



Öğretmen Adaylarının Gelecek Öğretmenlik Performansına İlişkin Beklenen ve Korkulan Olası Benlikleri

Pre-Service Teachers' Expected and Feared Possible Selves Related to Teaching Profession

Sevinç ÖLÇER¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenimini sürdüren öğretmen adaylarının olası öğretmen benliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. 884 öğrenciyle yürütülen bu çalışmada veriler kişisel bilgi formu ve Tatlı Dalioglu (2015)'nin, Hamman Wang ve Burley (2013)'den uyarladığı Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benliklerinin yüksek olduğu bununla birlikte yaklaşık orta düzeyde korkulan olası öğretmen benliklerine de sahip oldukları tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlikleri ile korkulan olası öğretmen benlikleri ölçeği yetersiz sınıf yönetimi alt boyut ortalama puanlarının erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu; beklenen olası öğretmen benlikleri ölçeği toplam ve öğretmeyi öğrenme alt boyut ortalama puanlarında 21 yaş ve altı lehine fark bulunduğu; beklenen olası öğretmen benlikleri ve korkulan olası öğretmen benlikleri ölçeği yetersiz sınıf yönetimi alt boyut puanlarında lisans programları arasında anlamlı bir fark tespit edilmekle birlikte çoklu karşılaştırmalarda bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının sınıf seviyesine göre incelendiğinde ise birinci sınıftaki adayların beklenen olası öğretmen benlikleri ortalama puanlarının dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarından yüksek olduğu, korkulan olası öğretmen benlikleri puanlarında ise anlamlı bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, geleneksel, modern ve post-modern dönemlerle değişen öğretmenlik rolleri açısından tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: beklenen olası öğretmen benlikleri, korkulan olası öğretmen benlikleri, olası öğretmen benlikleri, öğretmen adayı, öğretmen mesleki kimliği

Abstract

The aim of this study is to analyse possible teacher selves among prospective teachers attending different departments of the faculty of educational sciences in terms of different variables. Research is a descriptive study in screening model. In this study conducted with 884 students, data was collected using personal information form and Possible Teacher Selves Scale adapted by Tatlı Dalioglu (2015) from Hamman Wang and Burley (2013). As a result of the study, it was determined that prospective teachers' expected possible teacher-selves were higher and they had moderate level of feared possible teacher selves. It was determined that average scores from insufficient classroom management sub-dimension in expected possible teacher selves and feared possible teacher selves scales were greater among female prospective teachers than male prospective teachers; a significant difference was found in favor of 21-year-old and younger ones in average scores from learning to teach sub-dimensions and total scores from expected possible teacher selves scale; a significant difference was found among bachelor's degree programs in scores from insufficient classroom management sub-dimension of expected possible teacher selves scales, but this difference was not found statistically significant in multiple comparisons. Analyzing the results according to grade level of prospective teachers, it was determined that first grader prospective teachers' average scores obtained from expected possible teacher selves were higher than those of four grader prospective teachers, and there were no significant differences found between their scores from feared possible teacher selves. Research results were discussed in terms of teacher roles varying in traditional, modern and post-modern periods.

Keywords: expected possible selves, feared possible selves, possible teacher selves, pre-service teacher, teacher professional identity

1. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Burdur, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-1876-4861>

Atf / Citation: Ölçer, S. (2019). Öğretmen adaylarının gelecek öğretmenlik performansına ilişkin beklenen ve korkulan olası benlikleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1841-1864. doi:10.24106/kefdergi.2777

Extended Abstract

Purpose: Individuals' self-perceptions influence their professional identities, but also their possible identities are decisive in their vocational preferences that they develop during undergraduate level, then in their professional performances in following periods. Revealing candidates' possible teacher selves in this study is considered important in terms of attracting attention to changing teacher roles in our era. In the study, the aim is to analyse teacher selves in terms of different variables.

Method: Research is a descriptive study in screening model. In this study that was conducted with a total of 884 students including 1st and 4th grade prospective teachers who attend various programs (branches) of faculty of educational sciences in a university located in south of Turkey, data was collected with personal information form and New Teacher Possible Selves Questionnaire, which was adopted from Hamman Wang & Burley (2013) by Tatlı Dalioğlu (2015). The Possible Teacher Selves Questionnaire consists of two separate sub-scales including expected possible teacher selves and feared possible teacher selves. The expected possible teacher selves questionnaire consists of "professionalism" and "learning to teach" sub-dimensions; feared possible teacher selves questionnaire consists of "insufficient classroom management," "being indifferent teacher" and "non-creative teaching" sub-dimensions. For analysis of data, t-test was used in independent groups for two-level comparisons, and one-way Variance (ANOVA) analysis technique was used for comparisons over two levels.

Findings and conclusion: As a result of this study in which prospective teachers' teacher selves were analysed from the point of various variables, it has been revealed that 95.6% of teacher candidates have high level, 3.8% of them have middle level and 6% of them have low level of expected teacher selves; on the other hand, their feared teacher selves are low in 38.5%, middle in 41.5% and low in 20% of prospective teachers. It can be said that prospective teachers have high levels of expected possible selves, but also, they have middle level of anxiety. A significant difference in favor of female teachers were determined in average scores from total (Female =48.5561, Male =46.6952, $t=4.449$, $p<0.05$), "professionalism" (Female =27.3821, Male =26.4349, $t=3.928$, $p<0.05$), "learning to teach" (Female =21.1317, Male =20.1673, $t=4.189$, $p<0.05$) sub-dimensions of expected possible teacher selves questionnaire and from "insufficient classroom management" (Female =9.8195, Male =8.3680, $t=4.809$, $p<0.05$) subdimensions of feared possible teacher selves scale analysed as per gender. When research findings were examined in terms of undergraduate programs, a significant difference was identified in average scores from total ($F=5.845$, $p<0.05$), "professionalism" ($F=4.259$, $p<0.05$) and "learning to teach" ($F=2.491$, $p<0.05$) sub-dimensions of expected possible teacher selves and from "insufficient classroom management" ($F=2.491$, $p<0.05$) sub-dimension of feared possible teacher selves questionnaire. Since variances are not equal, Tamhane method was used to determine in which groups the differences were. Statistically significant difference was found in total (Science1 and Art2₁₋₂ =5.03364, $S_x=1.10040$, $p<0.05$; Math1 and Art2₁₋₂ =4.12156, $S_x=1.09102$, $p<0.05$; Class teach.1 and Art 2₁₋₂ =4,82303, $S_x= 1,06232$, $p<0.05$; Preschool1 and Art 2₁₋₂ =5.70546, $S_x=.99997$, $p<0.05$; GPE1 and Art2₁₋₂ =4,16970, $S_x=1.19179$, $p<0.05$), "professionalism" (Class teach.1 and Art2₁₋₂ =2.28091, $S_x=.60908$, $p<0.05$; Preschool1 and Art2₁₋₂ =2.82264, $S_x=.58564$, $p<0.05$; Preschool1 and Turkish2₁₋₂ =1.39192, $S_x=.40403$, $p<0.05$; Preschool1 and English2₁₋₂ =1.57598, $S_x=.43321$, $p<0.05$), "learning to teach" (Science1 and Art2₁₋₂ =2.87140, $S_x=.63534$, $p<0.05$; Science1 and English2₁₋₂ =1.58168, $S_x=.45224$, $p<0.05$; Math1 and Art2₁₋₂ =2.52848, $S_x=.64938$, $p<0.05$; Class teach.1 and Art2₁₋₂ =2.51087, $S_x=.61753$, $p<0.05$; Preschool1 and Art2₁₋₂ =2.78526, $S_x=.58349$, $p<0.05$; Preschool1 and Art2₁₋₂ =1.49554, $S_x=.37593$, $p<0.05$; GPE1 and Art2₁₋₂ =2.38027, $S_x=.66198$, $p<0.05$) sub-dimensions. Compared to teacher education with higher teacher appointment rates, it can be seen that teacher candidates in art teacher department with the lowest appointment rate for the last four years have low possible teacher selves. When possible teacher selves questionnaire findings were examined according to undergraduate grade level, it was determined that 1st grade prospective teachers' average scores from total (1st grade =48.4900, 4th grade =47.3325, $t=2.962$, $p<0.05$) and "professionalism" (1st grade =27.3207, 4th grade =26.7958, $t=2.331$, $p<0.05$), "learning to teach" (1st grade =21.1195, 4th grade =20.4686, $t=3.030$, $p<0.05$) were higher when compared to 4 graders' average scores. Research findings on possible teachers' selves were discussed in accordance with teacher roles changing in parallel to effects of traditional, modern and post-modern approaches reflecting on identity, professional identity and selves as well as on post-modern life and globalisation.

1. Giriş

Geleneksel bakış açısıyla yaklaşıldığında benlik kavramı kişinin kendisini nasıl gördüğü, kendisi ile ilgili özellikleri, sosyal rolleri, değerleri, duygu, düşünce ve algılanan niteliklerini ifade etmek için kullanılmaktadır. Baymur (1993, s. 267)'a göre benlik bireyin özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, emel ve ideallerine ilişkin kanılarının dinamik bir örüntüsüdür. Bu tanımlama, makalenin ilerleyen süreçlerinde vurgulandığı gibi postmodern çağ öncesi benliğin bir tanımı olarak daha uygun gibi görünse de "dinamik" ifadesi bir bakıma akışkan/değişken çoklu kimliklere de bir atıf olarak düşünülebilir.

Benlik her biri sosyal yapının bakış açısına bağlı olan çoklu kimlikler halinde düzenlenmektedir (Stets ve Burke, 2003). Gee'ye (2001) göre bütün insanlar içsel durumlarına değil toplumdaki performanslarına bağlı çoklu kimliklere sahip bulunmaktadır. Her birey benzersizdir ve bu benzersizlik onun çoklu kimlik kazanmayı sağlayan farklı bağlamlarda farklı davranmasına izin vermektedir (Mead, 1934).

Goffman (1959) benlikten, farklı kişiler karşısında ortaya çıkan bir dizi dış görünüş olarak söz etmektedir. Ona göre benlik, belirli bir konuma sahip olan ve temel kaderi doğmak, olgunlaşmak ve ölmek olan bir şey değil sunulan, bir sahneden dağınık olarak doğan bir dramatik efekttir. Ben kavramı kişiliğin önemli bir parçasıdır ve eğitimsel hedeflerin önemli bir bölümünü teşkil eden kendini gerçekleştirme kavramının yani bireyde mevcut olup ortaya çıkartılacak potansiyel ve yeteneklerini sonuna kadar kullanabilmenin de ön koşuludur. Bireyin kendisini gerçekleştirebilmesi için sağlıklı bir ben kavramının oluşturulması gerekmektedir (Ülgen, 1997). Rice'a (1997) göre benliğin dört temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar: Bireyin yetenekleri, statüsü ve rolleri ile ilgili genel benlik; Eleştiri gibi geçici olarak öz değer yitimine neden olan, bireyin deneyimlerinden etkilenen geçici veya değişen benlik; Bireyin başka insanlarla kurduğu ilişkiler ve bu ilişkiler sırasında kendisine gösterilen tepkilerle biçimlenen toplumsal benlik (aktaran Yazgan İnanç ve diğerleri, 2011, s. 261); Bireyin ulaşmak istediği ve sahip olduğu takdirde kendisini değerli bulacağı arzu ve değerleri ifade eden ideal benliktir. İdeal benlik bireyin kendisi için en yüksek değerlerin yer aldığı istekleri içermektedir. İdeal benlik gerçek benliğe yaklaştıkça birey kendisiyle barışık, doyumlu ve mutlu bir yaşam sürmektedir (Kassin, 2004; Allen, 2003). Dolayısıyla daha bilinçli, gerçek benlikleriyle uyumlu ve kararlı bir şekilde meslek tercihinde bulunmakta, tercihleriyle ilgili daha az pişmanlık yaşamakta ve mesleki yetersizlik duygularını daha az hissetmektedirler. Bebeklikte kazanılan benlik farkındalığından sonra çocukluk ve ergenlik döneminde benlik gelişimi, benliğin özellikleri ve yetenekleri konusunda zengin, çok yönlü ve örgütlü bir görüşe dönüşmektedir (Berk, 2003). Oluşturulan benlik kavramı bireyin akademik başarısı, insan ilişkileri, ruh ve beden sağlığı yanında meslek seçimini de büyük oranda etkilemektedir. Meslek seçimi öncesinde oluşturulan mesleki benliklerin önemli bir rolü bulunmaktadır.

Mesleki benlik kavramı

Mesleki benlik, bireyin tercih ettiği mesleğe ilişkin geliştirmiş olduğu değerlilik yargısı olarak adlandırılmakta (Arıcak, 1999), hangi mesleki rol ve itibarı benimsediğine dair düşüncelerden oluşmaktadır (Kulaksızoğlu, 2015). Benlik kavramında olduğu gibi mesleki gelişim de bir süreçtir ve eğitimin her aşamasında öğretmen, ebeveyn ve rehberlik uzmanı işbirliğiyle bireye bu konuda rehberlik hizmeti sunulmaktadır. Bu süreç, çocuklukta bir meslek bilinci oluşmasından, yetişkinlikte bir meslek sahibi oluncaya kadar geçen gelişim evrelerini kapsamaktadır (Yeşilyaprak, Güngör ve Kurç, 2000). Day, Sammons ve Stobart'a (2007) göre mesleki kimlik, kişisel, mesleki ve durumsal faktörler arasındaki karşılıklı etkileşimlerden oluşmaktadır. Sutherland, Howard ve Markauskaite (2010) mesleki kimliği, kişinin bireysel kimliklerinin çoklu yönlerinin bir boyutu olarak görmüşlerdir. Onlara göre toplumda yer alma, diğerleriyle olan görüşmeler ve etkileşimler, deneyimlerin anlamlandırılması, bireyin mesleki kimlik oluşturma sürecinin temelini oluşturmaktadır. Mesleki kimlik oluşturma süreci karmaşık, zorlu ve zamana yayılan (Thomas ve Beauchamp, 2011), öğretmen gelişiminde ürün değil, etkileşimli bir süreçtir (Beauchamp ve Thomas, 2009).

La Voie (1976) ve Matterson (1975), kimlik oluşumu ile ilgili ergenlerle yaptıkları çalışmalarda, fiziksel ve cinsel kimlik geliştikten sonra yani ergenliğin sonlarına doğru mesleki kimliğin geliştiğini tespit etmişlerdir. Benzer olarak Arpacı (2015), meslek öncesi öğretmen kimliği ve düşünme ihtiyacı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında düşünme ihtiyacı düzeyi arttıkça meslek öncesi öğretmen kimliği düzeyinin de arttığını tespit etmiştir. Karcioğlu'nun (1994) endüstri meslek lisesi birinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada da, yaş ilerledikçe yani ergenliğin sonuna doğru mesleki kimliğin geliştiğine yönelik araştırma bulgularına benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. İki sınıf düzeyindeki öğrencilerin, benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasında bağdaşım bulunmuş ayrıca lise birinci sınıfta öğrenim görenlerle karşılaştırıldığında, lise üçüncü sınıfta öğrenim gören ergenlerin benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İnanç (1997), kişinin yaşamı boyunca kendisi ile ilgili yeteneklerini, başarılarını, ilgilerini ve başkalarının görüşlerini değerlendirdiğini ifade etmektedir. Bu değerlendirmelerin sonucunda da hangi alanlarda başarılı olduğunu fark ederek bazı seçimler yapmakta böylece benliğini oluştururken mesleki davranışlar arasında da benlik kavramı ile tutarlı olanları seçmektedir. Bazı alan yazın ve araştırmalarda

benliği ile uyumlu bir mesleğe sahip olan bireylerin daha başarılı ve verimli olmaları beklenirken, benliği ile uyumsuz bir mesleğe sahip olan bireylerin çatışma ve doyumumsuzluk yaşama olasılıklarının da yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Çetinkaya Uslusoy, Paslı Gürdoğan ve Kurt, 2016; Kutlu ve Soğukpınar, 2015; Sabancıoğulları ve Doğan, 2014; Körükçü ve Oğuz, 2011; Yeşilyaprak, 2011; Aslan ve Köksal Akyol, 2006; Arıca ve Dilmaç, 2003).

Bireyin mesleği ile ilgili oluşturduğu mesleki benlik saygısı yaptığı işten doyum almasına bağlı olduğu gibi doyum sağlamayan bir meslek de mesleki tükenmişlik düzeyini arttırabilmektedir. Sabancıoğulları ve Doğan (2014), deney grubuna uyguladıkları Mesleki Kimlik Geliştirme Programı sonrasında deney grubundakilerin tükenmişlik düzeylerinin düştüğünü, bu süreçte kontrol grubundakilerin tükenmişlik düzeylerinin arttığını, iş doyum düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını, programın deney grubundakilerin mesleki kimlikleri üzerinde ise olumlu bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Gürsoy (1989), 100 ilkökul öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin benlik ve mesleki benlik bağdaşım düzeylerinin; Mesleklerini kişilik özelliklerine uygun bulanların, kişilik özelliklerine uygun bulmayanlardan, öğretmenlik mesleğini kendi seçenlerin, kendi isteği ile seçmeyenlerden, - postmodern anlayışta güç yapıları olarak ifade bulan- yöneticilerle ilişkilerini olumlu algılayanların, olumsuz algılayanlardan ve öğretim verdikleri düzeydeki çocukları seven öğretmenlerin, çocukları sevmeyenlerden yüksek olduğunu bulmuştur. Kişinin sahip olduğu meslek kimliği ileriye dönük meslek seçimini aynı zamanda meslekteki doyum ve performansını etkilerken öğretmenlik mesleğine yönelen bireylerin de nasıl bir öğretmen kimliğine sahip olacakları, olmayı bekledikleri veya olmayı umdukları konusu önem kazanmaktadır.

Öğretmen kimliği

Alan yazın kapsamında kimlik bakış açısına bağlı olarak benlik, şahsiyet, konum, rol, kişilik, kategori, kişi formülasyonu, kişi tanımı, özne, öznellik, maske (persona) gibi isimler altında değişik şekillerde ifade edilmiştir (Benwell ve Stokoe, 2006). Hogg'a (2003) göre kimlik, grup üyeliğinden kaynaklanan, grup ve gruplararası davranışlarla ilişkili bilişsel, motivasyonel ve sosyal süreçlerle bağlantılı olan benlik kavramının bir yönüdür. İnsanların kimlik duygusu çoğu zaman ne oldukları, kim oldukları ve kim olacakları algısını içermektedir (Oyserman, 2004). Ryan ve Deci (2003) kimliklerin fonksiyonlarını veya insanların bunları oluşturmasının sebebinin temel gereksinimlerin karşılanması amacına bağlamıştır. Kimlikler bireylerin başkalarıyla bağlantı kurmasına ve toplumda aidiyet sahibi olmalarına yardımcı olarak ilişkililiği kolaylaştırmaktadır. Bunun yanında kimlikler, benlik gelişimi ve benliği ifade etmeye aracı olarak yeterli ve özerklik için diğer temel gereksinimlerin ifadesini de kolaylaştırmaktadırlar (Ryan and Deci, 2003). Mockler ve Sachs'a (2006) göre kimlik duygusu hem bireysel hem de kolektif bir yapı içermektedir. Genel olarak kimliğin bireysel boyutlarına ve kolektif boyut üzerindeki sosyal ve eleştirel yaklaşımlara odaklanan psikolojik ve felsefi bakış açıları bulunmaktadır. Yapısalcı bakış açısıyla kimlik modernitede olduğu gibi bireyin sosyal veya biyolojik bir kategoriye ait olduğunun kabul edildiği sabit bir kavram olarak görülmektedir. Beijaard, Meijer ve Verloop (2004) ayrıca Reynolds (1996) mesleki kimliğin sosyal boyutunu vurgularken Mischler (1999) çalışmasında, çok sayıda alt-kimliğe odaklanmıştır. Sugrue (1997), modernite ve postmodernite içindeki çatışma ve rekabetin, kimliklerin öğretilmesi üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğunu savunmuştur.

Öğretmen kimliği ise uzmanlarca değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Sing ve Richards, (2006) gibi bazı uzmanlar onu öğretmenlerin bilinçli veya bilinçsizce sahip oldukları kavramsallaştırma olarak tanımlamaktadır. Kavramsallaştırma süreçleri de yaşantılara, yaşanılan ortama, koşullara, beklentilere, ön yargılara genellikle kültürel geçmişe bağlı olarak kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Öğretmenlik eğitimi sürecini Feiman Nemser (2008), "öğretmen gibi düşünmeyi öğrenmek", "öğretmen gibi bilmeyi öğrenmek", "öğretmen gibi hissetmeyi öğrenmek", "öğretmen gibi davranmayı öğrenmek" şeklinde kavramsallaştırmaktadır. Bir öğretmen olmayı ve öğretmeyi öğrenme kendi içinde birden çok katman içeren, sürekli, karmaşık ve yoğun talep gören bir süreçtir. Mesleğin içerik bilgisi ve ahlaki yönleri yanında, işyeri kültürünü benimseme ve bu sosyo-kültürel bağlamda bir konum müzakere etme yeteneği ile kişisel ve mesleki gelişimin belirli biçimlerini gerektirmektedir (Calderhead ve Shorrock, 1997).

Akkerman ve Meijer (2011) öğretmen kimliğinin; benlik birliği, benlik diyalogu yoluyla birden fazla ben-pozisyonunu bir arada tutan "üniter ve çoklu", bir öğretmenin belirli bir zamanda belirli bir bağlamda belirli bir kimliğe sahip aktif bir katılımcı olması biçiminde "süresiz" ve tarihsel olarak "sürekli" ayrıca "bireysel" ve "toplumsal" olduğu fikri üzerinde durmuştur. Ayrıca Davey (2013), öğretmen mesleki kimlik müzakere sürecinin etkili öğretim uygulamaları ve pedagojik kalite ile doğrudan etkileşime girebilen duyguları ve değerleri de içerdiğini savunmuştur.

Öğretmen kimliği açıkça tanımlanamasa bile önemli olduğu uzmanlarca kabul görmektedir. Knowles (1992), öğretmenlerin mesleki kimliklerinin erken çocukluk deneyimleri, daha önceki öğretim deneyimleri, önemli kişiler veya erken yıllardaki öğretmen rol modelleri tarafından etkilendiğini işaret etmektedir. Benzer olarak Lee, Huang, Law ve

Wang (2013) çalışmalarının bir boyutunda öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen üç faktörün; kişisel faktörler, mesleki faktörler, durumsal ve sosyal faktörler olduğunu bulmuştur. Olsen (2008), duygu ve motivasyon gibi içsel faktörlerin, Findlay (2006) ise önceki deneyimler gibi dışsal faktörlerin önemini vurgulamıştır. Day ve Kington (2008) da çalışmalarında ebeveyn desteği, ekip çalışması, öğrenci davranışı, liderlik desteği ve okul içi etkileşim gibi okul düzeyi faktörlerinin – postmodern anlayışa göre güç yapıları- etkisinin öğretmenlerin mesleki benlikleriyle yakından ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Bazı uzmanlar (Lee ve diğerleri, 2013; Cattley, 2007; Cooper ve Olson, 1996; Reynolds, 1996), öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkileyen faktörler içinde çevre kültürü, sosyal faktörler, bireyin yapmasına izin verilen şeyler ve başkalarının beklentilerinin önemli olduğunu vurgularken Cooper ve Olson (1996) ayrıca öğretmen adaylarının kimliklerini oluşturma süreçleri, kendilerine verilen rollerle engellendiğinden, mesleki kimliklerini şekillendirmede çok az kontrole sahip olduklarını ileri sürmüştür. Farrell (2003), göreve yeni başlayan öğretmenlerin birçok kişisel ve yapısal etki ile mücadele etmek zorunda olduğunu belirtmiştir. Ona göre kişisel etkiler, postmodernizmde güç yapıları olarak ifade edilen okul yönetimi, çocuklar, ebeveynler ve meslektaşlar arasındaki etkileşimlerin sonucu olarak deneyimlenirken yapısal etkiler, okul örgütü ve sınıflarda ortaya çıkmaktadır. Böylece, tüm bu etkiler öğretmenlerin kimlik yapısının oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Pillen, Den Brok ve Beijaard'ın (2013) çalışması öğretmenlik mesleğinin başlangıcında olan öğretmenlerin yaşadığı tüm mesleki kimlik stresinin istikrarlı olmadığını ve değişime maruz kaldığını göstermiştir. Çalışma sonucu yeni öğretmenlerin, “öğrenci olmaktan öğretmen olmaya değişen rol”, “öğrencilere verilen fiili destek ve istek arasındaki çatışma” ve “öğretmeyi öğrenme” kavramlarının çatışması olmak üzere üç boyutta mesleki kimlik gerilimi yaşadıklarını ortaya koymuştur.

MacLure (1993) da öğretmen kimliklerinin okulda yaşanan koşul ve bağlamların etkisi altında olduğunu ileri sürmüştür. Reynolds (1996) öğretmenlerin, çoklu benlikleri ile ilk yıllarındaki mesleki kimlikleri arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu tespit etmenin yanında çevresindekilerin kişiden ne beklediği ve kişinin kendisi üzerinde ne gibi etkilere izin verdiğinin, Sachs (2001), ise demokratik ve yönetsel profesyonelliğin, öğretmen kimliğinin yapılandırılmasını etkilediğini bulmuştur. Yönetsel profesyonellik hesap verebilirliğe ve etkililiğe dayanırken demokratik profesyonellik işbirliği ve uyuma önem vermektedir. her iki profesyonellik şekli öğretmenlerin aktif mesleki gelişimi açısından birbirleriyle çelişmektedir. Bu iki farklı profesyonellikten, “yönetim profesyonelliği” altında “etkinliğin girişimci kimliği” ve “demokratik profesyonellik” altında “işbirliği ve meslektaşlığın eylemci kimliği” olmak üzere iki farklı kimlik türü ortaya çıkmaktadır. Beijaard, Verloop ve Vermunt (2000) ise öğretmen kimliğini, “konu içerik bilgisi üzerine bir konu uzmanlık mesleği olarak öğretmen”, “öğretme ve öğrenme süreci için gerekli becerilere yönelik didaktik bir uzmanlık alanı olarak öğretmen” ve “öğrencilerin gelişim ve gereksinimleri üzerine pedagojik bir uzmanlık alanı olarak öğretmen” olmak üzere üç başlık altında incelemiştir. Day ve Kington (2008) ise her biri öğretmen mesleki programını ve gerçek sınıf uygulamalarını etkileyebileceğini düşündüğü, öğretmenin eğitim ideallerinden oluşan profesyonel kimlik, belli bir eğitim bağlamında yerleşmiş veya sosyal olarak yerleşmiş kimlik ve okul dışındaki sosyal rolleri kapsayan kişisel kimliğe vurgu yapmaktadır. Samuel ve Stephens'a (2000) göre benlik ve kimlik ile kültürel bağlam ve profesyonel çevre arasındaki etkileşim sürecinde rekabet ve çelişen değerler –daha önce Sugrue (1997) nin vurguladığı, kimlik oluşumundaki modern ve postmodern bakış açılarındaki çatışma ve rekabet gibi-, inançlar ve tutumlar arasındaki ilişki, öğretmen mesleki kimliğini oluşturmaktadır.

Craig, Meijer and Broeckmans (2013) öğretmen kimliği kavramının, sadece bir öğretmenin bilmesi ve yapması gereken şey hakkında toplumda yaygın kabul gören imajlar da dahil olmak üzere diğer insanların algı ve beklentilerinin etkilerini ifade etmediğini aynı zamanda öğretmenlerin mesleki çalışmalarında ve pratikte hem kişisel deneyimleri hem de kişisel geçmişlerinden yola çıkarak hayatlarında önemli buldukları şeyleri yaptıklarını ifade ettiğini vurgulamaktadır. Craig ve diğerleri(2013)'nin bu bakış açısı bir yönüyle postmodern kimliklere bir atıf içermektedir. Zira modernite, tüm öğretmenlerin, doğduklarında ortak bazı temel kişisel özelliklere sahip olduklarını savunurken postmodernitede kimlik bağlamlara, çoğulluğa ve zamana göre değişmektedir. Postmodernite, kavramların belirsizliği yanında, belirli temel özellikler yerine yeniden yapılanmaya açık öğretmen kimliklerini de gerektirmektedir (Sugrue, 1997).

28 ortaokul öğretmeni üzerinde yürüttüğü çalışmada Beijaard (1995) öğretmenlerin, “öğrettikleri konu”, “öğrenciler ve meslektaşları ile kurdukları ilişki” ve “öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları” olmak üzere mesleki kimliklerinin üç temel özelliği olduğunu saptamıştır.

Elli iki araştırma makalesini analiz ettiği çalışmasında Izadinia (2014), yeni öğretmenlerin yetenekleri ve mesleki kimlikleri hakkında genellikle negatif görüş geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Makalenin tartışma ve sonuç bölümünde de vurgulandığı gibi gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışındaki ülkelerde yapılan çalışmalar yaklaşık son on-yirmi yılda belki de siyasi, sosyal, politik, ekonomik sebeplerle aday öğretmenlerin veya hizmet içi öğretmenlerin öğretmen kimliklerinde ve öğretmen benliklerinde değişiklikler yaşandığını göstermektedir. Lakateb (2014), aday öğretmenlerin mesleki

kimliğinin, mesleğe yönelik uygulamalardaki kendi öğretme ve öğrenme deneyimleriyle şekillendiğini belirtmektedir. Lakateb öğretmen olmanın anlamını, öğrencinin potansiyelini doğru amaçlı kullanmasından doğan memnuniyeti içeren entelektüel içeriğe, onlara sevgi ve şefkatle davranılması olgularına bağlarken, eğitim uygulamalarında öğretmen kimliği oluşumunun sosyal yönlerinin geliştirilmesini önermekte, öğretmen eğitim süreçleriyle toplum arasında kurulan güçlü bağların, öğrencileri gelecekteki çalışmaları için daha iyi hazırlayabileceğini vurgulamaktadır. Bu bir bakıma öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi sürecinde toplumsal kurumlarla daha çok iç içe olması gerektiği ve gelecekteki hizmet alanında daha verimli olabilmesi için mesleki uygulamaların ne denli önemli olduğu düşüncesini akla getirmektedir. Öğretmen kimliğinin oluşumunu bilişsel, duygusal ve sosyal olgulara bağlayan uzman görüşlerinde olduğu gibi Beijaard ve diğerleri (2004) de oluşturulan öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin öğretim uygulamalarında, öğretim içeriklerinde, öğrencilerle sürdürdükleri ilişki türünde önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. Olası benlikler kuramı, gelecek benliklere odaklanması açısından önem taşımaktadır (Hamman, Wang ve Burley, 2013) ve olası öğretmen benliklerine ilişkin bu çalışmaya bir bağlam oluşturacağı düşüncesiyle bu kavramın açıklanmasında yarar görülmektedir.

Olası benlikler ve olası öğretmen benlikleri

Alan yazında aday öğretmenlerin, mesleki benliklerini çeşitli süreçlerden geçerek oluşturdukları vurgulanırken son yıllarda özellikle Türkiye’de olası öğretmen benlikleri kavramı dikkat çekmektedir. Bu kavram ilk defa Marcus ve Nurius tarafından ortaya atılmıştır. Marcus ve Nurius (1986), benliğin çok boyutluluğuna dikkat çekerek bireyin gerçekçi olarak başarabileceğini düşündüğü şeyleri içeren “beklenen benlik” (expected selves), bireyin arzuladığı olası geleceği temsil eden ve gerçekten uzak olma olasılığı olan “umulan benlik” (hoped for selves) ve gelecekte olmaktan korktuğu şeyleri temsil eden “korkulan benlik” (feared selves) olmak üzere üç farklı benlik türünden söz etmiştir. Marcus ve Nurius’un (1986) klasik yaklaşımına göre olası benlikler bir kişinin kendisi ile ilgili potansiyel olarak olası gördüğü şeyleri ifade eden benlik bilincinin/öz bilincin geleceğe yönelik tahmin edilen bakış açılarıdır. Tüm öz bilinç gibi olası benlikler büyük oranda geçmiş deneyimlere dayanmakta fakat genel nitelikleri gelecekle ilgili açık atıflar içermektedir (Erikson, 2007; Dastgoshadeh ve Ghafar Samar, 2013; Hoyle ve Sherrill, 2006). Olası benlikler kişinin kendisiyle ilgili umutları, korkuları ve hayallerini içeren bilişsel temsilleridir. Diğer bir deyişle olası benlikler kişinin olabileceği, olmak istediği veya olmaktan korktuğu benlikleri temsil etmektedir (Cross ve Markus, 1991; Markus ve Nurius, 1986; Markus ve Ruvolo, 1989). Marcus ve Nurius (1986)’a göre olası benliklerin kişilikte rol oynayan iki önemli fonksiyonu vardır: Bu iki önemli fonksiyondan ilki gerçek benliği değerlendirmek için bağlam oluşturmaya dolayısıyla öz değerlendirme süreçlerinin önemli bir unsuru olmasına ikincisi ise motivasyon süreçlerinde önemli bir rol oynamasına bağlanmaktadır. Şöyle ki, olası benlikler değişimin yönünü belirlemekte ve beklenen benlik vizyonunu fark etmesi ve korkulanın farkına varmasını önlemek için kişiyi harekete geçmede motive etmektedir. Olası benlikler motivasyonda gerek bilişsel gerekse duygusal bir rol oynamaktadır (Markus ve Ruvolo, 1989). Bilişsel olarak olası benlikler beklentileri etkilemektedir. Beklentiler oluşturulduğunda olası benlikler bir bireyin etkili ve amaca yönelik bir tutum içinde etkinliklere odaklanması ve etkinlikleri organize etmesine hizmet etmektedir. Genel olarak olası bir benlik ne kadar detaylı ve etkiliyse bir kişiyi o kadar organize ve motive etmektedir (Markus ve Nurius, 1986). Smith ve Schwartz (1997), yüksek kişisel benlik sayısına sahip olan öğretmenlerin iş yaşamında daha başarılı ve aktif olduklarını ifade etmektedir. Umulan ve korkulan benlikler duygu ve davranış motivasyonunu farklı şekillerde etkilemektedir. Beklenen benlik performansla (Markus ve Ruvolo, 1989) ve davranışsal motivasyonla (Hooker ve Kaus, 1992) pozitif olarak ilişkilendirilirken korkulan benlikler, düşük yaşam doyumu (Ogilvie ve Clark, 1992), kaygı ve suçluluk (Carver, Lawrence ve Scheier, 1999) gibi negatif sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Miller ve Shifflet (2016) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada adayların anılarının yani geçmiş deneyimlerinin ne kadar güçlü bir rolü olduğunu ortaya çıkartmıştır. Hamman, Coward, Johnson, Lambert, Zhou ve Indiatsi (2013), öğretmen adaylarının gelecekle ilgili olası öğretmen benlikleri hakkındaki düşüncelerinin mesleki kimlik oluşumuna nasıl katkı getirdiğini tespit etmek amacıyla, 10 öğretmen adayıyla olası öğretmen benlikleri ve bunların öğretmeyi öğrenme davranışları üzerindeki düzenleyici rolü hakkında görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Bu görüşmeler sonucunda araştırmacılar geleceğe dönük düşünmenin önemini fark ettikleri gibi tüm katılımcıların davranış düzenleme stratejileri kullandıklarını, süreçler hakkında bilgi toplamak için geleceğe dönük düşünmeyi (future thinking) kullandıklarını, öğretmenler olarak kendileriyle ilgili motivasyon kazandıklarını ayrıca kısmen kısa bir zaman diliminde pek çok katılımcının olası benliklerinin danışmanlar ve deneyimlere tepki olarak değiştiğini tespit etmişlerdir. Bu durumun postmodern yaklaşımın savunduğu gibi benliklerin akışkan/dinamik yapısına işaret ettiği söylenebilir.

Benzer olarak Yuan ve Lee (2016) çalışmalarının bir boyutu olarak, rehber öğretmen ve okul ortamının dayattığı kısıtlamalar nedeniyle aday öğretmenlerin olumsuz duygularının kademeli olarak yükseldiğini ve öğretmen kimliğine ciddi engeller getirdiğini tespit etmiş ayrıca aday öğretmenlerin duygusal değişim ve kimlik değişiminin, onların okul uygulamalarındaki gizli duygusal kurallarla, yapısal ve kültürel çalışma koşullarındaki mesleki öğrenimine bağlanabileceğini bulmuşlardır. Kocabaş Gedik’in (2016) araştırma bulgularından birisi de, olumsuz duyguların yaşandığı sayı-

ca fazla deneyimlerin öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşumuna ve dil öğretmeni olarak hayal ettiği kimliğine ket vurabileceğine ilişkindir.

Postmodernistlerin önemi üzerinde durduğu güç yapıları olumsuz olabileceği gibi öğretmen kimliği üzerinde olumlu fonksiyonlara da sahip olabilir. Zira Hong, Greene ve Lowery (2017) çalışmalarında öğretmenin bazen isteksiz ve motivasyona galip gelen korku durumunda bile yönetici, meslektaşlar ve ebeveyn desteğinin daha fazla güven ve uzmanlık geliştirmesine yardım ettiğini bulmuşlardır. Benzer şekilde Katanalp Büroğlu ve Deniz (2017) çalışmalarında, üstlerinden takdir gördüğünü belirten öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ortalama puanlarını, takdir görmediğini belirten öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Araştırmacılar, başarı veya başarısızlık durumlarında onu destekleyen yöneticinin bulunmasının, öğretmenin benliğini pozitif etkilediğini vurgulamıştır. Fletcher (2000) çalışmasında olası benliklerin, üniversite danışmanları (supervisor) ve öğrenci öğretmenler arasındaki mentörlük ilişkilerinden ne kadar ortaya çıkabileceğini ve bu gelecek benliklerinin, programların etkililiğini ölçmek için nasıl doğrudan kullanılabileceğini açıklamanın yanı sıra öğretmen olası benliklerinin, gelecekte bir öğretmen olmak gibi kendisi için özel bir amacı hayal etmesiyle, birisinin değer verdiği ve ümit ettiği şey olmaya çalışmasının güdüsel yararıyla nasıl değişebildiğini ortaya çıkartmıştır.

Bu çalışmada da adayların beklenen olası öğretmen benlik puanlarının yüksek bulunması (Tablo 5) onların aldıkları öğretmenlik eğitimini yeterli gördüklerinin bir belirtisi olmanın yanı sıra Fletcher (2000)'ın çalışmasında olduğu gibi adayların ortaya konan olası öğretmen benliklerinin, onlara uygulanan öğretmen eğitim programının etkililiğini kestirmek açısından da bir araç olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmayla doğrudan ilgili olmasa da Frazier, Hooker, Johnson ve Kaus (2000), yaşlı yetişkinlerin olası benliklerinin yani gelecekteki benlik imajlarının zamanla nasıl etkilendiğini, devamlılık veya değişim gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Bulgular, umulan ve korkulan olası benliklerin zaman geçtikçe durağan ve dengeli kaldıklarını göstermiştir. Postmodern düşünürler ise kimlik ve benliği, sürekli değişen zihin durumları olarak yorumlamaktadır (Dastgoshadeh and Ghafar Samar, 2013). Öğretmen kimliğinin de durağan olmadığı birtakım uzmanlar tarafından ileri sürülmektedir (Davey, 2013; Pillen ve diğerleri, 2013 ; Chong ve diğerleri 2011; Sutherland ve diğerleri, 2010; Beauchamp ve Thomas, 2009; Cattley, 2007; Kelchtermans, 2005; Beijaard ve diğerleri, 2004; Cooper ve Olson, 1996; MacLure, 1993).

Ayrıca postmodernitede daha çok olası kimlik sunulmakta, hızla çoğalan rollere uyum sağlanması gerekmektedir. Modernist anlayışın yerini sosyal yapıların bir kolajı almış, bireysel kimliğin yeni formları ortaya çıkmıştır (Ward, 2014). Olası benlikler kuramı da kimliğin çok boyutluluğu üzerine temellendiği için öğretmen kimliği üzerine yürütülen bu çalışmada onun kuramsal bir çerçeve ve bağlam oluşturacağı düşünülmüştür. Öğretmen kimliği geleneksel dönemden postmodern döneme değişen benlik ve kimlikler tarafından etkilenmiştir. Bu durum hem öğretmen yetiştirme hem de öğretmenlik mesleğinin uygulanması sürecinde bir takım değişimleri beraberinde getirmiştir. Postmodernist eğitim sisteminde daha demokratik, çoğulcu, yerel özelliklere uygun çeşitliliği içeren eğitim anlayışı benimsenmekte (Kızılkaya, 2014), farklı kültüre ve yeteneğe sahip bireyler için öznel, esnek ve farklı eğitim programları uygulanmaktadır (Kızılkaya, 2014; Akpınar, Çakmak ve Kara, 2010; Aydın, 2006).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada öğretmen adaylarının olası öğretmen benliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma konusuyla ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalarda genellikle; Mesleki benlik saygısı (Katanalp Büroğlu ve Deniz, 2017; Uslu, 2015; Demir, Gürsoy ve Ada, 2011; Körükçü ve Oğuz, 2011; Aslan ve Köksal Akyol, 2006; Arıcak, 1999; İnanç, 1997), benlik ve mesleki benlik bağdaşımı (Kutlu ve Soğukpınar, 2015; Işık, 2006; Bacanlı, 2003; Karcioğlu, 1994; Şahin, 1992; Gürsoy, 1989), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları (Şahin Sak, Sak ve Tuncer, 2017; Kalemoglu Varol, Erbaş ve Ünlü, 2014; Çağlar, 2013; Baykara-Pehlivan, 2008; Aslan ve Köksal Akyol, 2006), mesleki kaygı (Çelen ve Bulut, 2015; Kalemoglu Varol, Erbaş ve Ünlü, 2014; Atmaca, 2013), öğretmen mesleki kimlik algısı (Girgin, 2016; Sayar, 2015), mesleki kimliklerin psikolojik iyi oluş ile ilişkisi (Yirmibeş, 2017), öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla ulaşılabilirliğine ilişkin inançları (Çetin, 2017), öğretmenlerin duygu ve gerginliklerine ilişkin profesyonel öğretmen kimlik oluşumu (Kocabaş Gedik, 2016), küreselleşme sürecinin eğitim üzerine etkileri ve öğretmen kimliği (Öz Kılınç, 2009) gibi konular araştırılmıştır. Yurt dışında da öğretmenlerin mesleki kimlikleri ve kimlik algıları çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Hong ve diğerleri 2017; Miller ve shifflet, 2016; Yuan ve Lee, 2016; Izadinia, 2014; Lakateb, 2014; Chong, Ling ve Chuan, 2011; Sutherland ve diğerleri, 2010; Beijaard ve diğerleri, 2004; Beijaard ve diğerleri, 2000; Cooper ve Olson, 1996; Kompf, Bond, Dworet ve Boak, 1996; Nias, 1989). Yurt dışındaki olası benliklerle ilgili araştırmalara göz gezdirildiğinde ise (Hamman ve diğerleri, 2013; Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan (2010); Perry ve Vance, 2010; Fletcher, 2000; Hooker ve Kaus, 1992; Ogilvie ve Clark, 1992) gibi çalışmaların olduğu görülmüştür.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğine ilişkin beklenen ve korkulan olası öğretmen benliklerini sorgulayan çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Çetin, 2017; Tatlı Dalioğlu, 2016). Bu yüzden böyle bir çalışmaya gereksinim duyulmuş, özellikle de geleneksel, modern ve postmodern yaşamın politik, siyasi, ekonomik, kültürel açıdan öğretmen benlik ve kimliğine getirdiği değişimler bağlamında bu çalışmada, Türkiye’nin güneyindeki bir ilde bulunan eğitim fakültesinde öğrenim gören ve öğretmenlik mesleğinin başlangıcında bulunan 1. sınıf öğretmen adayları ile öğretmenlik uygulamasının son dönemindeki 4. sınıf öğretmen adaylarının olası öğretmen benliklerini incelemek amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının olası öğretmen benlikleri puanları cinsiyete göre fark göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının olası öğretmen benlikleri puanları devam ettikleri lisans program türüne göre fark göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının olası öğretmen benlikleri puanları, adayların lisans sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu çalışma sonuçlarından hareketle içinde bulunduğumuz postmodern döneme uygun çağdaş öğretmen eğitim programlarında gerekli planlama ve düzenlemelere gidileceği, postmodern anlayışta yerini bulan şekliyle güç yapıları olarak görülen okul ilişkilerinin iyileştirilebileceği, öğretmen adaylarının olası öğretmen benliklerinin ve hizmet içi uygulamaların olumlu yönde geliştirilebileceği umulmaktadır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılara ilişkin bilgiler, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmektedir. Çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Hamman, Wang ve Burley (2013), olası öğretmen benliklerini araştırmaya yönelik yurtdışında daha çok nitel çalışmaların bulunduğunu vurgularken genelleme yapmaya olanak tanıyan nicel çalışmaların önemine dikkat çekmiştir. Nitel çalışmaların küçük sayıda katılımcıyı içermesi daha öznel bulgular ortaya çıkartmakta ve sonuçlar genellenememektedir. Bu araştırmada, tek yazarın olması, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği, zaman ve enerji tasarrufu açısından nicel bir veri toplama yolu tercih edilmiş ve çalışmanın yürütüldüğü eğitim fakültesinin programlarındaki tüm adaylara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Öğretmen adaylarının olası öğretmen benliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan bu çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’nin güney bölgesinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesi programlarında eğitimini sürdüren ve öğretmenlik uygulamasının ikinci dönemini tamamlamak üzere olan tüm dördüncü sınıf ve öğretmenlik eğitimine yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 884 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarına ölçek uygulama izni alınamadığı için bu programa devam eden öğretmen adayları ile uygulamaya katılmak istemeyen öğretmen adayları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu ve Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel, (2015)’nin Hamman ve diğerlerinden (2013) uyarladığı Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği (New Teacher Possible Selves Questionnaire) kullanılmıştır. Ölçek, her biri 9 madde içeren Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri ve Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri alt ölçeği, Profesyonellik ve Öğretmeyi Öğrenme alt boyutlarından oluşurken, Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri alt ölçeği ise Yetersiz Sınıf Yönetimi, Yaratıcı Olmayan Öğretim ve İlgisiz Bir Öğretmen Olma alt boyutlarından oluşmaktadır. Her iki alt 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. Ölçekler adaylara yüz yüze görüşme yoluyla uygulanmıştır.

Orijinal ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği indeksleri, Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için $\chi^2= 47.10$, $df= 26$, $CFI= .974$, $RMSEA .048$; Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için $\chi^2= 71.60$, $df=24$, $CFI= .950$, $RMSEA .075$ olarak bulunmuştur. Hamman ve diğerleri (2013) tarafından sunulan bu değerler, Hu ve Bentler (1999)’a atf yapılarak, her iki ölçek için de modelin iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır. Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel (2015) tarafından uyarlanan ölçeğin Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri alt ölçeği uyum indekslerine bakıldığında ise $\chi^2/df= 2.48$, $GFI= .96$, $AGFI= .93$, $RMSEA= .067$, $SRMR= .038$, $CFI= .98$; Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği için $\chi^2/df= 3.29$, $GFI= .95$, $AGFI= .90$, $RMSEA= .084$, $SRMR= .040$, $CFI= .98$ bulunmuştur. Modelin iyi uyum gösterdiğinin kabul

edilebilmesi için uyum indekslerine ilişkin karşılanması beklenen minimum kriterler alan yazında, χ^2/df : 5 veya altında, RMSEA: .08 ve altında, SRMR: .08 ve altında, GFI: .90 ve üzerinde, AGFI: .90 ve üzerinde, CFI: .90 ve üzerinde olarak verilmiştir (Sümer, 2000). Uyarılma ölçeğin Cronbah'n Alpha iç tutarlılık katsayısına bakıldığında, Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri profesyonellik alt boyutu için .83, öğretmeyi öğrenme alt boyutu için .77; Korkulan Olası Öğretmen benlikleri, yaratıcı olmayan öğretim alt boyutu için .90, yetersiz sınıf yönetimi alt boyutu için .84, ilgisiz bir öğretmen olma alt boyutu için .85 olarak bulunmuştur. Değerlerin .70'e yakın ve üzerinde olması ölçeğin güvenilirliğinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Orijinal çalışmada, beklenen ve korkulan olası öğretmen benlikleri ölçekleri alt faktörlerinin kendi aralarında orta düzeyde pozitif bir ilişki gösterirken, diğer ölçek alt faktörleri ile negatif ilişki gösterdiği tespit edilmiştir (Ek 1, Tablo 1). Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel'in (2015) Hamman ve diğerlerinden (2013) aktardığına göre bu durum kurama uygunluk teşkil etmektedir. Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel'in (2015) uyarladığı ölçekte de orijinal ölçek çalışmasında-kine benzer sonuçlar elde etmiştir (Ek 2, Tablo 2). Bu çalışmada da ölçekler ve faktörler arasındaki ilişki katsayılarında orijinal ve uyarılma ölçeğe paralel sonuçlar bulunmuştur (Ek 3, Tablo 3).

Verilerin analizi

Öğretmen adaylarının olası öğretmen benliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, olası öğretmen benlikleri ölçeğiyle elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için iki düzeyli karşılaştırmalarda parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ve iki düzey üzerindeki karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analiz (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının devam ettiği programlar arasındaki farka ise, varyanslar eşit olmadığı için Tamhane ikili karşılaştırma tekniği ile bakılmıştır.

3. Bulgular

Çalışmada yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, Tablo. 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kız	615	69.6
	Erkek	269	30.4
Lisans programı	Fen Bilgisi Öğretmenliği	95	10.7
	İlköğretim Matematik Öğrt.	71	8.0
	Sınıf Öğretmenliği	128	14.5
	Okul Öncesi Öğretmenliği	164	18.6
	Türkçe Öğretmenliği	91	10.3
	Bilgs. ve Öğrt. Tekno.Öğret.	68	7.7
	Rehberlik ve Psiko. Dnş. Prog.	67	7.6
	İngilizce Öğretmenliği	104	11.8
	Müzik Öğretmenliği	50	5.7
	Resim İş Öğretmenliği	46	5.2
Sınıf düzeyi	Birinci sınıf	502	56.8
	Dördüncü sınıf	382	43.2
	Toplam	884	100.0

Öğretmen adaylarının Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği'nin BOÖB alt ölçeğinden elde ettikleri puanların frekans ve yüzdelerine ilişkin sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Alt Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Frekans ve Yüzdelerine İlişkin Sonuçları

BOÖB	n	%
1-18 düşük düzey	5	0.6
19-36 orta düzey	34	3.8
37-54 yüksek düzey	845	95.6
Toplam	884	100.0

Tablo 5'de görüldüğü gibi adayların % 6'sı beklenen olası öğretmen benlikleri alt ölçeğinden düşük düzeyde, %3.8'i orta düzeyde, %95.6'sı ise yüksek düzeyde puan almıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının beklenen olası öğ-

retmen benliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Alt Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Frekans ve Yüzdelerine İlişkin Sonuçları Tablo 6' da sunulmaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Alt Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Frekans ve Yüzdelerine İlişkin Sonuçlar

KOÖB	n	%
1-18 düşük düzey	340	38.5
19-36 orta düzey	367	41.5
37-54 yüksek düzey	177	20.0
Toplam	884	100.0

Tablo 6'da görüldüğü gibi adayların %38.5'i korkulan olası öğretmen benlikleri alt ölçeğinden düşük düzeyde, %41.5'i orta düzeyde, %20'si ise yüksek düzeyde puan almıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yüksek düzeyde beklenen olası benliğe sahip olmalarına karşın hizmet öncesinde meslekleri ile ilgili yaklaşık orta düzeyde bir kaygı duydukları da söylenebilir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Beklenen Ve Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Alt Ölçekleri Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

OÖB	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	P
Profesyonellik	Kadın	615	27.38	2.92	3.92	.000*
	Erkek	269	26.43	4.03		
Öğretmeyi öğrenme	Kadın	615	21.13	2.86	4.18	.000*
	Erkek	269	20.16	3.71		
BOÖB Toplam	Kadın	615	48.55	4.92	4.44	.000*
	Erkek	269	46.69	7.21		
Yetersiz sınıf yönetimi	Kadın	615	9.81	4.06	4.80	.000*
	Erkek	269	8.36	4.26		
İlgisiz bir öğretmen olma	Kadın	615	7.71	4.57	-.475	.635
	Erkek	269	7.86	4.48		
Yaratıcı olmayan öğretim	Kadın	615	8.53	4.89	-.061	.952
	Erkek	269	8.56	4.69		
KOÖB Toplam	Kadın	615	26.10	12.08	1.511	.131
	Erkek	269	24.76	12.17		

*p<0.05

Tablo 7'de, görüldüğü gibi öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlikleri alt ölçeği profesyonellik alt boyutu (kız \bar{x} =27,38, erkek \bar{x} =26,43, t= 3,928, p<0.05), öğretmeyi öğrenme alt boyutu (kız \bar{x} =21,13, erkek \bar{x} =20,16, t= 4,189, p<0.05) ve toplam puan ortalamalarında (kız \bar{x} =48,55, erkek \bar{x} =46,69, t= 4,449, p<0.05) ayrıca korkulan olası öğretmen benlikleri alt ölçeği yetersiz sınıf yönetimi alt boyut puan ortalamalarında (kız \bar{x} =9,81, erkek \bar{x} =8,36, t= 4,809, p<0.05) kız cinsiyeti lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Lisans Programına Göre Beklenen ve Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Alt Ölçekleri Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

OÖB	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	
BOÖB							
	Profesyonellik	Guruplar arası	410.16	9	45.57	4.25	.000*
		Gurup içi	9353.04	874	10.70		
	Toplam	9763.20	883				
Öğretmeyi öğrenme	Guruplar arası	527.31	9	58.59	6.09	.000*	
	Gurup içi	8396.55	874	9.60			
	Toplam	8923.86	883				

OÖB	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
BOÖB Toplam	Guruplar arası	1675.98	9	186.22	5.84	.000*
	Gurup içi	27844.92	874	31.85		
	Toplam	29520.90	883			
Yetersiz sınıf yönetimi	Guruplar arası	385.92	9	42.88	2.49	.008*
	Gurup içi	15047.88	874	17.21		
	Toplam	15433.80	883			
İlgisiz bir öğretmen olma	Guruplar arası	186.93	9	20.77	1.00	.433
	Gurup içi	18036.22	874	20.63		
	Toplam	18223.15	883			
Yaratıcı olmayan öğretim	Guruplar arası	163.64	9	18.18	.77	.683
	Gurup içi	20461.45	874	23.41		
	Toplam	20625.09	883			
KOÖB Toplam	Guruplar arası	1291.38	9	143.48	.97	.458
	Gurup içi	128477.36	874	146.99		
	Toplam	129768.75	883			

*p<0.05

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının devam ettikleri lisans programına göre beklenen olası öğretmen benlikleri alt ölçeği toplam, profesyonellik, öğretmeyi öğrenme alt boyut ayrıca korkulan olası öğretmen benlikleri alt ölçeği yetersiz sınıf yönetimi alt boyut ortalama puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunurken korkulan olası öğretmen benlikleri alt ölçeği yaratıcı olmayan öğretim, ilgisiz öğretmen olma alt boyut ve toplam ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Varyans analizinde tespit edilen farkların hangi guruplar arasında olduğuna ise varyanslar eşit olmadığı için çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tamhane ile bakılmıştır.

Öğretmen adaylarının devam ettikleri lisans programına göre beklenen olası öğretmen benlikleri alt ölçeği toplam ve alt boyut ortalama puanları ile korkulan olası öğretmen benlikleri alt ölçeği yetersiz sınıf yönetimi alt boyut ortalama puanlarına ilişkin Tamhane çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Programına Göre Beklenen Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ile Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Ölçeği Yetersiz Sınıf Yönetimi Alt Boyut Tamhane Sonuçları

Bağımlı değişken (OÖB)	(I) Lisans programı	(J) Lisans programı	_{1,2} (I-J)	S _x	p
BOÖB					
Profesyonellik	Sınıf eğitimi	Resim öğretmenliği	2.28091(*)	.60908	.017*
	Okul öncesi öğretmenliği	Resim öğretmenliği	2.82264(*)	.58564	.001*
	Okul öncesi öğretmenliği	İngilizce öğretmenliği	1.57598(*)	.43321	.017*
Öğretmeyi öğrenme	Fen bilgisi öğretmenliği	Resim öğretmenliği	2.87140(*)	.63534	.001*
	Fen bilgisi öğretmenliği	İngilizce öğretmenliği	1.58168(*)	.45224	.026*
	Matematik öğretmenliği	Resim öğretmenliği	2.52848(*)	.64938	.009*
	Sınıf eğitimi	Resim öğretmenliği	2.51087(*)	.61753	.006*
	Okul öncesi öğretmenliği	Resim öğretmenliği	2.78526(*)	.58349	.001*
	Okul öncesi öğretmenliği	İngilizce öğretmenliği	1.49554(*)	.37593	.005*
	RPD	Resim öğretmenliği	2.38027(*)	.66198	.025*
BOÖB Toplam	Fen bilgisi öğretmenliği	Resim öğretmenliği	5.03364(*)	1.10040	.001*
	Matematik öğretmenliği	Resim öğretmenliği	4.12156(*)	1.09102	.014*
	Sınıf eğitimi	Resim öğretmenliği	4.82303(*)	1.06232	.001*
	Okul öncesi öğretmenliği	Resim öğretmenliği	5.70546(*)	.99997	.000*
	RPD	Resim öğretmenliği	4.16970(*)	1.19179	.032*
KOÖB					
Yetersiz sınıf yönetimi	Matematik öğretmenliği	Fen bilgisi öğretmenliği	.19674	.61039	1.000
		Sınıf eğitimi	.67199	.55134	1.000
		Okul öncesi öğretmenliği	.14359	.55541	1.000
		Regberlik ve Psi.Dnş.	.30923	.71293	1.000
		Müzik öğretmenliği	.63042	.76109	1.000

*p<0.05

(Not: Tablo. 9'da, Tamhane tablosu uzun olduğu için sadece farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonuçlara ve ANOVA testinde anlamlı fark olmasına karşın Tamhane testinde farkın istatistiksel açıdan anlamlı çıkmadığı Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri ölçeği "yetersiz sınıf yönetimi" alt boyutuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.)

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının devam ettikleri lisans programına göre beklenen olası öğretmen benlikleri alt ölçeği toplam ortalama puanlarında fen bilgisi öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=5,03364$, $p<0.05$) fen bilgisi öğretmenliği lehine, ilköğretim matematik öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=4,12156$, $p<0.05$) ilköğretim matematik öğretmenliği lehine, sınıf öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=4,82303$, $p<0.05$), sınıf öğretmenliği lehine, okul öncesi eğitimi öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=5,70546$, $p<0.05$) okul öncesi öğretmenliği lehine, RPD Anabilim Dalı ile resim öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=4,16970$, $p<0.05$) RPD Anabilim Dalı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Tablo 9'da öğretmen adaylarının devam ettikleri lisans programına göre beklenen olası öğretmen benlikleri alt ölçeği profesyonellik alt boyut ortalama puanlarında sınıf öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=2,28091$, $p<0.05$) sınıf öğretmenliği lehine, okul öncesi öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=2,82264$, $p<0.05$) okul öncesi öğretmenliği lehine, okul öncesi öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=1,39192$, $p<0.05$) okul öncesi eğitimi öğretmenliği lehine, okul öncesi öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=1,57598$, $p<0.05$) okul öncesi öğretmenliği lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ayrıca beklenen olası öğretmen benlikleri alt ölçeğinin öğretmeyi öğrenme alt boyut ortalama puanlarında fen bilgisi öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=2,87140$, $p<0.05$) fen bilgisi öğretmenliği lehine, fen bilgisi öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=1,58168$, $p<0.05$) fen bilgisi öğretmenliği lehine, ilköğretim matematik öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=2,52848$, $p<0.05$) matematik öğretmenliği lehine, sınıf öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=2,51087$, $p<0.05$) sınıf öğretmenliği lehine, okul öncesi öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=2,78526$, $p<0.05$) okul öncesi öğretmenliği lehine, okul öncesi öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=1,49554$, $p<0.05$) okul öncesi öğretmenliği lehine, RPD (rehberlik ve psikolojik danışmanlık) anabilim dalı ile resim öğretmenliği arasında ($t_{1-2}=2,38027$, $p<0.05$) RPD anabilim dalı lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. ANOVA testi sonucu eğitim fakültesi lisans programları arasında Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri alt ölçeği yetersiz sınıf yönetimi alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmesine rağmen (Tablo. 8), ikili karşılaştırmalar sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Tablo. 9).

Öğretmen adaylarının lisans sınıf düzeyine göre beklenen ve korkulan olası öğretmen benlikleri alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalama puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo. 10'da sunulmaktadır.

Tablo. 10- Lisans Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Beklenen ve Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri Alt Ölçeklerinin Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

OÖB	Lisans sınıf düzeyi	n	\bar{x}	Sd	t	p
BOÖB						
Profesyonellik	Birinci sınıf	502	27.32	3.29	2.331	.020*
	Dördüncü sınıf	382	26.79	3.34		
Öğretmeyi öğrenme	Birinci sınıf	502	21.11	3.24	3.030	.003*
	Dördüncü sınıf	382	20.46	3.05		
OÖB Toplam	Birinci sınıf	502	48.49	5.80	2.962	.003*
	Dördüncü sınıf	382	47.33	5.69		
KOÖB						
Yetersiz sınıf yönetimi	Birinci sınıf	502	9.27	4.25	-.823	.411
	Dördüncü sınıf	382	9.51	4.08		
İlgisiz bir öğretmen olma	Birinci sınıf	502	7.61	4.63	-1.115	.265
	Dördüncü sınıf	382	7.95	4.41		
Yaratıcı olmayan öğretim	Birinci sınıf	502	8.57	4.97	.207	.836
	Dördüncü sınıf	382	8.50	4.65		
KOÖB Toplam	Birinci sınıf	502	25.48	12.44	-.587	.557
	Dördüncü sınıf	382	25.97	11.69		

* $p<0.05$

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre beklenen olası öğretmen benlikleri alt ölçeği toplam (Birinci sınıf = 48,49, dördüncü sınıf= 47.33, $t=2,962$, $p<0.05$), profesyonellik (birinci sınıf $\bar{x}= 27,32$, dördüncü sınıf $\bar{x}= 26,79$, $t=2,331$, $p<0.05$) ve öğretmeyi öğrenme (birinci sınıf $\bar{x}= 21,11$, dördüncü sınıf $\bar{x}= 20,46$, $t=3,030$, $p<0.05$) alt boyut ortalama puanlarında istatistiksel olarak birinci sınıflar lehine anlamlı bir fark bulunurken, korkulan olası öğ-

retmen benlikleri alt ölçeği toplam (birinci sınıf $\bar{x}=25,48$, dördüncü sınıf $\bar{x}=25,97$, $t= -,587$, $p>0.05$), yetersiz sınıf yönetimi (birinci sınıf $\bar{x}=9,27$, dördüncü sınıf $\bar{x}=9,51$, $t= -,823$, $p>0.05$), ilgisiz öğretmen olma (birinci sınıf = 7,61, dördüncü sınıf= 7,95, $t= -1,115$, $p>0.05$), yaratıcı olmayan öğretim (birinci sınıf $\bar{x}=8,57$, dördüncü sınıf $\bar{x}= 8,50$, $t= ,207$, $p>0.05$) alt boyut ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Türkiye'nin güneyinde bulunan bir eğitim fakültesinin farklı programlarında öğrenimini sürdüren 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin beklenen ve korkulan olası öğretmen benliklerini, cinsiyet, lisans program türü ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının %95,6'sının beklenen olası öğretmen benlikleri puanlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. %3.8'i orta düzeyde, %6'sı ise düşük düzeyde beklenen olası öğretmen benlik puanına sahiptir. Tatlı Dalioğlu (2016)'nun çalışmasında da adayların %90'ından fazlasının beklenen olası öğretmen benlikleriyle ilgili tüm maddelere olumlu yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Korkulan olası öğretmen benlikleri açısından ele alındığında ise gelecek öğretmenlik performansları ile ilgili olarak adayların %20'sinin yüksek düzeyde, %41.5'inin orta düzeyde, %38.5'inin ise düşük düzeyde kaygı yaşadıkları görülmektedir. Adayların profesyonellik, öğretmeyi öğrenme alt boyutundan oluşan beklenen olası öğretmen benliklerine yüksek düzeyde sahip olmalarına rağmen yaklaşık yarısının orta düzeyde yaratıcı olmayan öğretim, ilgisiz bir öğretmen olma ve yetersiz sınıf yönetimi gibi gerek ben merkezli, gerek öğrenci merkezli gerekse görev merkezli korkulan olası öğretmen benliklerine de sahip oldukları söylenebilir. Tatlı Dalioğlu (2016)'nun çalışmasında ise adayların korkulan olası öğretmen benlik puanları düşük düzeyde bulunmuştur. Gerçekçi olarak bakıldığında beklenen olası öğretmen benlik puanları yüksek olan adayların, korkulan olası öğretmen benlik puanlarının düşük olması beklenmektedir fakat bu çalışmanın yürütüldüğü eğitim fakültesindeki öğretmen adayları, profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme açısından kendilerini yeterli görmelerine karşın büyük olasılıkla içinde bulunduğumuz çağda değişen öğretmen rolleri nedeniyle mesleklerine ilişkin yaklaşık orta düzeyde kaygı da duymaktadırlar. Çetin (2017), öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları, öğretmen kimlikleri ve umulan olası öğretmen benlikleri ile demografik ve kontrol değişkenlerinin etkilerinden bağımsız olarak anlamlı ve seçici biçimde ilişkilendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde öğretmen kimlikleri ile "profesyonellik" ve "öğretmeyi öğrenme" benliklerinin arabulucu rolü oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye de bu araştırma konusuyla ilişkili olarak öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan olası öğretmen benliklerini inceleyen sadece iki çalışma bulunmasından dolayı bulgular, benzer araştırma sonuçları ile tartışılmıştır. Araştırmanın ilk sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının cinsiyete göre olası öğretmen benlikleri puanları incelendiğinde bayan öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlikleri ortalama puanları erkek adaylara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu çalışmayla benzer olarak, Tatlı Dalioğlu (2016)'nun araştırmasında da kadın öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlikleri toplam ve alt boyut ortalama puanları, erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarından yüksek bulunmuştur. Girgin (2016), sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin; bireysel bağlamda, "sınıf öğretmeninin sahip olması gereken bilgi ve beceriler" ile "sınıf öğretmenliğini seçme nedenleri" alt boyutlarında ayrıca sosyal bağlamda, "öğretim süreci etkileşimleri" ile "öğretim sürecinde yaşanan sorunlar" alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiğini tespit etmiştir. Bu çalışmayla doğrudan ilişkili olmasa da bazı araştırmacılar, katılımcıların mesleki benlik saygısı puanlarında, kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmişlerdir (Uslu, 2015; Demir ve diğerleri, 2011; Arıca ve Dilmaç, 2003). Işık'ın (2006) öğretmen adayları, Uz'un (1984) ise hemşirelik öğrencileri ile yürüttüğü çalışmalarda katılımcıların benlik ve mesleki benlik puanları arasında anlamlı bir bağdaşım tespit edilmiş, bağdaşım düzeylerinde Işık'ın (2006) çalışmasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmazken, Uz'un (1984) çalışmasında ise hemşire adayı kadınlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Farklı alanlarda yapılan çalışmalarda olası benlikleri etkileyen en önemli sosyal faktörün cinsiyet olduğu ortaya konmuştur (Brown ve Diekman, 2010). Gerek biyolojik gerekse toplumsal cinsiyet rolleri kadınların ve erkeklerin geliştireceği olası benlikleri sınırlayabilmektedir. Bu durum geleneksel olarak karşı cinslerin özelliklerinde kısıtlanmış davranışlara ve işleyişe neden olabilmektedir (Knox, 2014/2006). Brown ve Diekman (2010) cinsiyetin, uzak gelecekle ilgili olası benliklerde yakın geleceğe ilişkin olanlardan daha fazla fark yarattığını ortaya koymuştur. Zira kadınlar uzak gelecekte mesleki gelişimlerinden ziyade ailevi sorumluluklarına ağırlık vermektedir. Ayrıca üçüncü kişi bakış açısı, başkalarının onun olası kimliğini nasıl görebileceğini göz önüne almakta ve özellikle kadınların ve kolektivist kültürlerin karar alma süreçleri üzerinde ikna edici ve etkili olabilecek sosyokültürel normları içermektedir (Knox, 2014/2006; Oyserman ve Harrison, 1998).

Yapılan çalışmalar ve uygulamalar, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin kadınlar için daha uygun (Eret Orhan ve Ok,

2014; Öz Kılınc, 2009), kadınlar tarafından daha çok tercih edilen (Yılmaz, 2015) bir meslek olduğunu göstermektedir Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2015) verilerine göre de kadın öğretmen sayısı, orta öğretim (lise) hariç tüm eğitim kademelerinde erkek öğretmen sayılarından yüksektir. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü (2001)'nin 2001 yılı resmi kayıtları incelendiğinde, çalıştıkları diğer mesleklerle karşılaştırıldığında kadınların, öğretmenlik mesleğini - özellikle okul öncesi öğretmenliği (% 96.3) - daha çok tercih ettikleri görülmektedir (Eret Orhan ve Ok, 2014; European Commission, 2012, s. 8; Aksu ve diğerleri, 2010; Ok ve Önkol, 2007; Vatandaş, 2007; Okçabol, Akpınar, Caner, Erkin, Gök ve Ünlühisarcıklı, 2003).

Tablo. 4'de, çalışmaya katılan kadın öğretmen adaylarının programlar genelinde % 69,6 oranında olduğu görülmektedir. Türkiye genelinde ve araştırmanın yürütüldüğü eğitim fakültesi öğrenci işlerinin, 2014-2017 yılları arasındaki verilerine bakıldığında, kadın öğretmen adaylarının sayısının erkek adaylardan yüksek olduğu -özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenliği- görülmektedir (Ek 4 Tablo. 11 ve Ek 8 Şekil. 4). Eret Orhan ve Ok (2014), özellikle düşük ve orta sosyoekonomik düzey ailelerin çocuklarının öğretmenlik mesleği tercih nedenini, mesleğin çalışma koşullarının rahatlığına, iş bulma garantisinin fazla olmasına bağlamaktadır. Parlaktuna (2010)'ya göre öğrenilmiş kültür ve sosyal değerler bir kişinin mesleki tercihi veya işverenin meslek için kişi tercihinin etkilemektedir. Öğretmenlik mesleği, çalışma saatlerinin uygunluğu, yaz tatili, hafta sonu tatilleri gibi düzenli bir sosyal yaşam (Aslan, 2015) sunmaktadır. Bu ve benzer avantajları düşünüldüğünde öğretmenlik mesleği diğer mesleklerle göre kadınlar açısından daha cazip görülebilmektedir. Bu durumun, beklenen olası öğretmen benliklerinin cinsiyete ilişkin sonucunda etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmadan farklı olarak Perry ve Vance (2010), adayların olası benliklerinde cinsiyete göre fark bulmamış fakat erkeklerin, düşük mesleki prestijli kadınlara göre umulan ve beklenen olası benliklerini daha iyi bildirdiklerini tespit etmiştir. Kutlu ve Soğukpınar'ın (2015), rehber öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı arasında cinsiyete göre fark ortaya çıkmamıştır. Cesur (2007) da sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin mesleki benlik algıları ve sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre fark göstermediğini tespit etmiştir.

Tatlı Dalioğlu ve Adıgüzel (2015), Hamman ve diğerlerinin (2010)'ın çalışmalarıyla benzer olarak bu çalışmada da korkulan olası öğretmen benlikleri ölçeği "yetersiz sınıf yönetimi" alt boyut ortalama puanlarında cinsiyete göre kadınlar lehine fark ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlikleri ortalama puanlarının yüksek olmasına rağmen onların, yetersiz sınıf yönetimi konusunda erkek adaylara göre daha fazla kaygı duydukları söylenebilir.

Sınıf yönetimi kavramı kadın adaylar tarafından, sınıfta öğretmenin otorite kurma gereği olarak düşünülebilir ve bu bir güç gerektirmektedir oysaki geçmişte dersin otoritesi öğretmenken, içinde bulunduğumuz yüzyılda sınıfta otorite bulunmamaktadır. Sınıf yönetimi öğrenciler ve öğretmen tarafından paylaşılmaktadır ve öğretmen sadece bir rehberdir. Ders, öğretmen rehberliğindeki işbirlikli öğrenme, drama, beyin fırtınası, etkinlik ve projelere dayalı olarak sürdürülür. Çağımızda öğretmen yetiştirmenin misyonu artık öğrencilerine hazır bilgi sunmak, öğretmeyi öğrenmek değil, çocuk veya öğrencinin bilgiye ulaşma yollarını keşfetmesini sağlayacak öğrenmeyi öğretme üzerine odaklanmalıdır. Bu gereklilik, çağımızda çok yönlü kimliklere atıfta bulunan postmodern yaklaşımın bir anlayışı olarak görülebilir.

Haushildt ve Wesson (1999)'a göre postmodern anlayış, öğrenme için keşif ve çelişkiler içeren yeni koşulları hayal edebilecek ve bu koşulları yeniden yapılandırabilecek bir öğretmen gerektirmektedir. Bu durum öğretmenin kontrol kaybına ve otorite azalmasına neden olabileceği için öğretmende gerginlik yaratabilir. Eğitim sürecinde kontrol kaybı ve otoritelerinin azaldığı düşüncesi belki en çok kadın öğretmen adaylarını rahatsız edebilmektedir. Hamman ve diğerlerine (2010) göre sınıf yönetimi olumsuz açıdan ele alındığında bu boyuttaki öğretmen benlikleri; Sürekli öğrencileri disipline etme, kontrolü kaybetme, gruptaki disiplin sorunlarında zayıf veya etkisiz birisi olduğunu yansıtan benlikler olarak tanımlanmaktadır. Bu üç hususun güç ve kontrol gerektirdiği düşüncesiyle bayan öğretmen adaylarının erkek adaylarla karşılaştırıldığında daha fazla kaygı duyması normal sayılabilir. Bazı çalışmalarda ise öğretmen adaylarının mesleki kaygıları cinsiyete göre fark göstermemektedir (Çelen ve Bulut, 2015; Atmaca, 2013; Çakmak, 2008).

Bu çalışmayla benzer olarak Hamman ve diğerleri (2010), öğretmen adayları ve yeni öğretmenlerle yaptıkları olası öğretmen benliklerine ilişkin çalışmada, sınıf yönetimi ve öğretim alt boyutlarında öğrenci öğretmenlerin olası benlikleri ortalama puanlarının yeni öğretmenlere göre daha yüksek bulunmasına karşın "profesyonellik" alt boyutunda yeni öğretmenlerin olası benlikleri ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ortaya çıkan öğretmen adayı ve yeni öğretmenler arasındaki farklılıklar öğretmen kimliğinin zaman içinde nasıl geliştiğini vurgulamak açısından önem taşımaktadır. Çakmak'ın (2011) çalışmasında öğretmen adayları tarafından, öğretmen rolünde zaman içinde en çok yaşanan değişim ve gelişimin artan teknoloji kullanımı olduğu belirtilmiştir. Artan teknoloji ile öğretmen yanında öğrenciler de bilgiye kısa sürede ve hızlı bir şekilde ulaşmaktadır. Ayrıca öğrenciler doğrudan

anlatım gibi klasik ders işleme yöntemlerini kullanan öğretmenlerin olduğu sınıflarda ders saati süresince sınıfta ve sessiz kalma konusunda gereken sabrı gösterememekte, kargaşaya neden olabilmektedirler. Bu durum sınıf yönetimi konusunda sıkıntı oluşturabilmektedir. Belki de postmodern çağda geleneksel sınıf yönetiminin geçerli olmadığı, aynı zamanda yüklenecekleri vizyon ve sorumluluğun farkında olan kadın öğretmen adayları, öğretmen rehberli, öğrenci merkezli etkinliklerin uygulandığı çağdaş sınıf ortamında kontrol ve güç gerektirdiği düşüncesiyle sınıf yönetimini nasıl sağlayacakları konusunda kaygı duyabilmektedirler.

Oysaki öğrenci merkezli yaklaşım yakın kontrol ve güçten ziyade iyi bir organizasyon gerektirmektedir. Ayrıca erkekler kızlara göre çoğu kesimde daha güçlü görülmekte, girişimci ve korkusuz, dışa dönük, kız çocukları ise daha bağımlı, uyumlu, yumuşak başlı, edilgen olarak yetiştirilmektedir (Okman Fişek ve Maktav Yıldırım, 1993, p.66). Erkeklerle karşılaştırıldığında kız çocukları gerek biyolojik, fizyolojik, psikolojik ve duygusal özellikleri gerekse kültürel ve sosyolojik olarak duyarlı, şefkatli, merhametli (Vatandaş, 2007) olmaları beklentisiyle kendilerini daha güçsüz algılayabilmektedirler. Daha önce vurgulandığı gibi başkalarının beklentileri, çevre kültürü ve kişinin yapmasına izin verilen şey öğretmenin mesleki kimliğini etkilemektedir (Lee ve diğerleri, 2013; Reynolds, 1996).

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin olarak öğretmen adaylarının devam ettikleri lisans programına göre olası öğretmen benlikleri puanları incelendiğinde, beklenen olası öğretmen benlikleri alt ölçeği “profesyonellik” alt boyutu ortalama puanlarında, sınıf eğitimi ile resim öğretmenliği arasında sınıf eğitimi lehine, okul öncesi öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında okul öncesi öğretmenliği lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. “öğretmeyi öğrenme” alt boyut ve ölçek toplam ortalama puanlarında ise, resim öğretmenliği ile sınıf eğitimi, matematik, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, fen bilgisi, okul öncesi öğretmenliği arasında resim öğretmenliği aleyhine ayrıca okul öncesi öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği arasında okul öncesi öğretmenliği lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo. 9). Türkiye’de son dört yılın branş bazında öğretmen atama oranlarına bakıldığında, bu araştırma kapsamında yer alan programlardan sırasıyla sınıf öğretmenliği, İngilizce, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği alanlarındaki atama oranlarının diğer alanlardan yüksek olduğu görülmektedir (meb.gov.tr). [Örn; 2017 Şubat atamalarında Sınıf Öğretmenliği: 3570, İngilizce Öğretmenliği: 2193, İlköğretim Matematik Öğretmenliği:1835, Okul Öncesi Öğretmenliği:1720 atama gerçekleştirilmiştir. (www.kamupersoneli.net/ogretmen/meb-20-bin-ogretmen-ataması-brans-ve-kontenjan-dagilimi-ile-atama-h23199.html)]

Son dört yılın atama sonuçları, en düşük atamanın sırasıyla resim diğer adıyla görsel sanatlar, sosyal bilgiler ve müzik öğretmenliği alanında olduğunu göstermektedir (meb.gov.tr). Öğretmen atamaları istatistikleriyle bu araştırma sonucunda elde edilen veriler arasında bir uyumluluk olduğu, dolayısıyla atanma şansı yüksek olan branşlardaki öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benliklerinin de daha yüksek olabileceği doğal görülmektedir.

Bu çalışmanın kapsamında yer almamakla birlikte araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin öğrenci işlerinin son üç yıllık verilerine göre okul öncesi eğitimi programına yerleşen 1. Sınıf öğrencilerinin sınıf mevcudu bazında yaklaşık ¼’ünün daha önce en az bir (hatta bazılarının 2 veya 3) lisans programı mezunu oldukları tespit edilmiştir. Adaylar, daha önce mezun olup da iş/meslek sahibi olamadıkları alanlar dışında iş edinme olasılığının yüksek olduğu ikinci bir lisans programına yönelmektedirler. Dolayısı ile genel olarak adayların olası öğretmen benlikleri ortalama puanları yüksek olsa da belki zorunlu bir tercih veya alana uygun olmadıkları düşüncesiyle korkulan olası öğretmen benlikleri de geliştirebilmektedirler. Zira gerçekçi olarak düşünüldüğünde beklenen olası öğretmen benlikleri ortalama puanları yüksek olan adayların korkulan olası benliklerinin düşük olması beklenmektedir fakat bu çalışmada adayların gelecek öğretmenlik mesleği performanslarına ilişkin % 38,5’i düşük düzeyde olsa da % 41,5’inin orta düzeyde ve % 20’sinin ise yüksek düzeyde korkulan olası benliklere sahip oldukları diğer bir deyişle kaygı yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Tablo.6). Carver ve diğerleri (1999) korkulan benlikleri, kaygı ve suçluluk gibi negatif sonuçlarla ilişkilendirmektedir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, “Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri” alt ölçeği, “ilgisiz bir öğretmen olma”, “yaratıcı olmayan öğretim” alt boyutlarında değil fakat “yetersiz sınıf yönetimi” alt boyut ortalama puanlarında lisans programları arasında anlamlı bir fark çıkmasına rağmen (p<0.05) (Tablo. 8) bu fark Tamhane çoklu karşılaştırma sonucuna göre anlamlı bulunmamıştır (Tablo.9). Lisans programlarına göre “yetersiz sınıf yönetimi” alt boyut çoklu karşılaştırma sonucu anlamlı çıkmasa da Şekil 1’de (Ek’5), “Yetersiz sınıf yönetimi” ile ilgili olarak en yüksek kaygıyı sırasıyla Matematik, Fen ve Okul Öncesi öğretmenliğindeki adayların, en düşük kaygıyı ise resim öğretmenliğindeki adayların yaşadığı görülebilir. Geleneksel öğretmen merkezli çalışmalarda öğretmen sınıfın hakimidir ve dersi/etkinliği yöneten konumundadır. Bu açıdan bakıldığında sınıf yönetimi adaylarca bir sorun olarak görülebilir. Özellikle de matematik ve fen gibi güç olarak algılanan ve araştırma, keşiften ziyade öğretmen merkezli işlenen derslerde yine sınıf yönetimi bir sorun teşkil edebilir. Ayrıca okul öncesi çocuklarda kural kavramı olmayıp çocukların sınıfta özgürce dolaşma isteğiyle öğretmenin uslu çocuk olma, kurallara uyma, öğretmen yönergelerini takip etme konusundaki beklentileri çelişebilir ve

bu durum sınıf yönetimi konusunda bir sorun yaratabilir.

Oysaki postmodern yaşam ve felsefeye göre eğitim ortamları öğretmen değil çocuk merkezlidir (Kırbaşoğlu Kılıç ve Bayram, 2014), bireyselleştirilmiş eğitim söz konusudur ve çocukların kendi hızlarında öğrenmelerine fırsat tanınır. Öğretmenin başlattığı deneyimlerle çocuğun başlattığı deneyimler arasında bir denge mevcuttur ve sorumluluklar paylaşılır. Bu sınıflarda öğretmen bir otoriteden ziyade iyi bir organizatör ve katalizördür. Okul öncesi öğretmenliği adayları açısından düşünüldüğünde adaylar sınıf yönetimi konusunda, belki geleneksel öğretmen bakış açısıyla otorite olamaktan belki de postmodern bakış açısıyla farklı bireysel özelliklere sahip çocuklara uygun yönlendirme yapabilme konusunda iyi bir organizatör olamamaktan dolayı kaygı duyabilmektedirler.

Çoklu karşılaştırmalarda programlar arasındaki fark anlamlı bulunmasa da Şekil 1'de (Ek'5), yetersiz sınıf yönetimi konusunda en düşük kaygıya resim öğretmenliği adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun bu programda öğrenim gören adayların resim atölyelerindeki çalışmaları sırasında öğretmen müdahalesi konusunda kendilerini hem süre, hem mekan kullanımı hem de gerçekleştirdikleri çalışmalar açısından daha özgür ve esnek hissetmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Çalışma bulgularına göre her ne kadar sınıf yönetimi konusunda adayların kaygıları mevcut olsa da, sınıf yönetimi konusu öğrenme süreçlerinde hala önemli bir yer tutsa da öğrenen merkezli postmodern yaklaşıma göre artık eğitim alanları sınıf dışına taşınmış, her türlü açık ve kapalı doğal mekanlar eğitimin gerçekleştirilebileceği mekanlar haline gelmiştir. Diğer bir deyişle öğrenme her türlü ortamda gerçekleşebilmektedir ve bu durum öğretmen tarafından iyi bir organizasyonu gerektirmektedir. Dolayısı ile sınıf yönetimi konusunda duyulan kaygı eğitimin sadece sınıflarda ve öğretmen merkezli gerçekleştiği durumlarda ortaya çıkabilmektedir. Aynı zamanda farklı branşlarda ve farklı yaş düzeyindeki çocuklara/öğrencilere eğitim verecek olan aday öğretmenler için farklı sınıf yönetimi kuralları ve içeriğe gereksinim duyulduğu da bir gerçektir. Bu çalışmayla paralel olarak Özder, Konedralı ve Zeki (2010) de çalışmalarında adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarında, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programları arasında, okul öncesi öğretmenliği programındaki adaylar lehine anlamlı bir fark tespit etmişlerdir.

Cesur (2007) ise, sınıf öğretmenlerinin mesleki benlik algıları ve sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi becerilerinin lisans programına göre fark göstermediğini tespit etmiştir. Cesur'un çalışmasının tersine bu çalışmada programlar arasında görülen farkın, aradan geçen son 10 yılda değişen öğretmenlik vizyonu, misyonu ayrıca mesleğe atanma konusundaki değişimlerden kaynaklı olarak adayların olası öğretmen benliklerinin de etkilenmiş olabileceğinden ortaya çıktığı düşünülebilir.

Lisans programları arasında adayların öğrenim gördükleri program türüne göre korkulan olası öğretmen benliklerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark olmasa da ortalama puanlar açısından incelendiğinde, Şekil 3'de (Ek'7), yaratıcı olmayan öğretim konusunda en büyük kaygıyı matematik, sonra İngilizce öğretmen adaylarının, en az kaygıyı ise resim öğretmen adaylarının duyduğu görülmektedir. Matematik ve dil eğitimi gibi derslerin nesnel gerçeklere dayalı olduğu, sabit-değişmez kurallar içerdiği düşünüldüğünde bu tür derslerde adayların korkulan olası benlikler açısından nasıl yaratıcı bir öğretim gerçekleştirecekleri hususunda kaygıları doğal olabilir. Yine ortalama puanlara bakıldığında, Şekil 2'de (Ek'6), görüldüğü gibi ilgisiz öğretmen olma konusunda en yüksek kaygıyı RPD adaylarının yaşadıkları söylenebilir. Bu bilim dalı programının benlik, benlik gelişimi ve benlik gelişimine etki eden faktörler, duygusal süreçler, bireyin kişilik gelişimi ve psikolojisi gibi konuları ağırlıklı olarak içermesi ve bu konu içerik bilgisine sahip olmaları dolayısı ile farkındalıklarının yüksek olması RPD adaylarının kaygılarını haklı çıkartabilir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin olarak öğretmen adaylarının lisans sınıf düzeyine göre olası öğretmen benlik puanları incelendiğinde, beklenen olası öğretmen benlikleri alt ölçeği toplam ve alt boyut ortalama puanlarında 1. ve 4. sınıflar arasında 1. sınıfta öğrenim gören adaylar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (Tablo 10). Bu sonuç, doğrudan olmasa da Arıcak ve Dilmaç'ın (2003), mesleki benlik saygısına ilişkin 1. ve 4. sınıflarla gerçekleştirdiği ve 1. sınıflar lehine farkın bulunduğu çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Mesleki eğitim yaşantısının başında olan 1. sınıf öğretmen adayları henüz öğretmenlik mesleğinin getirdiği görev ve sorumluluklar konusunda farkındalık oluşturmadıkları, öğretmenlik mesleğinin kolay olduğunu düşündükleri, birinci sınıfta genel kültür derslerinin yoğun olup sonraki sınıflarda alan olarak ihtisaslaşmanın ağırlık kazanması, henüz okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi uygulama okullarındaki mesleki yaşantının oluşmaması dolayısı ile gelecekle ilgili riskleri henüz göz önünde bulundurmadıklarından dolayı, gerek profesyonellik gerekse öğretmeyi öğrenme konusunda kendilerini daha güvenli hissedebilmektedirler. 4. Sınıflar ise almış oldukları öğretmenlik uygulamalarından sonra gerek öğretmenlik mesleğinin güçlüklerini öğrenme gerekse kendilerinin bu meslek için uygun olup olmadığını sorgulamaya başladıklarından dolayı beklenen olası öğretmen benlikleri 1. Sınıflara göre daha düşük olabilmektedir.

Zira araştırmalarda da vurgulandığı gibi öğretmenlik mesleğini kişilik özelliklerine uygun bulanların benlik ve mesleki benlikleri arasında daha yüksek bir bağdaşım bulunmaktadır (Gürsoy, 1989). Bu çalışmayla doğrudan ilişkili olmasa da Uz (1984) hemşirelik eğitimi alan adaylarla yürüttüğü çalışmada, benlik ve mesleki benlik bağdaşım düzeylerinde 4. sınıflarla karşılaştırıldığında 1. sınıftaki öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Dolaylı da olsa Chong, Ling, ve Chuan's (2011), öğretmen eğitim programının başında ve tamamlamak üzere olan 105 adayın öğretmen kimlik algılarını tespit etmek amacıyla yürüttükleri çalışmada, öğretmenlik eğitim programının teorik ve pratik kısmına maruz kaldıktan sonra adayların algılarında bazı değişikler olduğunu tespit etmiştir. Aday görüşlerine ilişkin örnekleri içeren araştırma verilerinden, öğretmen eğitim programı sonunda düşüş gösteren, "öğretme ve öğrenmenin rolü", "rol model olarak benlik", "görev aşkı" (sense of calling), "mesleki kimlik duygusu", "bir öğretmen olarak mesleki gelişim" olmak üzere 5 faktör ortaya çıkmıştır. En yüksek düşüş, görev aşkı, bir rol model olarak benlik ve bir öğretmen olarak mesleki gelişim konusunda yaşanmıştır. İlk iki faktör daha çok kişisel özelliklerle ilişkilidir ki bu çalışmada da adayların yaklaşık orta düzeyde korkulan olası benliklere sahip olması kişisel özelliklerden kaynaklı olabilir. Chong ve diğerlerinin (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının 4 yıllık öğretmen eğitim programının başlangıcındaki seçimlerini etkileyen mesleğe bağlılık değerleri ve onları motive ettiğini vurguladıkları öğretmenliğin değerine olan inanç algısı sabit kalmıştır. Bu iki faktördeki istikrarlılık öğretmen adaylarının meslekte kalma niyetlerini etkilemesi acaşından araştırmacılar tarafından önemli görülmüştür.

Bu çalışmanın tersine Uslu (2015), Demir ve diğerleri (2011), Körükçü ve Oğuz'un (2011), mesleki benlik saygısına ilişkin çalışmalarında ise öğretmen adayları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca Sutherland ve diğerleri (2010) öğretmen adaylarının mesleki kimliğini belirlemeyi amaçlayan çalışmada, bu çalışmanın tersine aday öğretmenlikten öğretmenliğe geçiş sürecinin sonlarında adayların daha mesleki bakış acaşı kazanma yolunda ilerlediklerini tespit etmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen kimliği gelişim sürecinin akışkan, sürekli ve sosyal doğasını da doğrulamıştır. şahin (1992), öğretmen lisesi 1. ve 3. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada da 3. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında benlik ve mesleki benlik algısı arasında daha yüksek bir bağdaşım bulmuştur. Sutherland ve diğerleri (2010) ve şahin'in (1992) çalışmalarındaki bu durumun adayların eğitiminden sorumlu akademisyen, öğretmen, lisans eğitimindeki danışman öğretim elemanı, uygulama okulundaki danışman öğretmen ve rehberlik uzmanlarının, adayların uygun mesleki benlik geliştirmelerine katkı getirmesinden aynı zamanda aday öğretmenlerin olumlu alan deneyimlerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Işık (2006) ise çalışmasında, 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasında anlamlı düzeyde bağdaşım bulmasına rağmen bağdaşım düzeyinde sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Korkulan olası öğretmen benlikleri alt ölçek ortalama puanlarında ise sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlik eğitiminin başında olan adayların da öğretmenlik mesleğine yaklaşan adaylar kadar ilgisiz bir öğretmen olma, yaratıcı olmayan öğretim ve yetersiz sınıf yönetimi konusunda kaygı yaşadıkları, bu konuda farkındalıklarının olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın araştırma soruları içinde yer almamakla birlikte Korkulan Olası Öğretmen Benlikleri alt ölçeğinde yüksek puanlanan maddelerin hem görev merkezli hem de öğrenci merkezli olduğu görülmektedir. Bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarının, öğretmenlik eğitiminin kapsamı acaşından kendilerini yeterli görmekte birlikte yaratıcı olmayan öğretim, ilgisiz bir öğretmen olmak gibi daha çok - belki bir kısmı dolaylı bir kısmı doğrudan- kişilik özelliklerinden kaynaklanan kaygıları bulunduğu düşünölmektedir. Watzke (2003, 2007), Pigge ve Marso (1997), Smith ve Sanche (1992) ve Reeves ve Kazelskis (1985) de çalışmalarında adayların kaygılarının görev merkezlienden ziyade öğrenci merkezli olduğunu bulmuştur. Watzke (2007), Pigge ve Marso (1997) boylamsal çalışmalarında adayların, ben merkezli ve görev merkezli kaygılarının zamanla azalmasına rağmen öğrenci merkezli kaygılarının hep yüksek düzeyde kaldığını tespit etmiştir.

Bu çalışmayla doğrudan ilişkili olmasa da Gürsoy (1989), mesleklerini kişilik özelliklerine uygun bulanların benlik ve mesleki benlik bağdaşım düzeyinin, kişilik düzeyine uygun bulmayanlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yirmibeş (2017), öğretmenlerin benimsedikleri mesleki kimlik ile psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı ilişki olduğunu, tespit etmiştir. Teknisyen öğretmen kimliği ile psikolojik iyi oluş arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin aktivist öğretmen kimliği algıları yükseldiğinde psikolojik iyi oluş düzeyleri de yükselme eğiliminde, teknisyen öğretmen kimlik algıları yükseldiğinde psikolojik iyi oluş düzeyleri azalma eğilimindedir. Çalışmalarda benlik ve mesleki benlik arasında genellikle bağdaşım bulunması, kişinin sahip olduğu benlik algısının mesleki benliği üzerinde etkili olduğunun bir göstergesi olarak görölmektedir (Işık, 2006; Bacanlı, 2003; Karcioğlu, 1994; şahin, 1992; Gürsoy, 1989; Uz, 1984). Bakircioğlu (2005), bireyler için en uygun mesleğin yetenek, ilgi ve becerileri ile örtüşen, gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayabilecek meslek olduğunu ileri sürmektedir. Diğer bir deyişe kişi için en uygun tercih kendi ilgi ve yetenek alanına uygun olan meslek tercihidir ki bu anlayış, postmodern yaklaşımın felsefesidir. Daha önce ifade edildiği gibi postmodern eğitimde eğitimsel yönlendirmeye, mesleki yönlendirmeden daha

fazla önem verilmektedir. Modernist anlayışta meslek seçimi önemli bir yer tutmakta fakat mesleki yönlendirme bireyin ilgi ve yeteneklerinden çok toplumun, sistemin ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleşmektedir. İçinde bulunulan sosyal, politik, ekonomik v.b. koşullar bazen kişinin ilgi duyduğu ve yetenekli olduğu mesleği tercih etmek yerine iş olanakları sağlayan meslek alanlarına yönelmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu da adayların korkulan olası öğretmen benliklerini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlik eğitimi ve öğretmenlik mesleğinin bazı branşları da tercihlerin yoğunlaştığı alanlar haline gelmektedir. Bir meslek edinme kaygısında olan bireyler de belki zorunlu gördükleri bu alandaki meslek eğitimine yönelmekte, akademik olarak aldıkları alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik formasyonu konularında algılanan olası öğretmen benlikleri yüksek olurken, iş edindirme olanaklarından dolayı belki zorunlu olarak tercih ettikleri öğretmenlik mesleğinin kendilerine uygun olmayabileceğinden aynı zamanda “yaratıcı olmayan öğretim” ve “ilgisiz bir öğretmen olmak” gibi büyük oranda kişilik özelliklerine bağlı hususlarda korkulan olası öğretmen benliklerine sahip olabilmektedirler. Çelik (2017) İngilizce öğretmenliği 4. sınıf adayları ile yaptığı çalışmada yetersiz mesleki bağlılığın adayların öğretmeye hazır bulunuşluklarına engel olan faktörler arasında yer aldığını tespit ederken, mesleki benliklerine olan güvenin artması ve öğretmenlik kaygılarının düşüşünü ise hazır bulunuşluklarına etki eden faktörler arasında görmektedir.

Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerle karşılaştırıldığında farklı bir sorumluluk ve özveri gerektiren bir meslektir. Özellikle okul öncesi dönemde kendilerine emanet edilen çocukları şekillendirmekle yükümlü oldukları, onların benlikleri üzerindeki olumsuz etkilerinin geriye dönüşü zorlaştırdığı, ergenlikte ise yine benlik ve mesleki benlik üzerindeki etkileri düşünüldüğünde öğretmen adaylarının kaygıları da olağan görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına siyasi, ekonomik, politik kaygılardan uzak akademik becerilerle birlikte öğretmenlik mesleğini sevdirmeye ve benimsetmeye, bu mesleğe karşı olumlu algı geliştirmenin yanında postmodern çağda hızla gelişen teknolojiye ayak uydurarak, öğrencilere bilgi aktarmak değil bilgiye ulaşma, yorumlama, bilgiyi yapılandırma konusunda rehber olmak gibi değişen öğretmen kimliklerine ait sorumlulukları bulunan, aday öğretmen ve yeni öğretmenleri yetiştirme konusunda eğitim fakülteleri ve akademisyenlere de büyük görevler düşmektedir.

5. Öneriler

Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin meslek performanslarına ilişkin beklenen olası öğretmen benlikleri yüksek olmasına karşın yaklaşık orta düzeyde kaygı da yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazır bulunuşlukları için onların kaygılarının giderilmesi diğer bir deyişle ilgisiz bir öğretmen olma, yaratıcı olmayan öğretim, yetersiz sınıf yönetimi gibi korkulan olası öğretmen benliklerinin olumluya dönüştürülmesi konusunda öğretmen eğitim programlarında düzenlemeye gidilmesinde yarar görülmektedir. Araştırma sonucuna göre adaylar, özellikle de bayan öğretmen adayları en çok sınıf yönetimi konusunda kaygı yaşamaktadır. Farklı yaş ve sınıf seviyesinde farklı sınıf yönetimi stratejilerine gereksinim duyulduğu bir gerçektir. Bu yüzden farklı sınıf seviyelerinde görev yapacak adaylar için lisans programlarındaki sınıf yönetimi ders ve içeriklerinin daha spesifik olarak güncellenebilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili tercih nedeni, seçimini isteyerek mi yoksa başkalarının öneri ve yönlendirmeleri ya da iş edinme kaygısıyla mı yaptıkları ayrıca öğretmenlik mesleğinin kendilerine uygun olup olmadığı sorgulanmamıştır. Alan yazın ve yapılan bazı çalışmalarda tercih nedeninin mesleki benlikler üzerinde önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Yılman, 2006). Bu yüzden bu faktörlerin de olası öğretmen benlikleri üzerindeki etkilerinin araştırılmasında yarar görülmektedir.

Bu çalışma, öğretmenlik mesleği eğitiminin başlangıcında olan birinci sınıf ve öğretmenlik uygulamasının son döneminde bulunan dördüncü sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Beklenen ve korkulan olası öğretmen benlikleri, öğretmen adayları yanında göreve yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerle de çalışarak gruplar arasında karşılaştırmalara gidilebilir. Aday öğretmenlerin olası öğretmen benliklerinin, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonraki hizmet süresi içinde değişip değişmediği boylamsal çalışmalarla test edilebilir.

Bu çalışmada adayların beklenen olası öğretmen benlikleri yüksek olmasına rağmen korkulan olası öğretmen benliklerinin özellikle de sınıf yönetimi konusundaki kaygılarının göz ardı edilmeyecek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mesleki benliklere olan güvenin artması bir anlamda olası öğretmen benliklerini arttırmak, öğretmenlik kaygılarını azaltmak için adayların öğretmenlik eğitimi programlarında akademik beceriler yanında kişisel, sosyal ve duygusal süreçlere ilişkin hususlara da yer verilmelidir.

6. Kaynakça

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Akpınar, B., Çakmak, Z., ve Kara, C. (2010). Postmodernizmin ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına yansımaları. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, 20 (2), 137-160. Erişim tarihi: 13.07.2017. Erişim adresi: [http://dergipark.ulakbim.gov.tr/firatsbed/article/view/5000175339]
- Aksu, M., Engin Demir, C., Daloğlu, A., Yıldırım, S., & Kiraz, E. (2010) Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30 (1), 91-101. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059309000789]
- Allen, B.P. (2003). *Personality Theories*. USA: Pearson Education.
- Arıca, O.T. (1999). “*Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıca, 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.
- Arpacı, D. (2015). “*Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslan, N. (2015). Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan temel unsurlar. *The Journal of Social Science*, 37, 53- 64. Erişim tarihi: 16.08.2017. Erişim adresi: [https://www.jasstudies.com]
- Aslan, D. ve Köksal Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 51-60. Erişim tarihi: 17.07.2016. Erişim adresi: [http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/viewFile/5000001124/5000001815]
- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 67-76. Erişim tarihi: 13.05.2017. Erişim adresi: [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1102867921_atmaca%20hasan%20fr.pdf]
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 27-48. Erişim tarihi: 13.06.2017. Erişim adresi: [http://dergipark.gov.tr/]
- Bacanlı, F. (2003). Mesleki grup rehberliğinin benlik ve meslek kavramlarının bağdaşımına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 336-359. Erişim tarihi: 18.08.2017. Erişim adresi: [http://dergipark.gov.tr/]
- Bakırcıoğlu, R. (2005). İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyokültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 151-168. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000000756]
- Baymur, F. (1993). *Genel Psikoloji*. İstanbul: Anka Ofset.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189. Erişim tarihi: 11.05.2017. Erişim adresi: [http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057640902902252?needAccess=true]
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. Erişim tarihi: 13.05.2017. Erişim adresi: [https://www.sciencedirect.com/]
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teacher' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. Erişim tarihi: 07.08.2018. Erişim adresi: [https://ac.els-cdn.com/]
- Beijaard, D. (1995). Teacher' prior experiences and actual perceptions of professional identity, *Teachers and Teaching*, 1(2), 281-294. doi:10.1080/1354060950010209
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Berk, L. E. (2003). *Child Development* (6th edition). Pearson Education, Inc.
- Brown, E. & Diekmann, A. (2010). What will I be? Exploring gender differences in near and distant possible selves. *Sex Roles*, 63 (7/8), 568-579. Erişim tarihi: 13.01.2018. Erişim adresi: [https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-010-9827-x]
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London: Falmer Press.
- 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. Erişim tarihi: 13.05.2017. Erişim adresi: [http://journals.sagepub]

- Cattley, G. (2007). Emergence of Professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347. Erişim tarihi: 06.08.2018. Erişim adresi: [https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ834271.pdf]
- Cesur, D. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle Mesleki Benlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Silivri İlçesi Örneği)", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chalk, L. M., Meara, N. M., Day, J. D., & Davis, K. L. (2005). Occupational possible selves: Fears and aspirations of college women. *Journal of Career Assessment*, 13 (2), 188-203. DOI: 10.1177/1069072704273127
- Chong, S., Ling, L. E., & Chuan, G. K. (2011). Developing student teachers' Professional identities-an exploratory study. *International Education Studies*, 4(1), 30-38. Erişim tarihi: 07.08.2018. Erişim adresi: [https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066392.pdf]
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities and Knowledge* (pp.78-89). London/Washington, DC: The Falmer Press. Erişim tarihi: 04.08.2018. Erişim adresi: [https://books.google.com.tr/]
- Craig, C. J., Meijer, P. C., & Broeckmans, J. (Eds.). (2013). *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*. London: Emerald Group Publishing.
- Cross, S., & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34 (4), 230-255. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [http://dx.doi.org/10.1159/000277058]
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1497-1513. Erişim tarihi: 13.06.2017. Erişim adresi: [http://www.kuyeb.com/pdf/tr/b9ec27cec57a3de640441a7566987dfalart.pdf]
- Çakmak, (2008). Concerns about teaching process: Student teacher's perspective. *Education Research Quarterly*, 31 (3), 57-77. Erişim tarihi: 19.06.2017. Erişim adresi: [https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ788430.pdf]
- Çakmak, M. (2011). Changing roles of teachers: Prospective teachers' thoughts. *Education and Science*, 36 (159), 14-24. Erişim tarihi: 19.06.2017. Erişim adresi: [http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/173/235]
- Çelen, A., ve Bulut, D. (2015). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (18), 247-261. Erişim tarihi: 03.06.2016. Erişim adresi: [http://www.asosjournal.com/Makaleler]
- Çelik, H. (2017). "Senior Pre-Service English Language Teachers' Perceptions of Preparedness to Teach: Sources and Changes", Unpublished Dissertation Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate School of Educational Sciences Department of Foreign Language Education, Çanakkale.
- Çetin, G. (2017). "Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çetinkaya Uslusoy, E., Paslı Gürdoğan, E., Kurt, D. (2016). Hemşirelerde mesleki benlik saygısı ve meslektaş dayanışması. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1). Erişim tarihi: 05.08.2018. Erişim adresi: [http://dergipark.gov.tr/download/article-file/196093]
- Dastgoshadeh, A. & Ghafar Samar, R. (2013). Possible selves theory: A new framework for language teacher self and identity research. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 5 (1), 144-155. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [http://ijllalw.org/finalversion5112.pdf]
- Davey, R. (2013). *The Professional Identity of Teacher Educators: Career on the Cusp?* England: Routledge.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16 (1), 7-23. Erişim tarihi: 13.07.2017. Erişim adresi: [http://www.tandfonline.com/doi/pdf/]
- Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Devlet Planlama Teşkilatı-DPT (2006). *Dokuzuncu kalkınma planı eğitim (Okul öncesi, ilk ve orta öğretim) özel ihtisas komisyonu raporu*, Ankara.
- Demir, V., Gürsoy, F., ve Ada, Ş. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 597-614. Erişim tarihi: 18.05.2016. Erişim adresi: [http://sbe.gantep.edu.tr]
- Eret Orhan, E., ve Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4), 75-92. Erişim tarihi: 13.12.2017. Erişim adresi: [http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/46-published.pdf]
- Ericson, M.G. (2007). The meaning of the future: toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology*, 11, 348-358. doi: 10.1037/1089-2680.11.4.348.
- European Commission (2012). Supporting the teaching professions for better learning outcomes. *Commission Staff Working Document*. Strasburg. Erişim tarihi: 17.08.2017. Erişim adresi: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SW-D:2012:0374:FIN:EN:PDF]
- Farrell, T. S. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 95-111. Erişim tarihi: 20.07.2018. Erişim adresi: [https://ac.els-cdn.com/]

- Feiman Nemser, S. (2008). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013,1055. Erişim tarihi: 15.05.2016. Erişim adresi: [http://www.geocities.ws/cne_magisterio/4/curricfomdocente.pdf]
- Findlay, K. (2006). Context and learning factors in the development of teacher identity: a case study of newly qualified teachers during their induction year. *Journal of In-service Education*, 32 (4), 511-532. Erişim tarihi: 15.05.2016. Erişim adresi: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580601025165]
- Fletcher, S. (2000). A role of imagery in mentoring. *Career Development International*, 5 (4/5), 235-243. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [http://www.teacherresearch.net/role4vizsjf.pdf]
- Frazier, L.D., Hooker, K., Johnson, P.M., & Kaus, C.R. (2000). Continuity and change in **possible selves** in later life: A 5-Year longitudinal study. *Basic & Applied Social Psychology*, 22 (3), pp.237-243. DOI: 10.1207/S15324834_BASP2203_10.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. DOI: 10.2307/1167322
- Girgin, D. (2016). "Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday. Erişim tarihi: 20.07.2018. Erişim adresi:[http://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf]
- Gürsoy, C.G. (1989). "İlkokul Öğretmenlerinin Benlik Kavramları ile Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşım Düzeyini Etkileyen Bazı Faktörler", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Hamman, D., Wang, E., & Burley, H. (2013). What I expect and fear next year: Measuring new teacher's possible selves. *Journal of Education for Teaching*, 39(2), 222-234. DOI: 10.1080/02607476.2013.765194
- 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 (7), 1349-1361. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000454]
- Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L., & Indiatsi, J. (2013).Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and Identity*, 12 (3), 307–336. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2012.671955]
- Haushildt, P., & Wesson, L. (1999). When postmodern thinking becomes pedagogical practice. *Teaching Education*, 123-130. Erişim tarihi: 01.08.2018. Erişim adresi: [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1047621990100213]
- Hogg, M. A. (2003). Social identity. In M. R. Leary and J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 462-479). New York: The Guilford Press.
- 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: [http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/089826439200400304]
- Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of **teacher identity** development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1),84-98. DOI:10.1080/02607476.2017.125 1111.
- Hoyle, R. H., & Sherrill, M. R. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of Personality*, 74, 1673-1696. Doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x.
- Işık, E. N. (2006). "Öğretmen Adaylarının Benlik Kavramları ile Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşımın Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Selçuk Üniversitesi Örneği", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*. 37 (4), 426–441. Erişim tarihi: 12.07.2017. Erişim adresi: [http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.947025]
- İnanç, N. (1997). "Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kalemoğlu Varol, Y., Erbaş, M. K. ve Ünlü, H. (2014). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücü. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 113-123. Erişim tarihi: 01.12.2017. Erişim adresi: [http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/17/1985/20743.pdf]
- Karcioglu, F. (1994). "Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Benlik ve Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşımın Karşılaştırılması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kassin, S. (2004). *Essentials of Psychology*. Pearson Education. Erişim tarihi: 20.07.2018. Erişim adresi: [https://www.sciencedirect.com]
- Katanalp Büroğlu, H., ve Deniz, M. E. (2017). Farklı bırıanş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16 (2), 814-825. doi: 10.17051/ilkonline.2017.304737
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006. doi:10.1016/j.tate.2005.06.009

- Kırbaşoğlu Kılıç, L. & Bayram, B. (2014). Postmodernism and education. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 3 (1), 368-376. Erişim tarihi: 08.11.2017. Erişim adresi: [http://dergipark.ulakbim.gov.tr/]
- Kızılkaya, H. (2014). "Postmodern Felsefe Işığında Türk Eğitim Sistemi Sorunlarının Değerlendirilmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Afyon.
- Knox, M. (2014/2006). Gender and possible selves. In C. Dunkel and J. Kerpelman (Eds.), *Possible Selves: Theory, research and applications* (pp.61-77). USA: Nova Publishers. Erişim tarihi: 12.01.2018. Erişim adresi: [https://ebookcentral.proquest.com/lib/akif/reader.action?docID=3019063 &ppg=83]
- Knowles, G.J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I.F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pp.99-152). London: Routledge. [https://books.google.com.tr/]
- Kocabaş Gedik, P. (2016). "Mesleğe Yeni Başlayan ve Ana Dili İngilizce Olan İngilizce Öğretmenlerinin Duygu ve Gerginliklerine İlişkin Profesyonel Öğretmen Kimlik Oluşumu", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kompf, M., Bond, W. R., Dworet, D., & Boak, T. (Eds.). (1996). *Changing Research and Practice: Teachers Professionalism, Identities and Knowledge*. London: Falmer Press. Erişim tarihi: 20.07.2018. Erişim adresi:[https://books.google.com.tr/]
- Körükçü, Ö, ve Oğuz, V. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 77-85. Erişim tarihi: 15.09.2017. Erişim adresi: [http://dergipark.gov.tr /akuveg/ issue/29343/314005]
- Kulaksızoğlu, A. (2015). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- 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. Erişim tarihi: 12.09.2017. Erişim adresi: [http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijer/article/view/1073000415]
- Lakateb, P. (2014). *Pre-service teachers' professional identities in field experiences: a case study of Prince of Songkla University, Thailand*. Erişim tarihi: 13.07.2017. Erişim adresi: [http://eds.b.ebscohost.com/]
- La Voie, J.C. (1976). Ego identity formation in middle adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 5 (4), 371-385. Doi: 10.1007/BF01577250
- Lee, J.C.K., Huang, Y.X.H., Law, E.H.F., & Wang, M.H. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: a Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (3), 271-287. Erişim tarihi: 13.07.2017. Erişim adresi: [http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.809052]
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322. Erişim tarihi: 22.07.2018. Erişim adresi: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/0141192930190401]
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969. Doi: 10.1037/0003-066X.41.9.954.
- Matterson, D.R. (1975). *Adolescence Today: Sex Roles and the Search for Identity*. Homewood, Ill: Dorsey Press.
- Markus, H., & Ruvalo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. A. Pervin (ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: The University of Chicago Press. Erişim tarihi: 22.07.2018. Erişim adresi:[http://livros01.livrosgratis.com.br/bu000001.pdf]
- Miller, K., & Shifflet, R. (2016). How memories of school inform preservice teacher's feared and desired selves as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 53, 20-29. Erişim tarihi: 08.12.2017. Erişim adresi: [http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.002]
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atamaları (2017). Erişim tarihi: 12.01.2018. Erişim adresi: [www.kamupersoneli.net/ogretmen/meb-20-bin-ogretmen-atamasi-brans-ve-kontenjan-dagilimi-ile-atama-h23199.html]
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1994). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mischler, E. G. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mockler, N., & Sachs, J. (2006, November). *More than identity: Tools for the teaching profession in teaching in troubled times*. Paper Presented to the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Sydney, Australia. Erişim tarihi: 20.07.2018. Erişim adresi: [https://www.aare.edu.au/data/publications/2006/moc06579.pdf]
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M. Holly & C. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on Teachers' Professional Development* (pp.155-172).
- Ogilvie, D., & Clark, M. (1992). The best and worst of it: Age and sex differences in self-discrepancy research. In R.Lipka and T. Brinthaupt (eds.), *Self Perspectives Across the Lifespan*. Albany, N.Y. : SUNY Press.
- Ok, A., ve Önkol, P. (2007). Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının profili. *Eğitim ve Bilim*, 32 (143), 13-25. Erişim tarihi: 12.01.2018. Erişim adresi: [http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/826/179]

- Okçabol, R., Akpınar, Y., Caner, A., Erktin, E., Gök, F., ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). Öğretmen Yetiştirme Araştırması. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Okman Fişek, G., ve Maktav Yıldırım, S. (1993). Çocuk Gelişimi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Olsen, B. (2008). Reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35 (3), 23-40. Erişim tarihi: 15.12.2017. Erişim adresi: [https://eric.ed.gov/?id=EJ831706]
- Oyserman, D., & Harrison, K. (1998). Implications of cultural context: African American identity and possible selves. In J. Swim and C. Stangor (Eds.), *Prejudice: The Target's Perspective* (pp. 281-300). San Diego, CA: Academic Press. Erişim tarihi: 14.09.2017. Erişim adresi: [www.sciencedirect.com]
- Oyserman, D. (2004). Self-concept and identity. In B. M. Brewer and M. Hewstone (Eds.), *Self and Social Identity* (pp. 5-24). Oxford: Blackwell Publishing.
- Özder, H., Konedralı, G., ve Zeki, C.P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (2), 253-275. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050561]
- Öz Kılınç, M. (2009). "Küreselleşme Sürecinin Eğitim Üzerine Etkileri ve Öğretmen Kimliği", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye'de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*, 10 (4), 1217-1230. Erişim tarihi: 09.10.2017. Erişim adresi: [http://www.onlinedergi.com/makaledosyaları/51/pdf2010_4_10.pdf]
- 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. Erişim tarihi: 11.07.2016. Erişim adresi: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00191.x/epdf]
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1997). A seven-year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 225-235. Erişim tarihi: 06.05.2017. Erişim adresi: [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X96000145]
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' Professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97. Erişim tarihi: 21.07.2018. Erişim adresi: [https://ac.els-cdn.com/]
- Reeves, C. K., & Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78 (5), 267-271. Erişim tarihi: 08.04.2016. Erişim adresi: [https://www.jstor.org/]
- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet, & R.T. Boak (Eds.), *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities and Knowledge* (pp. 69-77). London: The Falmer Press. Erişim tarihi: 08.04.2016. Erişim adresi: [https://books.google.com.tr/]
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. R. Leary and J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp.253-272). New York: The Guilford Press.
- Sabancıoğulları, S., & Doğan, S. (2014). Effects of the professional identity development programme on the professional identity, job satisfaction and burnout levels of nurses: A pilot study. *International Journal of Nursing Practice*, 21, 847-857. Erişim tarihi: 08.04.2016. Erişim adresi: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ijn.12330/pdf]
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. DOI: 10.1080/02680930010025347
- Samuel, M., & Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles-a case study of South African student teachers. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 475-491. Erişim tarihi: 30.07.2018. Erişim adresi: [https://ac.els-cdn.com/]
- Sayar, E. (2014). "Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğreten Öğretmenlerin ve Öğrencilerinin Mesleki Öğretmen Kimliği Kavramına İlişkin İmgelerinin Metafor Analizi Yöntemi İle İncelenmesi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sing, G., & Richards, J.C. (2006). Teaching and learning in the language teacher teacher education course room: a critical sociocultural perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 37, 149-175. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688206067426]
- Smith, D. J., & Sanche, R. P. (1992). Saskatchewan interns' concerns at three stages of a four-month practicum. *The Alberta Journal of Educational Research*, 38 (2), 121-132. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [https://eric.ed.gov]
- Smith, P.B., & Schwartz, S. (1997). Values. In J.W. Berry, M.H. Segal, & Ç. Kağıtçıbaşı (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (Vol.3, 2nd ed., pp. 77-118). Boston: Allyn & Bacon. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [https://books.google.com.tr/]
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2003). A social approach to self and identity. In M. R. Leary and J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (p.128-152). New York: The Guilford Press.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *Euro-*

- pean Journal of Teacher Education, 20(3), 213-225. DOI: 10.1080/0261976970200302
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 455-465. doi:10.1016/j.tate.2009.06.006
- Sutton, R. E. (2000). *The emotional experiences of teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3* (6), 49-74.
- Şahin, A. (1992). "Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Benlik Algısı ile Mesleki Benlik Algısı Arasındaki Bağdaşım", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin Sak, İ.T., Sak, R., ve Tuncer, N. (2017). "Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları". *5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Özet Kitabı*, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M., ve Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13* (1), 235-250. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt13/sayi1/235-250.pdf]
- Tatlı Dalioğlu, S. (2016). "Öğretmen Adaylarının Meslekteki İlk Yıllarına Yönelik Olası Benlikleri ile Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenliğe İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tatlı Dalioğlu, S., ve Adıgüzel, O.C. (2015). Öğretmen adayları olası benlikler ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14* (53), 173-185. Erişim tarihi: 03.01.2016. Erişim adresi: [http://dergipark.gov.tr/]
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2015). *Milli eğitim istatistikleri:Örgün eğitim 2014-2015*. Erişim tarihi: 11.12.2017. Erişim adresi: [http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153]
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 762-769. doi:10.1016/j.tate.2010.12.007
- Uslu, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23* (1), 141-160. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/400/143]
- Uz, F. (1984). "Hemşire Öğrencilerinin Benlik Kavramları ile Meslek Kavramları Arasındaki İlişki", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları Dergisi, 35*. Erişim tarihi: 06.10.2017. Erişim adresi: [http://dergipark.ulakbim.gov.tr/iuserkon/article/view/1023006015/10230055]
- Ward, G. (2014). *Postmodernizmi Anlamak*. Tufan Göbekçin (Çeviren). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Watzke, J. L. (2003). Longitudinal study of stages of beginning teacher development in a field-based teacher education program. *The Teacher Educator, 38* (3), 209-229. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [http://www.tandfonline.com/]
- Watzke, J. L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education, 23*, 106-122. Erişim tarihi: 13.05.2016. Erişim adresi: [https://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/23/1]
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M., ve Kılıç Atıcı, M. (2011). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (Editör). (2011). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yeşilyaprak, B., Güngör, F.A., ve Kurç, G. (2000). *Eğitsel ve Mesleki Rehberlik*. 6. Baskı. Ankara: Varan Matbaacılık.
- Yılmaz, S. (2015). "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Kadın Öğretmen Kimliği", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yirmibeş, A. (2017). "Öğretmenlerin Aktivist ve Teknisyen Mesleki Kimliklerinin Psikolojik İyi Oluşları ile İlişkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi", Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yuan, R., Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers & Teaching, 22* (7), 819-841. DOI: 10.1080/13540602.2016.1185819.