33 | -,513 | ,608 |
| | Kadın | 255 | 10,60 | 3,31 | | |

Tablo 4'te, öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre BOÖB ve KOÖB Ölçekleri toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları yer almaktadır. Tablo 4'te yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre BOÖB toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde *BOÖB Toplam* puanlarında cinsiyet değişkenine göre erkek ($\bar{X}=34,02$, $Ss=5,02$), kadın ($\bar{X}=34,01$, $Ss=5,29$), ($t=0,014$, $p=0,989$) öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. BOÖB Alt boyutlarına cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, *BOÖB Profesyonellik* alt boyutunda erkek ($\bar{X}=16,37$, $Ss=2,72$) ve kadın ($\bar{X}=16,40$, $Ss=2,85$), ($t=0,109$, $p=0,913$) öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Benzer şekilde *BOÖB Öğretmeyi Öğrenme puanları* alt boyutunda erkek ($\bar{X}=17,64$, $Ss=4,54$) ve kadın ($\bar{X}=17,61$, $Ss=4,57$), ($t=0,082$, $p=0,934$) öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Buna göre cinsiyetin değişkeninin öğretmen adaylarının beklenen olası benlik algıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Tablo 4'te yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre KOÖB toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde *KOÖB Toplam* puanlarında cinsiyet değişkenine göre erkek ($\bar{X}=33,97$, $Ss=5,55$ ve kadın ($\bar{X}=34,40$, $Ss=6,02$), ($t=-0,865$, $p=0,387$) öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. KOÖB alt boyutlarına cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, *KOÖB Yaratıcı Olmayan Öğretim* alt boyutunda erkek ($\bar{X}=10,03$, $Ss=2,34$) ve kadın ($\bar{X}=10,11$, $Ss=2,44$) ($t=-0,395$, $p=0,693$) öğretmen adayları arasında, *KOÖB Yetersiz Sınıf Yönetimi* alt boyutunda erkek ($\bar{X}=13,49$, $Ss=3,10$) ve kadın ($\bar{X}=13,70$, $Ss=2,96$) ($t=-0,775$, $p=0,439$) öğretmen adayları arasında ve *KOÖB İlgisiz Bir Öğretmen Olma* alt boyutunda erkek ($\bar{X}=10,45$, $Ss=3,33$) ve kadın ($\bar{X}=10,60$, $Ss=3,31$) ($t=-0,513$, $p=0,608$) öğretmen adayları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Buna göre cinsiyetin, öğretmen adaylarının korkulan olası benlik algıları toplam puan ve alt boyutlarına ait puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Tablo 7. Sınıf Kademesi Değişkenine Göre BOÖB ve KOÖB Alt Ölçekleri Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Varyans kaynağı | | Kareler toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Öğretmeyi Öğrenme | Gruplar arası | 167,724 | 3 | 55,908 | 2,731 | ,043 |
| | Gruplar içi | 10889,394 | 532 | 20,469 | | |
| | Toplam | 11057,118 | 535 | | | |
| Profesyonellik | Gruplar arası | 24,371 | 3 | 8,124 | 1,051 | ,369 |
| | Gruplar içi | 4110,687 | 532 | 7,727 | | |
| | Toplam | 4135,058 | 535 | | | |
| BOÖB | Gruplar arası | 277,457 | 3 | 92,486 | 3,540 | ,015 |
| | Gruplar içi | 13900,424 | 532 | 26,129 | | |
| | Toplam | 14177,881 | 535 | | | |
| Yaratıcı Olmayan Öğretim | Gruplar arası | 30,924 | 3 | 10,308 | 1,813 | ,144 |
| | Gruplar içi | 3024,382 | 532 | 5,685 | | |
| | Toplam | 3055,306 | 535 | | | |
| Yetersiz Sınıf Yönetimi | Gruplar arası | 32,713 | 3 | 10,904 | 1,185 | ,315 |
| | Gruplar içi | 4894,808 | 532 | 9,201 | | |
| | Toplam | 4927,521 | 535 | | | |
| İlgisiz bir Öğretmen Olma | Gruplar arası | 23,109 | 3 | 7,703 | ,696 | ,555 |
| | Gruplar içi | 5884,705 | 532 | 11,061 | | |
| | Toplam | 5907,813 | 535 | | | |
| KOÖB | Gruplar arası | 40,666 | 3 | 13,555 | ,404 | ,750 |
| | Gruplar içi | 17832,780 | 532 | 33,520 | | |
| | Toplam | 17873,446 | 535 | | | |

Tablo 7'deki sınıf kademesi değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının BOÖB *Öğretmeyi Öğrenme* alt boyutunda (F:2,731 ve p:0.043 $P < 0,05$) sınıf kademesi değişkeninin anlamlı bir etki yarattığı görülmektedir. Söz konusu farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testleri sonucunda 1. ve 3. Sınıf öğretmen adaylarının *Öğretmeyi Öğrenme* alt boyutu puanlarının 2. ve 4. Sınıf öğretmen adaylarının puanlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf kademesi değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının *BOÖB Profesyonellik* alt boyutunda (F:1,051 ve p:0.369, $P > 0,05$) sınıf kademesi değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı ama *BOÖB Toplam* Puanlarında (F:3,54 ve p:0.015, $P < 0,05$) sınıf kademesi değişkeninin anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Söz konusu oluşan farkının kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testleri sonucunda 1. ve 3. Sınıf öğretmen adaylarının *BOÖB toplam* puanlarının 2. ve 4. Sınıf öğretmen adaylarının puanlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Buna göre sınıf kademesinin *BOÖB toplam* puanları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sınıf kademesi değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının *KOÖB Yaratıcı Olmayan Öğretim* alt boyutunda (F: 1,813 ve p:0,144 $P > 0,05$), *KOÖB Yetersiz Sınıf Yönetimi* alt boyutunda (F:1,185 ve p:0,315 $P > 0,05$), *KOÖB İlgisiz Bir Öğretmen Olma* alt boyutunda (F: 0,696, p:0.555 $P > 0,05$) ve *KOÖB Toplam* puanlarında (F: 0,404, p: 0,750 $P > 0,05$) sınıf kademesi değişkeninin anlamlı bir etki yaratmadığı saptanmıştır. Sonuç olarak, sınıf kademesi değişkeninin *Öğretmeyi Öğrenme* alt boyutu ve *BOÖB Toplam* puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Ancak *BOÖB Profesyonellik* boyutu ile *KOÖB Toplam* puan ve alt boyutlarında sınıf kademesi değişkeninin anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Tablo 8. Okunan Lisans Bölüm Grubu Değişkenine BOÖB ve KOÖB Alt Ölçekleri Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

| Varyans kaynağı | | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|---------|------|
| Profesyonellik | Gruplar arası | 466,897 | 2 | 233,449 | 33,374 | ,000 |
| | Gruplar içi | 3287,652 | 470 | 6,995 | | |
| | Toplam | 3754,550 | 472 | | | |
| Öğretmeyi Öğrenme | Gruplar arası | 2957,002 | 2 | 1478,501 | 155,192 | ,000 |
| | Gruplar içi | 4477,649 | 470 | 9,527 | | |
| | Toplam | 7434,651 | 472 | | | |
| BOÖB | Gruplar arası | 3147,691 | 2 | 1573,846 | 96,299 | ,000 |
| | Gruplar içi | 7681,370 | 470 | 16,343 | | |
| | Toplam | 10829,061 | 472 | | | |
| Yaratıcı Olmayan Öğretim | Gruplar arası | 110,874 | 2 | 55,437 | 9,851 | ,000 |
| | Gruplar içi | 2644,915 | 470 | 5,627 | | |
| | Toplam | 2755,789 | 472 | | | |
| Yetersiz Sınıf Yönetimi | Gruplar arası | 304,767 | 2 | 152,384 | 18,205 | ,000 |
| | Gruplar içi | 3934,108 | 470 | 8,370 | | |
| | Toplam | 4238,875 | 472 | | | |
| İlgisiz bir Öğretmen Olma | Gruplar arası | 993,857 | 2 | 496,928 | 66,807 | ,000 |
| | Gruplar içi | 3495,978 | 470 | 7,438 | | |
| | Toplam | 4489,835 | 472 | | | |
| KOÖB | Gruplar arası | 2159,873 | 2 | 1079,936 | 35,808 | ,000 |
| | Gruplar içi | 14174,744 | 470 | 30,159 | | |
| | Toplam | 16334,617 | 472 | | | |

Tablo 8'deki lisans bölüm grubu değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının *BOÖB* ve *KOÖB* Toplam puanlarında ve *BOÖB Profesyonellik*, *Öğretmeyi Öğrenme* alt boyutları ile *KOÖB Yaratıcı Olmayan Öğretim*, *Yetersiz Sınıf Yönetimi* ve *İlgisiz Bir Öğretmen Olma* alt boyutlarına ait puanlarda okunan lisans bölüm grubu değişkenin ($p < ,001$). İstatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yarattığı saptanmıştır. Okunan bölüm grubu değişkenin yarattığı farkın kaynağını belirlemek amacıyla *BOÖB* ve *KOÖB* toplam puanları ile *BOÖB* ve *KOÖB* alt boyut puanları üzerinde Okunan bölüm grubu değişkeni Post Hoc (Tukey's) testleri yapılmıştır.

Tablo 9. Okunan Bölüm Grubu Değişkenine Göre BOÖB ve KOÖB Ölçekleri Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Post Hoc testi sonuçları

| Bağımlı değişken | (I) Bölüm Grubu | (J) Bölüm Grubu | Ortalama fark (I-J) | S _x | P |
|---------------------------------|-----------------|-----------------|---------------------|----------------|------|
| Profesyonellik | Genel kültür | Genel yetenek | -2,14103* | ,26408 | ,000 |
| | | Sanat ve spor | -1,27437* | ,37523 | ,002 |
| | Genel yetenek | Genel kültür | 2,14103* | ,26408 | ,000 |
| | | Sanat ve spor | 1,27437* | ,37523 | ,002 |
| Öğretmeyi Öğrenme | Genel kültür | Sanat ve spor | 7,34502* | ,43791 | ,000 |
| | | Genel yetenek | 7,37651* | ,45350 | ,000 |
| | Sanat ve spor | Genel kültür | -7,34502* | ,43791 | ,000 |
| | | Genel yetenek | -7,37651* | ,45350 | ,000 |
| BOÖB | Genel kültür | Genel yetenek | -2,17252* | ,40365 | ,000 |
| | | Sanat ve spor | 6,07065* | ,57355 | ,000 |
| | Genel yetenek | Genel kültür | 2,17252* | ,40365 | ,000 |
| | | Sanat ve spor | 8,24317* | ,59398 | ,000 |
| Sanat ve spor | Genel kültür | -6,07065* | ,57355 | ,000 | |
| | Genel yetenek | -8,24317* | ,59398 | ,000 | |
| Yaratıcı Olmayan Öğretim | Genel kültür | Genel yetenek | -1,04243* | ,23686 | ,000 |

| | | | | | |
|----------------------------------|---------------|-----------------|-----------|--------|------|
| | Genel yetenek | Genel kültür | 1,04243* | ,23686 | ,000 |
| Yetersiz Sınıf Yönetimi | Genel kültür | Genel yetenek | -1,65714* | ,28888 | ,000 |
| | Genel yetenek | Genel kültür | 1,65714* | ,28888 | ,000 |
| | | Sanat ve spor | 1,68254* | ,42508 | ,000 |
| | Sanat ve spor | Genel yetenek | -1,68254* | ,42508 | ,000 |
| İlgisiz bir Öğretmen Olma | Genel kültür | Genel yetenek | -1,42286* | ,27232 | ,000 |
| | | Sanat ve spor | -4,41270* | ,38694 | ,000 |
| | Genel yetenek | Genel kültür | 1,42286* | ,27232 | ,000 |
| | | Sanat ve spor | -2,98984* | ,40071 | ,000 |
| | Sanat ve spor | Genel kültür | 4,41270* | ,38694 | ,000 |
| | | Genel yetenek | 2,98984* | ,40071 | ,000 |
| KOÖB | Genel kültür | Genel yetenek i | -4,12243* | ,54834 | ,000 |
| | | Sanat ve spor | -4,64688* | ,77913 | ,000 |
| | Genel yetenek | Genel kültür | 4,12243* | ,54834 | ,000 |
| | Sanat ve spor | Genel kültür | 4,64688* | ,77913 | ,000 |

Tablo 9'da görülen okunan bölüm grubu değişkenine göre BOÖB ve KOÖB toplam ve alt boyutlarına ait Post Hoc testi sonuçları incelendiğinde. BOÖB toplam ve alt boyutlarına ait Post Hoc test sonuçları ile bölüm grupları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi ikililer arasında olduğu görülmektedir. *BOÖB Toplam* puanında genel kültür ile genel yetenek arasında (genel yetenek lehine) anlamlı fark -2,17 ($p<,000$), genel kültür ile sanat ve spor arasında (genel kültür lehine) anlamlı fark 6,07 ($p<,000$), genel yetenek ile sanat ve spor arasında (genel yetenek lehine) anlamlı fark 8,24 ($p<,000$) olarak tespit edilmiştir. *BOÖB Profesyonellik* alt boyutu puanlarında genel kültür ve genel yetenek arasında (genel yetenek lehine) anlamlı fark -2,14 ($p,000$), genel kültür ile sanat ve spor arasında anlamlı fark (sanat ve spor lehine) -1,27 ($p<,002$) olarak tespit edilmiştir. *BOÖB Öğretmeyi Öğrenme* puanında genel kültür ile sanat ve spor grubu arasında (genel kültür lehine) anlamlı fark 7,34 ($p<,000$), genel yetenek ile sanat ve spor grubu arasında (genel yetenek lehine) anlamlı fark 7,37 ($p<,000$) olarak saptanmıştır.

Tablo 9'da görülen okunan bölüm grubu değişkenine göre KOÖB toplam ve alt boyutlarına ait Post Hoc testi sonuçları incelendiğinde. KOÖB toplam ve alt boyutlarına ait Post Hoc test sonuçları ile bölüm grupları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi ikililer arasında olduğu görülmektedir. Buna göre *KOÖB Toplam* puanında genel kültür ile genel yetenek arasında (genel yetenek lehine) anlamlı fark -4,12 ($p<,000$), sanat ve spor ile genel kültür arasında (sanat ve spor lehine) anlamlı fark 4,64 ($p<,000$), genel yetenek ile genel kültür arasında (genel yetenek lehine) anlamlı fark 4,12 ($p<,000$) olarak tespit edilmiştir. *KOÖB Yaratıcı Olmayan Öğretim, Yetersiz Sınıf Yönetimi ve İlgisiz Bir Öğretmen Olma* alt boyutlarında genel kültür, genel yetenek ve sanat ve spor grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. *Yaratıcı Olmayan Öğretim* alt boyutunda genel kültür ile genel yetenek arasında (genel yetenek lehine) anlamlı fark 1,04 ($p<,000$), saptanmıştır. *Yetersiz Sınıf Yönetimi* alt boyutunda genel kültür ile genel yetenek arasında (genel yetenek lehine) anlamlı fark 1,65 ($p<,000$), genel yetenek ile sanat ve spor arasında (genel yetenek lehine) anlamlı fark 1,68 ($p<,000$) saptanmıştır. *İlgisiz Bir Öğretmen Olma* alt boyutunda genel yetenek ile genel kültür arasında (genel yetenek lehine) anlamlı fark 1,42 ($p<,000$) olarak, genel yetenek ile sanat ve spor grubu arasında (sanat ve spor lehine) anlamlı fark -2,98 ($p<,000$) olarak genel kültür ile sanat ve spor grubu arasında (sanat ve spor lehine) anlamlı fark -4,41 ($p<,000$) olarak saptanmıştır.

3.2. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen adaylarının sahip oldukları korkulan olası benlik algılarının altında yatan nedenler saptanmaya çalışılmıştır. Elde edilen nitel verilerde öğretmen adaylarının başarılı bir sınıf yönetimi yapamamak, sınıfın düzenini sağlayamamak, öğretimde başarılı olamamak, etkili ve adaletli bir öğretmen olamamak gibi kaygılar taşıdıkları saptanmıştır. Öğretmen adayları söz konusu kaygılara gerekçe olarak öğrencilerin teknolojik aletleri kullanmaya alıştıkları için çabuk sıkılabildiklerini, uzun süre derse odaklanamadıkları için öğretim sürecinin zorlaşabildiğini, ailelerin öğrencileri günümüzde fazla şımarttığını bu nedenle sınıfta düzeni sağlamanın ve başarılı bir sınıf yönetimi yapmanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının diğer bir önemli endişe kaynağı ise başarılı bir öğretim yapamamaktır. Bunun nedeni olarak, kendilerini alan içeriğinde, öğretim yöntem ve tekniklerinde yeterli görmedikleri, yeterince uygulama yapma fırsatı bulamadıkları, kendilerini geliştirmek için çok çaba göstermedikleri gibi gerekçeler ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları öğrencilerini yeni nesil olarak tanımlayıp, onların teknolojik araçlara alıştıklarını, ilgilerinin çabuk dağılabildiğini, çabuk sıkılabildiklerini bu nedenle anlattıklarının sıkıcı bulunmasından, ilgi görmemesinden sıkıcı ve etkisiz bir öğretmene dönüşmekten korktuklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları başarılı, öz verili ve uslu öğrencilere kendilerini daha yakın hissedebildiklerini bu nedenle başarılı olan öğrencilere daha yakın olmaktan, adil olamamaktan kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ulaşılan bazı öğretmen adayı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir

Birinci Soru: Sınıfımı iyi yönetememekten korkuyorum. Çünkü:

Sınıfımı iyi yönetememekten korkuyorum. Çünkü: Sınıfı iyi bir şekilde yönetmek için gerekli tecrübeye sahip değilim. (Ö-2) İyi bir sınıf yönetimi yapamamaktan korkuyorum. Çünkü: Yeni nesil çok şımarık ve veliler öğrencileri en ufak uyardığında şikayete geliyor. (Ö-13) Sınıfımı iyi yönetememekten korkuyorum. Çünkü karakterim naif ve öğrencileri yönetecek kadar sınıf yönetiminde iyi olamayabilirim. (Ö-21)

İkinci Soru: Konuyu öğretmekte başarılı olamamaktan korkuyorum. Çünkü:

Konuyu öğretme de başarılı olamamaktan korkuyorum çünkü: Eğitim hayatında çok başarılı değilim. (Ö-22) İyi bir öğretim yapmaktan korkuyorum çünkü okuduğum bölüm ile ilgili yeterince bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum. (Ö-31) Dersimin içeriğini iyi anlatamamaktan korkuyorum. Çünkü alanımda kendimi yeterli hissetmiyorum. (Ö-34) Konuyu öğretme de başarılı olamamaktan korkuyorum çünkü: Kendi alanım ile ilgili çok istekli değilim (Ö-1). Konuyu öğretme de başarılı olamamaktan korkuyorum çünkü nasıl derse giriş yapacağımı nasıl, ders işleyeceğimi, onları nasıl ölçeceğimi bilmiyorum, bu konuda kendimi yeterli bulmuyorum (Ö-4).

Üçüncü soru: Öğretimde başarılı olamamaktan korkuyorum. Çünkü:

Öğretimde başarılı olamamaktan korkuyorum. Çünkü: Bilgilerimi en doğru ve en güzel şekilde aktaramamaktan korkuyorum. Çünkü yeteri kadar sabırlı olamayabilirim. (Ö-14) Öğretimde yeterince başarılı olmamaktan korkuyorum. Çünkü her öğrencinin bireysel özellikleri farklı ve onlara yönelik yeterince öğretim yöntemleri bilgisine sahip değilim. (Ö-18) Öğretimde başarılı olamamaktan korkuyorum. Çünkü: Öğretim yapabilmek için öğretim yöntemleri bilmek ve deneyimli olmak gerekiyor, ben yeterli değilim bu konuda. (Ö-20) Öğretimde başarılı olamamaktan korkuyorum. Çünkü: Öğretimde başarılı olmak için kendine özgüveninin olması gerekiyor bu nedenle yeterince başarılı olmayabilirim. (Ö-24) Öğretimde başarılı olamamaktan korkuyorum. Çünkü: Öğretim için yeterince donanıma sahip olduğumu düşünmüyorum. (Ö-18)

Öğretimde başarılı olamamaktan korkuyorum. Çünkü: Öğretmede başarılı olmak için yeterince tecrübem yok, stajda bir deneyim elde edemedim. (Ö-33) Öğretimde başarılı olamamaktan korkuyorum. Çünkü: Öğretmen olduğunda öğrencilerime bilgimin yetmemesinden çekiniyorum. Bilgi düzeyimin onlar için yeterli olamayacağını düşünüyorum. (Ö-3)

Dördüncü soru: Sınıfta sessizliği, düzeni sağlayamamaktan korkuyorum. Çünkü:

Sınıfta sessizliği, düzeni sağlayamamaktan korkuyorum. Çünkü: Öğrencilerin ilgisi çabuk dağılıyor, çabuk sıkılıyorlar bunu engelleyememekten korkuyorum (37). Öğretmenliğe başladın ilk yılda sınıf düzeni ve kontrolünü sağlayamamaktan korkuyorum çünkü gerekli tecrübeye sahip değilim. (34) Sınıfta sessizliği, düzeni sağlayamamaktan korkuyorum. Çünkü: öğrencilere nasıl yaklaşacağımı bilmiyorum. (Ö-6) Sınıfı iyi idare edememekten korkuyorum. Çünkü dış görünümümden dolayı özgüvenim fazla değil. O yüzden sınıfa hâkim olamayabilirim. (Ö-29) Sınıfta sessizliği, düzeni sağlayamamaktan korkuyorum. Çünkü: Günümüzde aileler çocukları hiç uyarıyor, okulda aynı şekilde uyarılarımı dinlemeyebilirler.

Beşinci soru: Etkisiz bir öğretmen olmaktan korkuyorum. Çünkü:

Etkisiz bir öğretmen olmaktan korkuyorum. Çünkü: Günümüz öğrencilerinin ve gençliğinin öğrenmekten çok muhalefet etmek veya öğretmenleri zor durumda bırakmak için uğraştığını düşünüyorum o nedenle onlara karşı etkisiz olmaktan korkuyorum. (Ö-7) Etkisiz bir öğretmen olmaktan korkuyorum. Çünkü: Öğrencilerin çoğu çok istekli ve motivasyonlu değiller sırf okula gelmek için geliyorlar ve onları eğitmenin zor olduğunu düşünüyorum. (Ö-10) Etkisiz bir öğretmen olmaktan korkuyorum çünkü: Günümüz çocukları çok hareketli ve dikkatleri dağılıyor ben de çok tecrübeli değilim. (Ö-23). Etkisiz bir öğretmen olmaktan korkuyorum. Çünkü: Yumuşak bir karaktere sahibim ve öğrencilik hayatımda hep buna şahit oldum. (Ö-32) Etkisiz bir öğretmen olmaktan korkuyorum. Çünkü. Beni yeterince dinlemeyeceklerinden korkuyorum (Ö-26). Etkisiz bir öğretmen olmaktan korkuyorum. Çünkü: yeterince bilgim yok (Ö-15). Etkili bir öğretmen olamayabilirim. Çünkü öğrencilerin dersleri iyi dinleyip, takip edip çalışacaklarına inanıyorum. Bu da öğretmenlik hevesimi kırabilir(Ö-19).

Altıncı soru: Dersi sıkıcı işlemekten korkuyorum. Çünkü:

Sıkıcı bir öğretmen olmaktan korkuyorum. Çünkü: Öğrenciler sürekli tablet, bilgisayar kullanıyor. Onların ilgisini yeterince çekemeyebileceğimi düşünüyorum. (Ö-5), (Ö,12) Sıkıcı bir öğretmen olmaktan korkuyorum Çünkü: Yeni nesil öğrencilerin çok şımartıldığını, velilerin onların her dediklerini yaptıklarını düşünüyorum. Bu nedenle öğrenciler öğretmenin yönetiminden çabuk sıkılabilirler (Ö-9). Sıkıcı bir öğretmen olmaktan çekiniyorum. Çünkü: Yeni nesil öğrencilerin ilgisini çekecek ders yöntemlerini bilmiyorum (Ö-11). Dersi sıkıcı işlemekten korkuyorum. Çünkü: Kendi öğretmenlerim gibi hep aynı şekilde ders anlatabilirim (Ö-35).

Yedinci Soru: Öğrencilerime karşı adil davranamamaktan korkuyorum. Çünkü:

Öğrencilerime karşı adil davranamamaktan korkuyorum. Çünkü: Derse katılan, dersi dinleyen öğrencilere daha çok ilgi göstereceğimden endişe ediyorum. (Ö-2) Öğrencilerime karşı adil olamamaktan korkuyorum. Çünkü: Tanıdığım birçok öğretmen bunu yapamadığı için ben de yapamayabilirim (Ö-25). Adaletli olamamaktan korkuyorum. Çünkü: Benim öğretmenlerim bana karşı hiç adaletli olmadı. (Ö-27) Öğrencilerime karşı adaletli olamamaktan korkuyorum çünkü: Davranışları düzgün ve başarılı öğrencilere karşı zaafım var. (Ö-36) ve (Ö-28)

4. Sonuç / Tartışma / Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının, mesleğin ilk yılında başarmak istedikleri ve başaramamaktan korktukları mesleki sorumluluklarına ait olası benlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değişimini incelemek ve korkulan benlik algılarının altında yatan nedenleri araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda mevcut araştırmada ulaşılan bulgular öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası öğretmen benlik algılarını inceleyen başka araştırma sonuçlarıyla tartışılmaya çalışılacaktır.

Mevcut araştırma sonucunda öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlik algılarının (BOÖB) yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının mesleğin ilk yılında sorumluluklarını başarı ile yerine getirebileceğine ve mesleki olarak yeterli bir öğretmen olabileceğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde alan yazında Aktaş (2019); Gün ve Turabik (2019); Karalı (2018); Ölçer (2019); Tatlı Dalioğlu (2016); Terzi, Uyangor ve Dukler, (2018); Turan ve Yılmaz (2019) araştırmalarında öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlik algılarını (BOÖB) yüksek düzeyde saptamışlardır.

Öğretmen adaylarının BOÖB Ölçeği profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme alt boyutlarına yönelik algıları yüksek düzeyde saptanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik öğretmenlik performansı ve profesyonel davranabilme algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde mesleğin ilk yılına yönelik beklenen olası benlik algıları yüksek olan öğretmen adaylarının mesleki yeterlikler konusunda kendilerini yeterli gördükleri ve mesleki sorumluluklarını başarıyla yerine getirebileceklerine yönelik olumlu algılar içinde oldukları düşünülmektedir. Benzer şekilde alan yazında; Aktaş (2019); Gün ve Turabik (2019); Karalı (2018); Ölçer (2019); Tatlı Dalioğlu (2016); Terzi ve diğ. (2018); Turan ve Yılmaz (2019) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmalarda BOÖB ölçeği öğretmeyi öğrenme ve profesyonellik alt boyut algılarının yüksek düzeyde olduğunu saptamışlardır.

Mevcut araştırmaya katılan öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benlik (KOÖB) algıları orta düzeyde saptanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının, mesleğin ilk yılındaki sorumluluklarını başarıyla yerine getirme konusunda yüksek bir korku taşımadıkları söylenebilir. Benzer şekilde alan yazın araştırmalarında öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benlik (KOÖB) algıları yüksek düzeyde saptanmamıştır. Aktaş (2019); Gün ve Turabik (2019); Karalı (2018); Tatlı Dalioğlu (2016); Ölçer (2019); Turan ve Yılmaz (2019); Terzi ve diğ. (2018) araştırmalarında öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benlik (KOÖB) algılarını düşük düzeyde saptamışlardır.

Öğretmen adaylarının, KOÖB Ölçeğine ait yaratıcı olmayan öğretim, yetersiz sınıf yönetimi ve ilgisiz bir öğretmen olma alt boyutlarına yönelik korkulan olası öğretmen benlik algıları düşük seviyede saptanmıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının sınıfı yönetimi, yaratıcı bir öğretim yapma, ilgisiz bir öğretmen olma hususlarında fazla korku taşımadıkları bununla birlikte yaratıcı bir öğretim, başarılı sınıfı yönetimi ve mesleki performans gerçekleştirebileceklerine ilişkin olumlu algılar taşıdıkları ifade edilebilir. Benzer şekilde alan yazında Aktaş (2019); Tatlı Dalioğlu (2016); Ölçer (2019); Karalı (2018); Terzi ve diğ. (2018); Gün ve Turabik (2019); Turan ve Yılmaz, (2019) araştırmalarında öğretmen adaylarının KOÖB Ölçeği alt boyutlarına ait korkulan olası öğretmen benlik algılarını düşük düzeyde saptamışlardır. Sonuç olarak (BOÖB) ve (KOÖB) Ölçeği toplam ve alt boyutlarına ait ulaşılan bulguların alan yazında yer alan araştırmalar ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının BOÖB ve KOÖB Ölçek toplam puan ve alt boyutlarına ait bağımsız örneklem t testi puanları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlik (BOÖB) algıları ve korkulan olası öğretmen benlik (KOÖB) algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı, öğretmen adaylarının mesleğe başlayacakları ilk yılda kendilerinden bekledikleri olumlu mesleki performans beklentileri ile korkulan kötü performans senaryolarına yönelik kaygılarının cinsiyete bağlı olarak değişmediği ifade edilebilir. Mevcut araştırma sonuçlarına paralel olarak Aktaş (2019); Babanoğlu ve Ağcam (2018); Bozdam (2008); Dursun ve Karagün (2012); Perry ve Vance (2010) araştırmalarında öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlik (BOÖB) algılarında cinsiyet değişkeninin kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık yaratmadığını saptamışlardır. Mevcut araştırma sonuçlarından farklı sonuçlara ulaşan Tatlı-Dalioğlu (2016); Ölçer (2019); Karalı (2018); Babanoğlu (2017) ise öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlik (BOÖB) algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin kadın cinsiyeti lehine farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Öğretmen adaylarının korkulan olası öğretmen benlik (KOÖB) algıları toplam puanları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde Karalı (2018) ve Perry ve Vance (2010) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında korkulan olası öğretmen benlik (KOÖB) algıları toplam puanları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığını saptamışlardır. Öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılan benzer çalışmalarda; Kutlu ve Soğukpınar (2015), öğretmenlerin benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı arasında cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılıklar yaratmadığını saptamıştır. Cesur, (2007) öğretmenlerin mesleki benlik algıları ve sorumluluğuna dayalı sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği bulgusuna ulaşmıştır. Işık (2006) benlik ve mesleki benlik algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılıklar yaratmadığını saptamıştır. Benzer şekilde Çelen ve Bulut, (2015); Çakmak, (2008) öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yaratmadığını saptamışlardır. Mevcut araştırma bulgularından farklı olarak Aktaş (2019), Tatlı Dalioğlu (2016), Ölçer (2019), Karalı (2018), Terzi ve diğ. (2018), Gün ve Turabik (2019) ve Hamman vd., (2010) araştırmalarında öğretmen adaylarının olası benlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılıklar gösterdiğini saptamışlardır. Tatlı-Dalioğlu (2016) ve Aktaş (2019) araştırmalarında kadın öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik KOÖB algılarının erkek öğretmen adaylarına göre biraz daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Mevcut araştırma KOÖB Ölçeği alt boyutlarına ait puanlar incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının yaratıcı olmayan öğretim ve yetersiz sınıf yönetimi puanlarının kadın öğretmenler lehine farklılık gösterdiği, ilgisiz bir öğretmen olma puanlarında ise cinsiyet değişkeninin farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Turan ve Yilmazer (2019) KOÖB yetersiz sınıf yönetimi alt boyutunda cinsiyet bakımından kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar saptamıştır. Terzi ve diğ. (2018) araştırmalarında öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları ilk yılda mesleki sorumluluklarına ait korkularının kadın cinsiyeti lehine anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılan benzer çalışmalarda Uslu (2015); Demir vd. (2011); Arıca ve Dilmaç (2003) araştırmalarında öğretmen benlik saygısı üzerinde cinsiyet değişkeninin kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığını saptamışlardır.

Araştırma bulgularında lisans program türü değişkeninin öğretmen adaylarının beklenen (BOÖB) ve korkulan olası öğretmen benlik (KOÖB) algılarına ait toplam ve alt boyut puanları üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığı saptanmıştır ($p < .001$). Buna göre öğretmen adaylarının mesleğin ilk

yılında gösterebilecekleri olası olumlu ve olumsuz performans algılarının okunan lisans program türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinde başarılı olma, mesleki sorumluluklar konusunda kendilerini hazır hissetme algılarının ve meslekte başarılı olamama kaygılarının okudukları eğitim programlarına bağlı olarak değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Buna göre en büyük kaygıyı matematik, sonra İngilizce öğretmen adaylarının duyduğu, en az kaygıyı ise resim öğretmen adaylarının duyduğu saptanmıştır. Bunun nedeni olarak matematik ve İngilizce ders branşlarının diğer branşlara göre öğrenciler tarafından daha zor bulunması, öğretiminin daha kompleks olması düşünülebilir.

Sınıf kademesi değişkeni Tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının BOÖB profesyonellik alt boyutuna ait algılarda ve KOÖB toplam puan ve KOÖB alt boyutlarına ait algılarda sınıf kademesi değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının mesleğin ilk yılında sergileyecekleri olası beklenen profesyonellik performans algılarının ve korkulan olası mesleki performanslarına ait kaygılarının sınıf kademesi değişkenine göre değişiklik göstermediği söylenebilir. Bununla birlikte sınıf kademesi değişkeni Tek yönlü ANOVA sonuçlarında öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlik (BOÖB) algıları toplam puanlarında ve BOÖB öğretmeyi öğrenme alt boyutuna ait puanlarda sınıf kademesi değişkeninin anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının mesleğin ilk yılına yönelik beklenen olası olumlu beklentilerinin sınıf kademesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve sınıf kademesine bağlı olarak öğretmeyi öğrenme alt boyutuna yönelik olumlu algılarının değişiklik gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde Ölçer (2019), araştırmasında öğretmen adaylarının, beklenen olası öğretmen benlik (BOÖB) algılarında okudukları lisans sınıf kademesi değişkeninin farklılık yarattığını saptamıştır.

Mevcut araştırmanın nitel bulgularında öğretmen adaylarının mesleğin ilk yılında başaramamaktan korktukları mesleki sorumluluklarına ait korkulan olası öğretmen benlik (KOÖB) algılarının altında nedenler ve gerekçeleri araştırılmıştır. Bunun sonucunda öğretmen adaylarının: Başarılı bir sınıf yönetimi yapamamak, sınıfın düzenini sağlayamamak, ders içeriğini iyi anlatamamak, doğru ve başarılı bir şekilde öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayamamak, etkili ve adaletli olmayan bir öğretmene dönüşmek gibi mesleki kaygılar taşıdıkları ve yeterince staj yapma fırsatı bulamadıkları için kendilerini deneyimsiz gördüklerine yönelik nitel araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Mevcut araştırmanın nitel boyutuna ait bulguları destekler sonuçlar alan yazında yer bulmuştur. Örneğin Seferoğlu (2004), öğretmen adaylarının üniversite bittikten sonra mesleğe başladıkları zaman alan ile ilgili kitapları okuyarak, deneyimli öğretmenlerden yardım alarak, seminer ve kurslara katılarak kendilerini mesleki olarak geliştirmeyi planladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel (2017) ise öğretmen adaylarının mesleğin ilk yılına ilişkin mesleki yeterlik algıları ile KOÖB algılarının ilişkili olduğunu saptamıştır. Bu nedenle eğitim ve öğretimde istenilen verime ulaşabilmek için öğretmen adaylarının iyi derecede alan ve pedagoji bilgisine sahip olmasının yanı sıra kendilerini teknolojik araç ve uygulamalar konusunda çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmeleri ve gerekli mesleki gelişim yeterliklerini kazanmaları gerekmektedir (Paliç ve Keleş, 2011). Öğretmen adayları, velilerin çocukların her dediğini yapması ve şımartması nedeniyle öğrencilerin sınıfta söz dinlemediğini ifade etmişlerdir. Bu bulguyu destekler sonuçlara alan yazında ulaşılmıştır. Örneğin, Paliç ve Keleş (2011); Kırbaş ve Atay (2017) öğretmenlerin, en çok karşılaştıkları sorunların nedenini aile ortamlarından kaynaklanan ve öğrenciyi etkileyen olumsuz ders tutumu olarak saptamışlardır. Ayrıca Sadık ve Arslan (2015) ile Paliç ve Keleş (2011) araştırmalarında öğretmenlerin, derste yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerini aile ve öğrenci özelliklerinden kaynaklanan olumsuz tutumlar olarak ifade ettiği bulgularına ulaşmışlardır.

Ayrıca nitel bulgular kapsamında öğretmen adayları, öğretim yöntem tekniklerini yeterince bilmemek, dersi aynı öğretim yöntemlerini kullanarak işlemek gibi gerekçeler nedeniyle sıkıcı bir öğretmen olmaktan korktuklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguyu destekler şekilde, Çakmak vd., (2008) dersin sürekli aynı şekilde işlenmesinin öğrencilerde dikkat ve sıkılma sorunları yaratabildiğini bu nedenle öğretmenlerin, derste farklı öğretim yöntem ve tekniklerden faydalanarak dersi ilgi çekici hale dönüştürmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin dersi sıkıcı işlememelerindeki en önemli faktör çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerdeki yeterliliklerinin yüksek olması, dersi farklı yöntem ve teknikleri kullanarak işlemeleridir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Sınıf yönetiminde başarılı olabilmek için gereken özellikleri öğretmenler: İletişim becerisi, alan ve pedagoji bilgisi, mesleki deneyim ve planlı olmak olarak ifade etmişlerdir (Paliç ve Keleş, 2011). Bu nedenle öğretmenler mesleki sorumluluklarında başarılı oldukları düzeyde sınıf yönetiminde başarılı olabilmektedirler (Paliç ve Keleş, 2011). Öğretmen adayları, öğrencilerin teknolojik araçlara alıştıklarını, ilgilerinin çabuk dağıldığını, çabuk sıkılabildiklerini bu nedenle derste sıkıcı ve etkisiz bir öğretmene dönüşmekten korktuklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Çakmak (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmen rolünde zaman içinde yaşanan en büyük değişim olarak artan teknoloji kullanımını ifade ettiklerini saptamıştır. Benzer şekilde Ölçer (2019), günümüzde öğrencilerin teknolojik araçlar ile geçirdikleri oyun, eğlence zamanlarından sonra klasik ders işleme yöntemlerinin kullanıldığı sınıflarda sessiz kalmakta ve derse odaklanmakta zorlandıklarını, dikkatlerinin dağıldığını bu nedenle sınıfta gürültü ve kargaşaya neden olabildiklerini bu durumun sınıf yönetimini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Ayrıca söz konusu durumun öğretmenlerin; sınıfın düzeni korumalarında, öğrencilerin ilgilerini ders üzerinde tutmalarında ve etkili bir öğretim yapmalarında güçlükler yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu gibi olumsuz sonuçlar ile karşılaşmamak için öğretmenlerin kendilerini teknolojik araç ve uygulamalar konusunda çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmeleri ve teknolojik anlamda gerekli mesleki özellikleri kazanmaları gerekmektedir (Paliç ve Keleş, 2011).

Sonuç olarak mevcut araştırma bulgularının alan yazın ile paralellik gösterdiği, nitel bulguların nicel bulguları doğruladığı ve daha iyi anlaşılabilmesini sağlayabildiği ifade edilebilir. İleriki araştırmalar için öğretmen adaylarının olası benlik algıları ile farklı bağlamlar arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Abu-Alruz, J., & Khasawneh, S. (2013). Professional identity of faculty members at higher education institutions: a criterion for workplace success. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(4), 431-442. <https://doi.org/10.1080/13596748.2013.847235>
- Aktaş, 2019, İngilizce öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile özel alan yeterlikleri arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van
- Aktaş, K., & Aslan, M. (2022). A Correlational Study On Preservice English Teachers'special Field Competencies And Possible Selves. *Research in Pedagogy/Istraživanja u Pedagogiji*, 12(2). <https://doi:10.5937/IstrPed2202298A>
- Alev, S. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlik kavramına ilişkin algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 958-974. <https://doi.org/10.26466/opus.603276>
- Alruz, J., & Khasawneh, S. (2013). Professional identity of faculty members at higher education institutions: a criterion for workplace success. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(4), 431-442. <https://doi.org/10.1080/13596748.2013.847235>
- Aras, S., & Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya Ve Güney Kore'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi.
- Arıcak, O.T., ve Dilmaç, B. (2003). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin bir takım değişkenler açısından benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 1-8. <https://hdl.handle.net/20.500.12395/18287>
- Arslan, E. (2018). Algılanan ebeveyn tutumu, algılanan sosyal destek ve benlik saygısının ergenlerin akran zorba davranış eğilimi ile ilişkisi. *Unpublished master's thesis) İstanbul Arel University, İstanbul*.
- Ay, B. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Aydın, F. (2022). Öğretmen kimliğinin oluşmasında hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin rolü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van
- Aydın, F., & Aslan, M. (2024). Öğretmen Kimliği Algıları ve Öğretmen Kimlik Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değişimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 59(59), 171-204. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1359716>
- Babanoğlu, M. P. (2017). A study on possible selves of Turkish pre-service EFL teachers. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 8. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3094508>
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bandura, A. (1977), "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of BehavioralChange", *Psychological Review*. 84 (2), 191-215
- Barnett, M., Hernandez, J., & Melugin, P. (2018). Influence of future possible selves on outcome expectancies, intended behavior, and academic performance. *Psychological Reports*, 0033294118806483.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019) Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1645. <https://doi:10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: Lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Academic Review*, 11(2), 255-266. <https://hdl.handle.net/20.500.12462/4773>
- Bozdam, Ahmet (2008). "Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi".Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Carver, C., Lawrence, J., & Scheier, M. (1999). Self-Discrepancies and affect: Incorporating the role of feared selves. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 25, 783-792. <https://doi.org/10.1177/0146167299025007002>
- Celen, A., & Bulut, D. (2015). Assessment of occupational anxiety levels of physical education preservice teachers (Aibu Example). *The Journal of Academic Social Science*, 3(18), 247-261.
- Cesur, D. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle Mesleki Benlik AlgılarıArasındaki İlişkinin İncelenmesi (Silivri İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Conway, P. F., & 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. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00046-5)

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cross, S., & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human development*, 34(4), 230-255.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y., & Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 53-64.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Dalioğlu, S. T. (2016). Öğretmen Adaylarının Meslekteki İlk Yıllarına Yönelik Olası Benlikleri İle Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenliğe İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Demir, V., Gürsoy, F., & Ada, Ş. (2011). The Investigation College Pre-School Mastership Branch of Professional Self Perception. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(1), 597-614.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689-708.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203412497>
- Dolgun, H., & Caner, M. (2018). Self-efficacy Belief profiles of pre-service and in-service EFL teachers. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (48), 602-623. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.335597>
- Duman, S. N., & Taş, İ. D. (2024). Öğretmen Adayları Öz-Yeterliği Araştırmalarına İlişkin Bibliyometrik Analiz Çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 242-268. <https://doi.org/10.30855/gjes.2024.10.02.004>
- Eğmir, E., & Erdem, C. (2021). Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin Yordayıcısı Olarak 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 953-968. <https://doi.org/10.24315/tred.755615>
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
- Genç, A. G. S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 23(23), 375-386.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Greene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 207-211. <https://doi.org/10.1080/01406720500256293>
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of educational research*, 81(1), 41-47.
- Güler Ç. (2017). Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin nançları: öğretmen kimliği ve olası benliklerin rolleri Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Bolu
- Gün, F., & Turabik, T. (2019). Öğretmen adaylarının olası benliklerinin öğretme motivasyonları üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 214-234. <https://doi.org/10.30703/cije.468371>
- Hair, J. F. (2010). *Multivariate Data Analysis* Hair Black Babin Anderson.
- Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert M., Zhou, L., & Indiatsi, J. (2012). Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and Identity*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/15298868.2012.671955>
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using Possible-Selves Theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.005>
- Hamman, D., Wang, E., & Burley, H. (2013). What I expect and fear next year: measuring new teachers' possible selves. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 222-234. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.765194>
- Hamman, D., Wang, E., & Burley, H. (2013). What I expect and fear next year: measuring new teachers' possible selves. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 222-234.

- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the teacher identity measurement scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Hasinoff, S., & Mandzuk, D. (2005). Bonding, bridging, and becoming a teacher: Student cohorts and teacher identity. *Alberta Journal of Educational Research*, 51(3). <https://doi.org/10.11575/ajer.v51i3.55146>
- Hong, J., & 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, 491-512. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9247-y>
- Hooker, K., & Kaus, C. (1992). Possible selves and health behaviors in later life. *Journal of Aging and Health*, 4, 390-411. Erişim tarihi: 12.01.2017. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/089826439200400304>
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers: The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178. <https://doi.org/10.1177/0022429408322853>
- Işık, E. N. (2006). Öğretmen Adaylarının Benlik Kavramları ile Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşımın Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Selçuk Üniversitesi Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kao, Y., & Lin, S. (2015). Constructing a structural model of teachers' professional identity. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(1), 69-81.
- Karali, M. A. (2018) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Examination of the relationship between preservice teacher identity levels of social studies teacher candidates and their possible selves). (Unpublished master thesis). Usak: Usak University.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, E. (2023). Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Öz Yeterliliklerine İlişkin Bir Karma Yöntem Çalışması (Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi).
- 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. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Kenç, M. F., & Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 27(124).
- Kırbaş, Ş., & Atay, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yaşadığı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12451>
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Hizmet öncesi eğitimin yeterliliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 552-576. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.79>
- Körükçü, Ö, ve Oğuz, V. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(2), 77-85. Erişim tarihi: 15.09.2017. Erişim adresi: [http://dergipark.gov.tr/akueg/issue/29343/314005]
- Kutlu, M., ve Soğukpınar, E. (2015). Rehber öğretmenlerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 84-101.
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International journal of management, business, and administration*, 15(1), 1-6.
- Luszczynska, A., Gutierrez-Dona, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: evidence from five countries, *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89. <https://doi.org/10.1080/00207590444000041>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>.
- Markus, H., & Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. A. Pervin (ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

- Mockler, N. (2011) Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Molina, M. F., Schmidt, V., & Raimundi, M. J. (2017). Possible selves in adolescence: Development and validation of a scale for their assessment. *The Journal of psychology*, 151(7), 646-668. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1372347>
- Narayanan, M., Ordynans, J. G., Wang, A., McCluskey, M. S., Elivert, N., Shields, A. L., & Ferrell, A. C. (2023). Putting the self in self-efficacy: Personal Factors in the development of early teacher self-efficacy. *Education and Urban Society*, 55(2), 175-200. <https://doi.org/10.1177/00131245211062528>
- Onwuegbuzie, A. J., ve Leech, N. L. (2004). "Enhancing the Interpretation of "Significant" Findings: The Role of Mixed Methods Research". *The Qualitative Report*, 9(4): 770-792.
- Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. *Possible selves: Theory, research, and applications*, 2(4), 17-39.
- Ozdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli gelişim (Continuous improvement as an indicator of teaching quality). *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Ölçer, S. (2019). Öğretmen adaylarının gelecek öğretmenlik performansına ilişkin beklenen ve korkulan olası benlikleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1841-1864. <https://doi.org/10.24106/kefedergi.2777>
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özmen, (2024), The Impact Of Reflective Practices On Ideal Language Teacher Self, Çağ University Institute Of Social Sciences, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Paliç, G. & Keleş, E. (2011). Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 199- 220.
- Perry, J.C., & Vance, K.S. (2010). Possible selves among urban youths of color: An exploration of peer beliefs and gender differences. *The Career Development Quarterly*. 58, 257- 269. E
- Roshandel, S., & Hudley, C. (2018). Role of teachers in influencing the development of adolescents' possible selves. *Learning Environments Research*, 21, 211-228.
- Sadık, F. & Aslan, S.(2015).İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Problemleri ile ilgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* Volume 10/3,115-138, Ankara-Turkey. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7585>
- Scholz, U., Dona, B.G., Sud, A., Schwarzer, R., (2002), "Is general self-efficacy a universal construct?", *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary educational psychology*, 18(3), 337-354.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26).
- Shoyer, S., & Leshem, S. (2016). Students' voice: The hopes and fears of student-teacher candidates. *Cogent Education*, 3(1), 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1139438>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Starr, S., Haley, H.-L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M., & Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and Learning in Medicine*, 18(2), 117-125 https://doi.org/10.1207/s15328015t1m1802_5
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series (Vol.46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tatlı Dalioğlu, S., & Adıgüzel, O. C. (2017). The Relationship between Teacher Candidates' Possible Selves, Self-Efficacy Beliefs and Attitudes towards Teaching. *Mersin University Journal of the Faculty of Education/Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2). <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336737>
- Tatlı Dalioğlu, S., ve Adıgüzel, O.C. (2015). Öğretmen adayları olası benlikler ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (53), 173-185. <https://doi.org/10.17755/esosder.42110>
- Tavşanlı, F., & Saraç, F. (2016). Analysis of primary school teacher candidates' possible expected identities through the use of "teacher candidates' possible personality scale". *The Journal of Academic Social Science*, 4(36), 689-703.

- Terzi, A. R., Uyangor, N., & Dukler, P. (2018) Necatibey eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının denetim odaklı ve olası benlik algıları ilişkisi (The relationship between focus of control and possible self-perceptions of prospective teachers studying at Necatibey faculty of education). Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 357-366.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Turan, İ., & Yılmaz, A. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarında Çocuk Sevgisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 269-281.
- Uslu, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (1), 141-160.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16
- Yıldırım, Z. Ş. (2010). *Evaluation of novice teacher training program: Şanlıurfa example* (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

Extended Abstract

Introduction

The purpose of the present study is to examine the changes in possible self-perceptions of teachers' candidate regarding the professional responsibilities they want to achieve and fear of failing in the first year of their profession according to various variables and to investigate the reasons for possible teacher self-perceptions that they fear regarding the first year of their profession. The success of an education system depends on the educational qualifications of the teacher candidates who will run it. Therefore, it can be said that an education system is only as successful as the education of the teacher candidates who will operate and implement the system (Genç, 2000). Therefore, the education and development of teacher candidates has a great impact and importance for the education and training of new generations. Possible self-perception is the self-knowledge that a person perceives about his/her own self (Markus & Nurius, 1986). They are self-schemas that can be developed by the individual in possible ways. Possible selves are personal self-perceptions that can be formed as a result of the hopes and fears of individuals shaped by their educational, social and cultural environmental experiences in their current and previous lives (Hamman, Gosselin, Romano, & Bunuan, 2010; Tatlı Dalioğlu & Adıgüzel, 2017). For teacher candidates the expected possible self is the desired possible professional future scenario. The feared self is the self that the teacher candidates fear when they start their profession (Markus and Nurius 1986; Tatlı Dalioğlu and Adıgüzel, 2017). The pre-service education period is the most important stage of a student's transformation into a teacher (Hamman et al., 2010). It is the stage where the teacher candidate's self-perception of the concept of "being a teacher" is constructed (Mockler, 2011). These possible selves develop the descriptions of the teacher selves that teacher candidates can be, want to be, or fear to be (Cross and Markus, 1991; Markus and Nurius, 1986; Markus and Ruvolo, 1989; Ölçer, 2019).

Methods

In the current study, mixed method was used as a research model. Mixed method offers the opportunity to benefit from the advantageous aspects of both methods by using qualitative and quantitative method approaches together in a study (Baki and Gökçek, 2012; Creswell, 2003; Tashakkori and Teddlie, 1998; Johnson and Onwuegbuzie, 2004). The study population of this research consisted of students studying at Batman University in the 2023-2024 academic year. In the quantitative part of the research, 536 students were sampled using random sampling method from probability sampling techniques. In the qualitative part of the research, 37 teacher candidates were sampled using purposive sampling method.

Conclusion

In the quantitative findings of the research; the perceptions of the teacher candidates participating in the research regarding the expected possible teacher self-perception (BOÖB) and its sub-dimensions were determined at a high level. The perceptions of the teacher candidates participating in the research regarding the feared possible teacher self-perception (KOÖB) and its sub-dimensions were determined at a moderate level. It can be said that the gender variable did not create a significant difference on the perceptions of the teacher candidates regarding the expected possible teacher self-perception (BOÖB) and the feared possible teacher self-perception (KOÖB) and its sub-dimensions. It was determined that the type of undergraduate program that the candidates study created significant differences in the perceptions of the expected and feared potential teacher self-perceptions and sub-dimensions of the prospective teachers. In addition, it was determined that the class level variable created significant differences in the BOÖB total scores and the learning to teach sub-dimension, but the class level variable did not create a difference in the BOÖB professionalism dimension and the KOÖB total scores and sub-dimensions. In the qualitative findings of the current research, it was determined that the prospective teachers had concerns such as not being able to do successful classroom management, not being able to maintain order in the classroom, not being successful in teaching, and not being an effective and fair teacher.

EKLER

Ek-1: Etik Kurul İzni

1

| T.C. BATMAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI | | | |
|---|--------|---|--------------|
| Toplantı Tarihi : 14.05.2024 Toplantı Sayısı : 2024/03 Toplantıda Alınan Karar Sayısı : 54 | | | |
| Üniversitemizin Etik Kurulu, Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Ömer Faruk ERTUĞRUL Başkanlığında toplanarak aşağıdaki karar alınmıştır. Karar 2024/03-35 Üniversitemiz İslami İlimler Fakültesinde görev yapan Dr.Öğr.Üyesi Fadile AYDIN'ın "Öğretmen Adaylarının, Başarmak İstedikleri ve Başaramamaktan Korktukları Mesleki Sorumlulukları" başlıklı araştırma (anket ve mülakat) yapma talebine ilişkin yazı görüşüldü; Yapılan görüşmeler sonucunda: Üniversitemiz İslami İlimler Fakültesinde görev yapan Dr.Öğr.Üyesi Fadile AYDIN'ın "Öğretmen Adaylarının, Başarmak İstedikleri ve Başaramamaktan Korktukları Mesleki Sorumlulukları" başlıklı araştırma (anket ve mülakat) yapma talebinin etik açıdan uygun görüldüğüne toplantıya katılanların oy birliği ile karar verilmiştir. | | | |
| BAŞKAN (İmza) Prof. Dr. Ömer Faruk ERTUĞRUL | | | |
| ÜYE Prof. Dr. Hamit ADIN | (İmza) | ÜYE Prof. Dr. Bilal ŞEKER | (Katılmadı) |
| ÜYE Prof. Dr. Filiz AKBAŞ | (İmza) | ÜYE Prof. Dr. Ömer Faruk ERTUĞRUL | (İmza) |
| ÜYE Prof. Dr. Ferhat KORKMAZ | (İmza) | ÜYE Prof. Dr. Halil İbrahim AYDIN | (İmza) |
| ÜYE Doç.Dr. Veysel ERATİLLA | (İmza) | ÜYE Doç.Dr. Ümit DİLEKÇİ | (İmza) |
| ÜYE Doç.Dr. Reşat ARICA | (İmza) | ÜYE Doç.Dr. Yusuf ÇINAR | (İmza) |
| ÜYE Dr.Öğr.Üyesi Özlem BEZEK GÜRE | (İmza) | Raportör Erkan ZENGİN | (İmza) |

ASLI GİBİDİR

