

## Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Algıları: Pamukkale Üniversitesi Örneği\*

Hayriye Reyhan Çelik\*\*<sup>1</sup> ve Ömür Kaya Kalkan<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algılarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın verileri, 2018-2019 Güz yarıyılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 577 öğretmen adayı ve pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı 502 öğretmen adayı olmak üzere, toplam 1.079 katılımcıdan uygun örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği* (MÖÖKÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları tüm öğretmen adaylarının yüksek düzeyde meslek öncesi öğretmen kimliği algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları cinsiyet, fakülte, bölüm ve eğitim fakültesi sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırma sonuçları öğretmen eğitimi program tasarımlarında, öğretmen meslek kimliğinin dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

### Anahtar Sözcükler

Meslek öncesi öğretmen kimliği  
Pedagojik formasyon sertifika programı  
Öğretmen meslek kimliği

### Makale Hakkında

#### Gönderim Tarihi

03 Ekim 2019

*Kabul Tarihi*

17 Aralık 2019

*Makale Türü*

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egedfd.628810

## Perception of the Pre-service Teachers on the Early Teacher Identity: Pamukkale University Case

### Abstract

The purpose of this study was to determine the perceptions of the pre-service teachers enrolled in the Pamukkale University Faculty of Education and pre-service teachers enrolled in the pedagogical formation certificate program on early teacher identity and to examine it according to various parameters. The data of the study were collected from a total of 1079 participants; of which 577 were pre-service teachers from Pamukkale University Faculty of Education and 502 are pre-service teachers enrolled in the pedagogical formation certificate program during 2018-2019 Fall semester through convenience sampling. *Early Teacher Identity Measure* (ETIM) adopted into Turkish by Arpacı and Bardakçı (2015) was used to collect data. The findings of the study revealed that all pre-service teachers had a high level of early teacher identity perception. In addition, pre-service teachers' perceptions of early teacher identity showed significant differences according to gender, faculty, department, and education faculty class levels. The results of the research suggest that teacher professional identity should be taken into consideration in the design of the teacher education program.

### Keywords

Early teacher identity  
Pedagogical formation certificate program  
Teacher professional identity

### Article Info

#### Received

October 03, 2019

#### Accepted

December 17, 2019

#### Article Type

Research Paper

*Atf:* Çelik, H. R. ve Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 351-365. doi: 10.12984/egedfd.628810

\* Bu çalışmanın bir kısmı, 21-24 Mart 2019 tarihleri arasında Afyonkarahisar'da düzenlenen III. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. [A part of this study was presented as an oral presentation at the 3rd International Congress on Science and Education held on 21-24 March 2019 in Afyonkarahisar, Turkey]

\*\* Sorumlu Yazar/Corresponding Author

<sup>1</sup> Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, [hcelik103@posta.pau.edu.tr](mailto:hcelik103@posta.pau.edu.tr)

<sup>2</sup> Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Türkiye, [kayakalkan@pau.edu.tr](mailto:kayakalkan@pau.edu.tr)

## Extended Abstract

### Introduction

For the last two decades, studies emphasizing the importance of teacher identity have drawn attention (Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009; Friesen & Besley, 2013; Gee, 2000; Ivanova & Skara-MincLne, 2016; Richmond, Juzwik, & Steele, 2011; Sachs, 2001; Troman, 2008). It is seen that the concept of professional identity has been used in different ways in teacher education and teaching (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Luehmann (2007), based on Gee's (2000) definition of *identity*, defined *teacher professional identity* as the teacher's recognition as a certain kind of teacher by himself or others. The professional identity of a teacher starts before the teacher preparation programs and continues to improve while entering the program. For this reason, there is a need to explore and compare the perceptions of pre-service teachers on teaching.

This study purports to investigate the identity perceptions of the pre-service teachers in the faculty of education and the pre-service teachers enrolled in the pedagogical formation certificate program comparing them across several variables. Accordingly, the following research questions were examined in the current study.

1. What are the scores of pre-service teachers on the Early Teacher Identity Measure?
2. Is there a significant difference between the gender groups of the pre-service teachers in terms of the mean scores on the Early Teacher Identity Measure?
3. Is there a significant difference between the faculties of the pre-service teachers in terms of the mean scores on the Early Teacher Identity Measure?
4. Is there a significant difference between the programs of the pre-service teachers in terms of the mean scores on the Early Teacher Identity Measure?
5. Is there a significant difference between the class levels of the pre-service teachers in terms of the mean scores on the Early Teacher Identity Measure?

### Method

The current study has a descriptive model design. The population of the study consisted of a total of 6.468 students, 4.470 of them were pre-service teachers studying at Pamukkale University Faculty of Education and 1.998 of them were pre-service teachers enrolled in pedagogical formation certificate program during 2018-2019 Fall semester. The sample of the study consisted of 577 pre-service teachers (170 male, 407 female) enrolled in Pamukkale University Faculty of Education and 502 (107 male, 395 female) pre-service teachers studying at the Faculty of Science and Arts who were enrolled in pedagogical formation certificate program. In this study, convenience sampling, one of the nonrandom sampling methods, was preferred. The data were collected by Early Teacher Identity Measure (ETIM) adopted into Turkish by Arpacı and Bardakçı (2015). This measure contains 17 items with a 5-point Likert type scale. The reliability coefficient (Cronbach Alpha) of the scale was reported as  $\alpha = .93$ . Some descriptive statistics such as mean ( $\bar{X}$ ), mode, median, coefficient of skewness ( $CS$ ) and standard deviation ( $SD$ ) were used for data analysis. One sample  $t$  test, independent sample  $t$  test, and analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the differences among the means. Cohen  $d$  and Eta-square ( $\eta^2$ ) was reported for the effect size index.

### Findings

The results of the one sample  $t$  test showed that the mean scores of ETIM scores showed a statistically significant difference from the mean score of the scale,  $t(1078) = 68.7, p < .05$ . The mean ETIM-score difference between the male and female pre-service teachers was statistically significant,  $t(1077) = 4.59, p < .05, d = .32$ , and the mean score on ETIM was greater for the females ( $\bar{X} = 68.73$ ) than the males ( $\bar{X} = 66.14$ ). In addition, the mean scores of ETIM showed a significant difference in favor of pre-service teachers enrolled in the pedagogical formation certificate program  $t(1077) = 2.81, p < .05, d = .17$ . The results of one-way ANOVA showed that there was no significant difference in the mean scores of ETIM when the departments of the Faculty of Arts and Sciences were compared  $F(6, 465) = 1.91, p = .077$ , yet showed a significant difference among to the departments of the faculty of education,  $F(6, 551) = 3.85, p < .05, \eta^2 = .024$ . According to Fisher LSD test results; the mean scores of ETIM for the department of psychological counseling and guidance ( $\bar{X} = 65.18$ ) showed significant difference compared to the science teaching ( $\bar{X} = 68.37$ ), elementary mathematics teaching ( $\bar{X} = 67.6$ ), art teaching ( $\bar{X} = 69.22$ ), Turkish teaching ( $\bar{X} = 67.4$ ), and English teaching ( $\bar{X} = 70.78$ ), it did not

show any significant difference for primary school teaching ( $\bar{X} = 67$ ). In addition, the results of independent sample *t* test showed that there was no significant difference in the mean scores of ETIM when the class levels of the Faculty of Arts and Sciences were compared  $t(500) = 1.43, p = .155$ , yet the results of one-way ANOVA showed that a significant difference in the class levels of the faculty of education,  $F(3, 573) = 6.22, p < .05, \eta^2 = .03$ .

### Discussion and Conclusion

The mean scores of all pre-service teachers were significantly higher than the mean score of the scale. This finding was evaluated as evidence that pre-service teachers developed a positive teacher professional identity. Ulubey, Yıldırım and Alpaslan (2018) stated that professional identity perceptions of the pre-service teachers in pedagogical formation certificate program are between medium and high level. The mean scores of ETIM showed a statistically significant difference in favor of female pre-service teachers compared to male pre-service teachers. It is stated that the teaching profession is considered as a more suitable profession for females in Turkish society, and this pattern is reproduced and internalized in the family and educational institutions (Haskan Avcı, Tozar, Hasret, Yiğit, & Özdemir, 2019b; Esen, 2007; Esen & Bağlı, 2002; Tan, 2000; Usluer, 2000). Another finding of the study is that the mean scores of ETIM of the pre-service teachers differ statistically according to the type of the faculty enrolled. The mean scores of ETIM were significant in favor of pre-service teachers of the pedagogical formation certificate program. Uluyol and Şahin (2018) stated that the early teacher identity perceptions of pedagogical formation students were very high, and they pointed out the high percentage of women (76 %) in their samples ( $n = 360$ ). Similar findings were reported as a result of the study conducted by Ulubey et al. (2018). In addition to this, considering the faculties where pre-service teachers are enrolled in, the mean scores of ETIM between the programs of the faculty of education showed significant difference, whereas the mean scores of ETIM in the departments of the faculty of science and arts did not show a significant difference. The mean scores of ETIM of the guidance and psychological counseling department of the education faculty showed a significant difference compared to the other departments except for primary school teaching. Aksoy (2010) reported similar results regarding the attitude scale scores of pre-service teachers towards teaching profession. Finally, considering the faculties where pre-service teachers are enrolled in, the mean scores of ETIM between the class levels of the faculty of education showed a significant difference, whereas the mean scores of ETIM in the class levels of the faculty of science and arts did not show a significant difference. Uluyol and Şahin (2018) stated that there was no significant difference in the attitudes of pre-service teachers who were enrolled in the pedagogical formation programs according to age groups. Aptekin Yolcu (2018) stated that early teacher identity of pre-service primary school teachers did not differ according to class level. Similarly, Karalı (2018) stated that early teacher identity of social sciences pre-service teachers did not differ according to class level. Yaşar, Karabay, and Bilaloğlu (2013) stated that the teacher identities of the pre-service teachers showed significant differences according to class level.

The inclusion of the guidance and psychological counseling program in the study may be considered among the limitations of the research. However, this program was included in this study because it is officially under the faculty of education and the most employment (31,200) is provided through the assignment of the guidance teachers (Gür, Çelik, Bozgeyikli, & Yurdakul, 2018) by the Turkish Ministry of Education.

The results of the research conducted in the sample of Pamukkale University indicated that it is important to examine the teacher professional identity of pre-service teachers enrolled in the faculty of education and the pedagogical formation certificate program that meets the teacher needs of Turkey. Therefore, it is thought that more future research investigating the relationships between teacher professional identity, and personal–social identities, attitudes towards the teaching profession, and the characteristics of teacher education programs and perceptions of graduates about teacher professional identity may contribute to this literature.

## Giriş

Öğretmen meslek kimliği, öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alırken öğretmenlerin nasıl olmaları, nasıl hareket etmeleri ve nasıl anlamaları gerektiğine ilişkin görüşlerini, çalışmalarını ve toplumdaki yerleriyle ilgili bir değerler dizisi oluşturmalarını sağlamaktadır (Sachs, 2005). Bunun yanı sıra öğretmen meslek kimliği, öğretmen eğitimi için büyük bir öneme sahiptir ve aynı zamanda anlam ve karar vermenin temelini oluşturmaktadır (Bullough, 1997). Ancak, mesleki kimlik bir öğretmenin uygulama hakkındaki bilgisi ve inancından daha çok, profesyonel felsefesini, tutkularını, taahhütlerini, oyunculuk ve etkileşim şekillerini, değerlerini ve ahlakını içermektedir (Luehmann, 2007). Etkili bir öğretmen kimliğini oluşturan unsurlar; konu uzmanlığı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, yöneticiler ve velilerle etkili ilişkileri içermektedir (Reio, 2005). Aynı zamanda öğretmen kimliği, ırk, sınıf, cinsiyet, dil, yaş ve kariyer aşaması gibi birçok faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerin her bir farklı bileşimi öğretmenlerin mesleki gelişiminde farklı bir yorum ve perspektif üretmektedir. Bu nedenle tek tip bir öğretmen kimliği mümkün değildir (Samuel, 2008).

Öğretmen adayları öğretmen eğitimi programlarında ilerledikçe ve günümüzün zorlu koşullarında öğretmen olduklarında öğretmen meslek kimliğine bürünmeleri beklenir. Ancak, öğretmenler okullar ve daha geniş topluluklardaki etkileşimlerin bir sonucu olarak kariyerleri boyunca kimlik değişimi yaşayabilirler (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bununla birlikte öğretmen adaylarına, yeterli zaman ayırma, uygulamaya yansıtma, karar vermelerini güçlendirme ve araştırma yoluyla öğrenme fırsatları sunulması, olumlu bir öğretmen kimliği gelişimini desteklemektedir (Walkington, 2005). Bir öğretmenin profesyonel kimliği, öğretmen hazırlık programlarına girmeden önce başlamakta ve programa girerken gelişmeye devam etmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretim konusundaki algılarını keşfetmeye ve bu konudaki algılarını karşılaştırmaya yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra mesleki kimlik, devam eden bir yorumlama/yeniden yorumlama süreci olarak tanımlandığından, çeşitli faktörler, öğretmen eğitimi programının özellikleri ve mezunlarının mesleki kimliğine ilişkin algıları arasında net ilişkiler kurmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Chong, Low ve Goh, 2011).

Son yıllarda öğretmen kimliği önemine vurgu yapan araştırmalar dikkat çekmektedir (Akkerman ve Meijer, 2011; Beauchamp ve Thomas, 2009; Friesen ve Besley, 2013; Gee, 2000; Ivanova ve Skara-MincLne, 2016; Richmond ve diğ., 2011; Sachs, 2001; Troman, 2008). Kimlik kavramı eğitimin yanı sıra, felsefe (Mead, 1934), psikoloji (Erikson, 1968), antropoloji (Holland, Lachicotte, Skinner ve Cain, 1998) gibi farklı disiplinlerde de araştırılmaktadır. Bu nedenle kimlik kavramı alanyazında farklı anlamlara bürünmüştür. Bu farklı anlamların ortak noktası, kimliğin bir insanın sabit bir niteliği değil, ilişkisel bir fenomen olduğu fikridir (Beijaard ve diğ., 2004; Gee, 2000). Alanyazında net bir kimlik tanımına kolayca erişilemediği, ancak çok yönlü ve dinamik yapısının genel bir kabulü olduğu anlaşılmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Gee'ye (2000) göre *kimlik* belli bir bağlamda *belirli bir tür insan* (Örn. radikal feminist, maço erkek, anaokulu öğretmeni, risk altında öğrenci vb.) olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan Epstein (1978) kimliği, kişinin çeşitli durumları, rolleri ve deneyimlerini tutarlı bir benlik imajına entegre etme süreci olarak tanımlamıştır.

Mesleki kimlik kavramının öğretim ve öğretmen eğitimi alanında da farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir (Beijaard ve diğ., 2004). Luehmann (2007), Gee'nin (2000) *kimlik* tanımından yola çıkarak *öğretmen meslek kimliğini*, öğretmenin kendisi ya da başkaları tarafından belli bir tür öğretmen olarak tanınması şeklinde tanımlamıştır. Bu tanınma bir öğretmenin dil, eylem, etkileşim, düşünme, inanma, değer verme, araç ve nesnelere birleştirmede günlük deneyimlerini kullanmasıyla gerçekleşmektedir. Diğer taraftan Sachs (2001) mesleki kimliği, öğretmenler topluluğu içindeki ya da dışındaki bireyler tarafından öğretmenlik mesleğine uygulanan bir dizi nitelik olarak tanımlamıştır. Yakın zamanlarda öğretmen kimliğinin kavramsallaştırılması, post modern kimliğe ilişkin görüşleri yansıtmaktadır. Bu tanım öğretmen kimliğini alt kimlikler içeren ve sürekli devam eden bir yapılandırma süreci ve çeşitli sosyal bağlamlar ile ilişkiler üzerinden tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen kimliği eşzamanlı olarak üniter ve çoklu, sürekli ve süreksiz, bireysel ve sosyal olarak kavramsallaştırılmıştır (Akkerman ve Meijer, 2011). Öğretmenler mesleki kimliklerini tanımlarken önem sırasıyla; çalışan karakteristikleri, mesleki gereksinimler, çalışan gereksinimleri, mesleğe özgü bilgi, işgücü karakteristikleri ve deneyim gereksinimlerine ilişkin ifadelerle yer vermişlerdir (Rus, Tomşa, Rebege ve Apostol, 2013).

Diğer taraftan kimlik geliştirme, öğretmen eğitimi alanına öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artıran daha kapsamlı bir yapı sunmaktadır (Luehmann, 2007). Bunun yanı sıra, güçlü bir profesyonel kimliğin geliştirilmesi ve sürdürülmesi, öğretmenlerin uzmanlığını ayıran ve onları diğer çalışanlardan farklılaştıran temel unsurdur (Sachs, 2001). Samuel (2008) öğretmenlik mesleğinin, öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerin (biyografik, bağlamsal, kurumsal ve programa dayalı güçler) derinlemesine anlaşılmasıyla gelişebileceğini belirtmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin, öğrencilerin öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair fikirlerini hassas bir şekilde sorgulamaları gerekebilir, çünkü öğretmen eğitimi programına giriş yapan pek çok öğrenci, neden öğretmen olmak istediklerini yeterince araştırmaya zaman ayırmamış olabilmektedir (Friesen ve Besley, 2013).

Alanyazın ışığında ele alınan öğretmen kimliği, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine katkı sunma potansiyeline sahiptir. Öğretmen eğitimi programları, bir kimliğin geliştirilmesi gerektiğine dair farkındalığı ve bu kimliği ortaya çıkaracak olan değişimleri yaratmak için ideal bir başlangıç noktasıdır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarının daha iyi tasarlanabilmesi için öğretmen kimliği hakkında daha fazla bilgi edinilmesi önemlidir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bunun yanı sıra öğretmen kimliğinin, sınıf, cinsiyet, yaş ve kariyer aşaması gibi birçok faktörden oluştuğu (Samuel, 2008) ve öğretmen eğitimi için büyük bir öneme sahip olduğu (Sachs, 2005), formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının da öğretmen kimliklerinin incelenmesinin önem taşıdığı (Uluyol ve Şahin, 2018) dikkate alındığında, belirtilen faktörleri ele alan bir çalışmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'nin öğretmen ihtiyacının eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adayları tarafından karşılandığı göz önünde bulundurulduğunda, bu adayların meslek öncesi öğretmen kimliği algı düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenim görülen fakülte, bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi karakteristik özelliklerden kaynaklı farklılıkların ortaya konulması önem arz etmektedir. Mevcut araştırma, öğretmen meslek kimliğinin oluşmaya ve gelişmeye başladığı lisans düzeyindeki öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının ortaya çıkarılmasına ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde öğretmen meslek kimliğinin dikkate alınmasına katkı sunma potansiyeline sahiptir. Böylece kimliğin öğretmen eğitiminde bir bileşen olarak daha etkin bir şekilde ele alınmasına yönelik bir farkındalık oluşturulurken, daha sonraki araştırmalara öğretmen eğitiminde kimlik gelişimi, öğretmen eğitimi program tasarımı ve etkinliklerinde somut biçimde eyleme nasıl dönüşeceği hakkında fikir verici olması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programı öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algılarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Bu amaçla aşağıda verilen araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçek puanları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçek puan ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçek puan ortalamaları öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteler dikkate alındığında, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçek puan ortalamaları öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteler dikkate alındığında, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçek puan ortalamaları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Mevcut araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama araştırma tasarımları, araştırmacıların bir örneklem ya da evrenin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini tanımlamak için görüşme soruları, anketler, testler ve ölçekler gibi araçlar uyguladıkları bir nicel araştırma prosedürüdür (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018-2019 Güz yarıyılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 4.470 öğretmen adayı (1.422 erkek, 3.048 kadın) ve Fen - Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim görüp pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı 1.998 öğretmen adayı (420 erkek, 1.578 kadın) olmak üzere toplam 6.468 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 577 öğretmen adayı (170 erkek, 407 kadın) ile pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı 502 (107 erkek, 395 kadın) Fen - Edebiyat Fakültesi öğretmen adayı olmak üzere toplam 1.079 katılımcıdan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler ve sınıf düzeylerine ilişkin frekans dağılımları sırasıyla Tablo 6 ve Tablo 9'da sunulmuştur. Araştırma kapsamında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Eğitim araştırmalarında çoğu zaman seçkisiz veya sistematik bir örneklem seçmek oldukça zor, bazen de imkânsızdır. Bu gibi zamanlarda, bir araştırmacı uygun örnekleme yöntemini kullanabilir. Uygun örnekleme yöntemi çalışma için hazır olan bir grubu ifade etmektedir. Ancak bu örnekleme yönteminin dezavantajı, seçilen örneklemin yanlı olabilesidir (Fraenkel ve diğ., 2015). Cohen, Manion ve Morrison (2011), % 95 güven aralığı ile 5.000 kişilik bir evren büyüklüğü için (eğitim fakültesi) yeterli örneklem büyüklüğünü 357, 2.000 kişilik bir evren büyüklüğü için (pedagojik formasyon sertifika programı) yeterli örneklem büyüklüğünü 322 olarak belirlemiştir. Araştırma kapsamında örnekleme yönteminden kaynaklı yanlılığı azaltmak için yeterli örneklem büyüklüğü ile yetinilmeyip mümkün olan en fazla katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır ( $n_{\text{eğitim fakültesi}} = 577$ ,  $n_{\text{pedagojik formasyon}} = 522$ ). Böylece seçilen örneklemlerin evreni temsil

edebilirliklerinin artırılması ve örneklemelerden elde edilen istatistiklerin evrendeğerlere yaklaştırılabilmesi amaçlanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak, Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği (MÖÖKÖ) kullanılmıştır. Friesen ve Besley (2013) öğretmen kimliği gelişimini, gelişimsel ve sosyal psikoloji bakışı temelinde ele almışlardır. Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğinin erken gelişimlerine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ölçek, 5'li Likert şeklinde derecelenebilen 17 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek *öğretmen olarak kendini kategorize etme* (5 madde), *öğretmen olma konusunda güven* (6 madde) ve *öğretmen olarak katılım* (6 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .34 ile .81 arasında değerler alırken, iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha ( $Cr \alpha$ ) .87 olarak rapor edilmiştir. Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan MÖÖKÖ tek faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. MÖÖKÖ Türkçe formu 5'li Likert şeklinde derecelenebilen 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğe ait iç tutarlılık  $Cr \alpha = .93$ , Spearman-Brown iki yarı güvenilirliği .92 ve test-tekrar test güvenilirliği .85 ( $p < .001$ ,  $n = 65$ ) olarak rapor edilmiştir. Araştırma kapsamında MÖÖKÖ iç tutarlılık değeri  $Cr \alpha = .88$  olarak hesaplanmıştır.

### Veri Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde frekans ( $f$ ), yüzde (%), ortalama ( $\bar{X}$ ), mod, medyan, çarpıklık katsayısı ( $\check{C}K$ ) ve standart sapma ( $SS$ ) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen ölçek puan ortalamasının, ölçekten alınabilecek puan ortalamasından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek örneklem  $t$  testi ile analiz edilmiştir. Cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre grup ölçek puan ortalamalarındaki farklılıklar bağımsız örneklem  $t$  testi ile  $\alpha = .05$  düzeyinde test edilmiştir. Bölüm değişkenine göre ölçek puan ortalamaları arası farklar tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ile test edilmiştir. Manidar farklılığın hangi ortalamalardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Fisher LSD testi kullanılmıştır. Etki büyüklüğü indeksinin rapor edilmesinde bağımsız örneklem  $t$  testi için Cohen  $d$  ( $d$ ), tek yönlü varyans analizi için  $\eta^2$  kullanılmıştır. Araştırma kapsamında MÖÖKÖ için iç tutarlılık katsayısının rapor edilmesinde  $Cr \alpha$  kullanılmıştır.

## Bulgular

### MÖÖKÖ Puan Düzeyleri

MÖÖKÖ'den elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1  
MÖÖKÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	$n$	$\bar{X}$	Medyan	Mod	$SS$	$\check{C}K$
MÖÖKÖ Puanları	1079	68.1	68	66	8.16	-0.22

Tablo 1 incelendiğinde MÖÖKÖ puanlarına ilişkin ortalama, ortanca ve tepe değerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Verilere ilişkin çarpıklık katsayısı ( $\check{C}K$ ) -0.22'dir. Bu değer  $\pm 1$  aralığında olması, verilerin normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Araştırma sorularına ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

MÖÖKÖ'den alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85 ve ortalama puan ise 51'dir. Tüm öğretmen adaylarına ilişkin MÖÖKÖ ortalamasının ( $\bar{X} = 68$ ,  $SS = 8.16$ ), ölçekten alınabilecek puan ortalamasının ( $\bar{X}_{ölçek} = 51$ ) üzerinde olduğu belirlenmiştir. Tek örneklem  $t$  testi sonuçları, MÖÖKÖ ortalamasının ölçekten alınabilecek puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur,  $t(1078) = 68.7$ ,  $p < .05$ .

### MÖÖKÖ Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adayları MÖÖKÖ ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem  $t$  testi ile incelenmiştir. Bu analiz gerçekleştirilmeden önce, cinsiyet değişkenine göre veri dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen ölçek puanları betimsel istatistikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2  
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ölçek Puanları Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet	$\bar{X}$	Medyan	Mod	SS	ÇK
Kadın	68.73	69	71	7.95	-0.28
Erkek	66.14	66	69	8.47	-0.02

Tablo 2, kadın ve erkek öğretmen adayları MÖÖKÖ puanları merkezi eğilim ölçülerinin birbirlerine oldukça yakın olduğunu ve çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında yer aldığını göstermektedir. Bu bulgular kadın ve erkek öğretmen adayları ölçek puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini ortaya koymaktadır (Çokluk ve diğ., 2010). Bu varsayımın sağlanmasının ardından örneklem tarafından temsil edilen evren varyanslarının homojenliği Levene'nin Varyans Eşitliği Testi ile incelenmiştir. Levene Testi sonuçları evren varyanslarının homojen olduğunu göstermiştir,  $F = 1.42$ ,  $p = .233$ . Bu varsayımların sağlanmasının ardından bağımsız örneklem  $t$  testi gerçekleştirilmiştir. MÖÖKÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin yürütülen bağımsız örneklem  $t$  testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3  
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem  $t$  Testi Sonuçları

Cinsiyet	$n$	$\bar{X}$	SS	$t$	$p$
Kadın	802	68.73	7.95	4.59	.000*
Erkek	277	66.14	8.47		

\* $p < .05$

Bağımsız örneklem  $t$  testi sonuçları, öğretmen adayları ölçek puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır  $t(1077) = 4.59$ ,  $p < .05$ ,  $d = .32$ . MÖÖKÖ ortalamaları erkek öğretmen adaylarına ( $\bar{X} = 66.14$ ) kıyasla, kadın öğretmen adayları ( $\bar{X} = 68.73$ ) lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

### MÖÖKÖ Puan Ortalamalarının Fakülte Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adayları MÖÖKÖ puanlarının öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız örneklem  $t$  testinin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle verilerin fakülte değişkenine göre dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Öğrenim görülen fakülte değişkenine göre elde edilen ölçek puanları betimsel istatistikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4  
Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine İlişkin Ölçek Puanları Betimsel İstatistikleri

Fakülte türü	$\bar{X}$	Medyan	Mod	SS	ÇK
Fen - Edebiyat Fakültesi	68.8	70	75	8.08	-0.31
Eğitim Fakültesi	67.41	67	66	8.18	-0.15

Tablo 4, fen - edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi öğretmen adayları MÖÖKÖ puanları merkezi eğilim ölçülerinin birbirlerine oldukça yakın olduğunu ve çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında yer aldığını göstermektedir. Bu bulgular fen - edebiyat ve eğitim fakültesi öğretmen adayları MÖÖKÖ puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini ortaya koymaktadır (Çokluk ve diğ., 2010). Bu varsayımın sağlanmasının ardından örneklem tarafından temsil edilen evren varyanslarının homojenliği Levene Testi ile incelenmiştir. Levene Testi sonuçları evren varyanslarının homojen olduğunu göstermiştir,  $F = 0.04$ ,  $p = .95$ . Bu varsayımların sağlanmasının ardından bağımsız örneklem  $t$  testi gerçekleştirilmiştir. MÖÖKÖ ortalamalarının öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin yürütülen bağımsız örneklem  $t$  testi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5  
Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem *t* Testi Sonuçları

Fakülte türü	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Fen - Edebiyat Fakültesi	502	68.81	8.08	2.81	.000*
Eğitim Fakültesi	577	67.41	8.18		

\*  $p < .05$

Bağımsız örneklem *t* testi sonuçları, öğretmen adayları MÖÖKÖ ortalamalarının öğrenim görülen fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır  $t(1077) = 2.81$ ,  $p < .05$ ,  $d = .17$ . MÖÖKÖ puan ortalamaları PAÜ Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına ( $\bar{X} = 67.41$ ) kıyasla, PAÜ Fen - Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim görüp formasyon sertifika programına kayıtlı öğretmen adayları ( $\bar{X} = 68.81$ ) lehine anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur.

### Öğrenim Görülen Fakülte Dikkate Alındığında, MÖÖKÖ Puan Ortalamalarının Bölüm Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteler dikkate alındığında, MÖÖKÖ ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Bölümler arası karşılaştırmaların gerçekleştirilebilmesi amacıyla öğrenci sayısı 30'un altında olan bölümler (Biyoloji 1, Fransız Dili ve Edebiyatı 6, Kimya 2, Matematik 21, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 19) analiz dışında bırakılmıştır. Varyans analizleri gerçekleştirilmeden önce puan dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Bölüm değişkenine göre elde edilen ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6  
Bölüm Değişkenine İlişkin Ölçek Puanları Betimsel İstatistikleri

Bölüm	<i>n</i>	$\bar{X}$	Medyan	Mod	<i>SS</i>	ÇK
Fen - Edebiyat Fakültesi						
Coğrafya	43	67.98	66	66	7.75	0.34
Çağdaş Türk Lehçeleri	50	70.72	72	74	8.22	-0.71
Felsefe	63	69.1	70	70	7.19	-0.11
İngiliz Dili ve Edebiyatı	76	66.78	67	68	8.7	-0.11
Sosyoloji	61	67.74	69	69	7.69	-0.26
Tarih	36	68.61	70.5	75	8.26	-0.21
Türk Dili ve Edebiyatı	143	69.8	71	75	8.2	-0.58
Eğitim Fakültesi						
Fen Bilgisi Öğretmenliği	90	68.37	69	67	7.84	-0.56
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	160	65.18	66	66	7.85	-0.03
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	65	67.6	67	71	7.14	0.29
Resim Öğretmenliği	32	69.22	69	69	9.04	-0.51
Türkçe Öğretmenliği	135	67.4	67	65	8.42	-0.14
Sınıf Öğretmenliği	31	67	66	68	7.25	0.08
İngilizce Öğretmenliği	45	70.78	72	81	8.93	-0.59

Tablo 6, tüm bölümlerin ölçek puan dağılımlarına ilişkin çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında yer aldığını göstermektedir. Bu bulgular fen - edebiyat ve eğitim fakültesi bölümleri MÖÖKÖ puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini ortaya koymaktadır (Çokluk ve diğ., 2010). Bu varsayımın sağlanmasının ardından örneklem tarafından temsil edilen evren varyanslarının homojenliği Levene Testi ile incelenmiştir.

Levene Testi sonuçları fen - edebiyat fakültesi  $F(6, 465) = 0.547$ ,  $p = .77$  ve eğitim fakültesi  $F(6, 551) = 1.192$ ,  $p = .31$  için evren varyanslarının homojen olduğunu ortaya koymuştur. Bu varsayımların sağlanmasının ardından



tek yönlü (faktörlü) varyans analizi gerçekleştirilmiştir. MÖÖKÖ ortalamalarının fen - edebiyat fakültesi bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin yürütülen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7  
Fen - Edebiyat Fakültesi Bölümleri MÖÖKÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	744,51	6	124.08	1.91	.077
Grup içi	30196.56	465	64.94		
Toplam	30941.07	471			

Tek yönlü varyans analizi sonuçları, MÖÖKÖ ortalamalarının fen - edebiyat fakültesi bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır,  $F(6, 465) = 1.91, p = .077$ . MÖÖKÖ ortalamalarının eğitim fakültesi bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin yürütülen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8  
Eğitim Fakültesi Bölümleri MÖÖKÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1492.73	6	248.79	3.85	.001*
Grup içi	35651.89	551	64.7		
Toplam	37144.64	557			

\*  $p < .05$

Tek yönlü varyans analizi sonuçları, MÖÖKÖ ortalamalarının eğitim fakültesi bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır,  $F(6, 551) = 3.85, p < .05, \eta^2 = .024$ . Hangi bölüm MÖÖKÖ ortalamalarının birbirinden farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden, Fisher LSD testi kullanılmıştır. Fisher LSD testi sonuçlarına göre; rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü ölçek puan ortalamaları ( $\bar{X} = 65.18$ ), fen bilgisi öğretmenliği ( $\bar{X} = 68.37$ ), ilköğretim matematik öğretmenliği ( $\bar{X} = 67.6$ ), resim öğretmenliği ( $\bar{X} = 69.22$ ), Türkçe öğretmenliği ( $\bar{X} = 67.4$ ) ve İngilizce öğretmenliği ( $\bar{X} = 70.78$ ) ile anlamlı bir farklılık gösterirken, sadece sınıf öğretmenliği ( $\bar{X} = 67$ ) ile anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

### Öğrenim Görülen Fakülte Dikkate Alındığında, MÖÖKÖ Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteler dikkate alındığında, MÖÖKÖ ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği fen - edebiyat fakültesi örnekleminde bağımsız örneklem  $t$  testi, eğitim fakültesi örnekleminde tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre analizler gerçekleştirilmeden önce puan dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre elde edilen ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9  
Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Ölçek Puanları Betimsel İstatistikleri

Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Medyan	Mod	SS	ÇK
Fen - Edebiyat Fakültesi						
2	144	69.62	70	70	7.38	-0.33
3	358	68.48	69	75	8.33	-0.28
Eğitim Fakültesi						
1	66	67.5	68	69	8.98	-0.09
2	279	66.29	66	66	7.75	-0.09
3	198	68.16	68	67	8.12	-0.24
4	34	72.12	73	75	8.53	-0.96

Tablo 9, tüm sınıf düzeyleri ölçek puan dağılımlarına ilişkin çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında yer aldığını göstermektedir. Bu bulgular fen - edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi sınıfları MÖÖKÖ puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini ortaya koymaktadır (Çokluk ve diğ., 2010). Bu varsayımın sağlanmasının ardından örneklem tarafından temsil edilen evren varyanslarının homojenliği Levene Testi ile incelenmiştir.

Levene Testi sonuçları fen - edebiyat fakültesi  $F = 2.61, p = .11$  ve eğitim fakültesi  $F(3, 573) = 1.21, p = .31$  için evren varyanslarının homojen olduğunu ortaya koymuştur. Bu varsayımların sağlanmasının ardından fen - edebiyat fakültesi MÖÖKÖ ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin yürütülen bağımsız örneklem  $t$  testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10  
Fen - Edebiyat Fakültesi Sınıf Düzeyleri MÖÖKÖ Puanlarına İlişkin  $t$  Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	$n$	$\bar{X}$	$SS$	$t$	$p$
2	144	69.62	7.38	1.43	.155
3	358	68.48	8.33		

\*  $p < .05$

Bağımsız örneklem  $t$  testi sonuçları, MÖÖKÖ ortalamalarının fen - edebiyat fakültesi sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır,  $t(500) = 1.43, p = .155$ . MÖÖKÖ ortalamalarının eğitim fakültesi sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin yürütülen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11  
Eğitim Fakültesi Sınıf Düzeyleri MÖÖKÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	$sd$	Kareler Ortalaması	$F$	$p$
Gruplararası	1492.73	6	248.79	3.85	.001*
Grup içi	35651.89	551	64.7		
Toplam	37144.64	557			

\*  $p < .05$

Tek yönlü varyans analizi sonuçları, MÖÖKÖ ortalamalarının eğitim fakültesi sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır,  $F(3, 573) = 6.22, p < .05, \eta^2 = .03$ . Hangi sınıf düzeyleri MÖÖKÖ ortalamalarının birbirinden farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden, Fisher LSD testi kullanılmıştır. Fisher LSD testi sonuçlarına göre; 4. sınıf düzeyi öğretmen adaylarının ölçek puan ortalaması ( $\bar{X} = 72.12$ ), diğer tüm sınıf düzeyi ortalamaları ile anlamlı bir farklılık gösterirken, 1. sınıf düzeyi ölçek puan ortalaması ( $\bar{X} = 67.5$ ), sadece 4. sınıf düzeyi ortalaması ile anlamlı bir farklılık göstermiştir. 2. ( $\bar{X} = 66.29$ ) ve 3. ( $\bar{X} = 68.16$ ) sınıf düzeyi öğretmen adaylarının ölçek puan ortalamaları 1. sınıf düzeyi ölçek puan ortalaması ile anlamlı bir farklılık göstermezken, 4. sınıf düzeyi ile ve kendi aralarında anlamlı bir farklılık göstermiştir.

## Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programı'na kayıtlı öğretmen adaylarının, meslek öncesi öğretmen kimliği algı düzeylerinin belirlenmesini ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasını ele almaktadır. Tüm öğretmen adaylarına ilişkin MÖÖKÖ ortalaması, ölçekten alınabilecek puan ortalamasına göre istatistiksel olarak öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Araştırma bulgularına paralel olarak Karalı (2018), dört farklı üniversiteden 290 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının yüksek düzeyde meslek öncesi öğretmen kimliği algılarına sahip olduklarını saptamıştır. Benzer biçimde Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan (2018), pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının orta ile yüksek derece arasında olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Uluyol ve Şahin (2018), pedagojik formasyon öğrencilerinin ( $n = 360$ ) meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının çok yüksek olduğunu rapor etmişlerdir. Araştırma kapsamında ulaşılan bu bulgu öğretmen adaylarının meslek öncesinde, olumlu bir öğretmen meslek kimliği geliştirdikleri yönünde kanıt olarak değerlendirilmiştir. Alanyazında kariyerin erken aşamalarındaki öğretmen kimliğinin çoğu zaman belirsiz olduğu (Samuel, 2008) ifade edilmesine rağmen, gerek eğitim fakültesi gerekse pedagojik formasyon sertifika programı öğretmen adaylarının yüksek düzeyde öğretmen meslek kimliği algısına

sahip olmaları olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Beauchamp ve Thomas (2009), öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarında ilerledikçe öğretmen meslek kimliğine bürünmeleri gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Chong ve diğerleri (2011), bir öğretmenin profesyonel kimliğinin öğretmen hazırlık programlarına girmeden önce başladığını ve programa girerken gelişmeye devam ettiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra Friesen ve Besley (2013), öğretmen eğitimi programlarının hem kişisel hem de sosyal düzeyde kimlik gelişimini kolaylaştırabileceğini veya engelleyebileceğini belirtmişlerdir. Bu anlamda elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının öğretmen meslek kimliği gelişimlerinin normal süreç içerisinde seyrettiği ve almakta oldukları eğitimin kimlik gelişimini kolaylaştırdığı ifade edilebilir.

MÖÖKÖ ortalamaları, erkek öğretmen adaylarına kıyasla, kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulguya dayanarak kadın öğretmen adaylarının öğretmen meslek kimliği gelişiminin, erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha ileri düzeyde olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde Aptekin Yolcu (2018), üç farklı üniversitede öğrenim gören toplam 752 sınıf öğretmeni adayı ile yürüttüğü çalışmada, kadın öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna paralel olarak Karalı (2018), sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada yine aynı sonuca ulaşmıştır. Bu bulgu alanyazın ışığında, toplum yapısı ve cinsiyete dayalı iş bölümü ile kariyer tercihinde etkili olan faktörler olmak üzere farklı iki bakış açısıyla irdelenebilir. İlk olarak Türkiye'nin ataerkil toplumsal yapısı, toplumsal cinsiyet ve emek piyasasında cinsiyete dayalı işbölümü açısından (Özçatal, 2011; Sayılan, 2012) bakıldığında, kadınların bakıcılık ve besleyicilik özelliklerini öne çıkaran annelik rolü ile öğretmenlik mesleği arasında bir ilişki kurulmaktadır (Gökçen ve Büyükgöze-Kavas, 2018; Sayılan, 2012). Bunun yanı sıra, toplumsal cinsiyet temelli işbölümünün kadınların meslek tercihlerini etkilediği belirtilmektedir (Haskan Avcı, Karababa ve Zencir, 2019a; Parlaktuna, 2010). Sonuç olarak Türk toplumunda öğretmenlik mesleğinin kadınlar için daha uygun bir meslek olarak kabul gördüğü, aile ve eğitim kurumlarında bu kalıp yargının tekrar üretilerek içselleştirildiği ifade edilmektedir (Haskan Avcı, Tozar, Hasret, Yiğit ve Özdemir, 2019b; Esen, 2007; Esen ve Bağlı, 2002; Tan, 2000; Usluer, 2000). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 2019 istatistiklerine göre, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda görevli kadın öğretmen oranının (% 59), erkek öğretmenlere göre (% 41) daha yüksek olduğu belirtilmektedir. İkinci olarak alanyazında öğretmen adaylarının kariyer seçimlerinde içsel, özgeci ve dışsal etkenler nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih ettikleri belirtilmektedir. İçsel sebepler, öğretmekten haz alma, çocuklar ile çalışmaya istekli olma eğilimi, özgeci sebepler; öğretimi sosyal olarak değerli görme, çocukların ve toplumun gelişmesine katkı sunma isteği, dışsal sebepler; uzun tatiller, maaş, statü gibi işin doğasına uygun olmayan yönleri kapsamaktadır (Boz ve Boz, 2008; Kyriacou ve Coulthard, 2000). Saban (2003), kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde hem içsel hem de özgeci nedenler ile öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Çermik, Doğan ve Şahin (2010), kadın öğretmen adaylarının içsel sebepler, erkek öğretmen adaylarının ise çıkarıcı, dışsal ve özgeci sebepler nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer bulgu, öğretmen adayları MÖÖKÖ ortalamalarının öğrenim görülen fakülte türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği'dir. MÖÖKÖ ortalamaları pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı öğretmen adayları lehine anlamlıdır. Uluyol ve Şahin (2018), çalışmalarında pedagojik formasyon öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının çok yüksek olduğunu belirtmişler ve örneklemelerindeki ( $n = 360$ ) kadın yüzdesinin yüksekliğine (% 76) dikkat çekmişlerdir. Benzer bulgular Ulubey ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen çalışma sonucunda da rapor edilmiştir. Bu bulgular, araştırma kapsamında elde edilen pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının yüksek olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteler dikkate alındığında, eğitim fakültesi bölümleri MÖÖKÖ ortalamaları anlamlı bir farklılık gösterirken, fen - edebiyat fakültesi bölümleri MÖÖKÖ ortalamaları ise anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Eğitim fakültesi bölümleri MÖÖKÖ ortalamaları sıralaması İngilizce öğretmenliği ( $\bar{X} = 70.78$ ), resim öğretmenliği ( $\bar{X} = 69.22$ ), fen bilgisi öğretmenliği ( $\bar{X} = 68.37$ ), ilköğretim matematik öğretmenliği ( $\bar{X} = 67.6$ ), Türkçe öğretmenliği ( $\bar{X} = 67.4$ ), sınıf öğretmenliği ( $\bar{X} = 67$ ) ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık ( $\bar{X} = 65.18$ ) şeklindedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık MÖÖKÖ ortalaması, sınıf öğretmenliği hariç diğer bölümler ile anlamlı bir farklılık göstermiştir. Aksoy (2010), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puan ortalamalarını büyükten küçüğe sırasıyla sınıf öğretmenliği, resim öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği şeklinde belirlemiştir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü meslek öncesi öğretmen kimliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının diğer bölümlere kıyasla düşük olduğu görülmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı diğer öğretmenlik programları gibi sınıf içerisinde ders anlatımı ve işlenişinden ziyade, bireylere kendini tanıma, karar verme ve problem çözme becerisi kazandırma, bireylerin kişisel ve toplumsal uyumlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olma gibi rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine odaklanmaktadır (MEB, 2017). Ayrıca bu bölüm mezunlarının diğer öğretmenlik programlarından farklı kariyer olanaklarının bulunması (MEB

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, özel psikolojik danışma merkezleri ve psikoterapi merkezleri, odyolog, aile ve çocuk mahkemelerinde *pedagog*, sosyal hizmet uzmanı ve bilirkişi, denetimli serbestlik şubeleri ve cezaevlerinde *pedagog*, Emniyet Genel Müdürlüğü bünyesindeki birimlerde *psikolojik danışman* vb.), meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının diğer bölümlere kıyasla daha düşük olmasının nedenleri arasında gösterilebilir.

Son olarak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteler dikkate alındığında, MÖÖKÖ ortalamaları eğitim fakültesi sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterirken, fen - edebiyat fakültesi sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Eğitim fakültesi 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları MÖÖKÖ ortalamalarının ( $\bar{X} = 66.29$ ), 1. sınıftaki öğretmen adaylarına kıyasla düşük olduğu ( $\bar{X} = 67.5$ ), ancak 3. sınıf ( $\bar{X} = 68.16$ ) ve 4. sınıf ( $\bar{X} = 72.12$ ) ortalamalarının ise daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Uluyol ve Şahin (2018) pedagojik formasyon programına kayıtlı öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ancak yaşı daha büyük olanların daha yüksek öğretmenlik yeterlik algılarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aptekin Yolcu (2018) sınıf öğretmeni adaylarının, Karalı (2018) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu (2013), öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığını ve adayların 3. ve 4. sınıftan itibaren kendilerini bir öğretmen gibi hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Alanyazında, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliğini öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre ele alan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılabildiği görülmektedir.

Araştırmanın alanyazına katkılarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programının araştırma kapsamına alınması, araştırmanın sınırlılıkları arasında değerlendirilebilir. Ancak, bu programların eğitim fakülteleri bünyesinde yer almaları ve en fazla istihdamın (31.200) MEB okul psikolojik danışmanı kadrosuna atanma yoluyla sağlanması (Gür, Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2018) nedeniyle rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı araştırmaya dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra, rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının belirlenmesinin ilgili alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı da mesleki kimlik kavramının öğretmen eğitimi ve öğretim alanında farklı şekillerde kullanılmasıdır. Öğretmen kimliği (Bullough, 1997; Cooper ve Olson, 1996; Luehmann, 2007; Mitchell, 1997), öğretmen meslek kimliği (Beijaard ve diğ., 2004; Luehmann ve Tinelli, 2008; Sachs, 2001), öğretmen kimliği erken gelişimi (Friesen ve Besley, 2013) ve meslek öncesi öğretmen kimliği (Arpacı ve Bardakçı, 2015) buna örnek gösterilebilir. Mevcut çalışmada Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin (Arpacı ve Bardakçı, 2015) kullanılması kavram tercihi bağlamında bir sınırlılığı da beraberinde getirmiştir. Öğretmen meslek kimliğinin çok sayıda alt kimlikten oluşması (Akkerman ve Meijer, 2011; Rodgers ve Scott, 2008; Sachs, 2001), ancak Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin yapısal özelliklerinin kültürümüzde tek faktörlü bir yapıya işaret etmesi (Arpacı ve Bardakçı, 2015) bu sınırlılığı desteklemiştir. Bu nedenle, bu konuyu temel alan araştırmacılara, uygulayıcılara, politika yapıcılara ve karar alıcılara, çalışmalarını *öğretmen meslek kimliği* bağlamında ele almaları önerilebilir.

Öğretmen kimliği değişken, kararsız ve çok sayıda alt kimlikten oluşmakta, politik, tarihi ve sosyal güçler tarafından şekillendirilmekte ve zaman içindeki öyküler aracılığıyla yeniden yapılandırılmaktadır (Rodgers ve Scott, 2008). Öğretmen meslek kimliği öğretmenlik mesleğinin temelini oluştururken, öğretmenlerin nasıl olmaları, davranmaları ve anlamaları gerektiğiyle ilgili bir çerçeve oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Sachs, 2005). Bu açıdan öğretmen adaylarının kimlik inşası sonucunda, kendilerini bir rol model olarak görmeleri ve sürekli profesyonel gelişim göstermeleri beklenir (Chong ve diğ., 2011). Bu noktada öğretmen eğitimi programları, bir kimliğin geliştirilmesi gerektiğine dair bir farkındalık yaratırken, aynı zamanda bu kimliği ortaya çıkaracak olan etkenleri aktarmak için de ideal bir başlangıç noktasıdır. Bu yönü ile öğretmen kimliği, öğretmen eğitimi programlarının tasarlanma şekline katkıda bulunabilir. Bu nedenle öğretmen kimliklerini şekillendiren etkenlere ilişkin yürütülen araştırma sonuçlarının öğretmen eğitim programları tasarımlarında dikkate alınması önerilmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Pamukkale Üniversitesi örneğinde ulaşılan araştırma sonuçları, Türkiye'nin öğretmen ihtiyacını karşılayan eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen meslek kimliklerinin incelenmesinin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ışığında araştırmacılara, MÖÖKÖ puanları düşük olan bölümlerde bu durumun nedenleri ortaya koyacak nitel araştırmalar yürütmeleri önerilebilir. Bunun yanı sıra, öğretmen meslek kimliği ile kişisel ve sosyal kimlikler, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkiler ve öğretmen eğitimi programlarının özellikleri ile mezunlarının öğretmen meslek kimliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkileri ortaya koyacak araştırmaların, alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça/References

- 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
- Aksoy, M.E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.
- Aptekin Yolcu, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arpacı, D. ve Bardakçı, M. (2015). Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 687-719. doi:10.21547/jss.256762
- 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 doi: 10.1080/03057640902902252
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran & T. Russell, (Eds.), *Teaching about teaching* (pp. 13–31). London/Washington, DC: Falmer.
- Chong, S., Low, E., & Goh, K. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50–64.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Oxon:Routledge.
- 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.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 201-212.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Epstein, A. L. (1978). *Ethos and identity: Three studies in ethnicity*. New Jersey: AldineTransaction.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. NewYork: W.W. Norton & Company.
- Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 466-493.
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw Hill.
- Friesen, M. D. & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23–32. doi:10.1016/j.tate.2013.06.005
- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99-125. doi:10.3102/0091732X025001099
- Gökçen, M. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2018). Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 48-67.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

- Haskan Avcı, Ö., Karababa, A. ve Zencir, T. (2019a). Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek okul öncesi öğretmen adayları: Algıladıkları güçlükler ve gelecek kaygıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1092-1106. doi:10.16986/HUJE.2018046235
- Haskan Avcı, Ö., Tozar, M. Z., Hasret, Y., Yiğit, S. ve Özdemir, E. (2019b). Toplumsal cinsiyete dayalı meslek seçimi ölçeğinin geliştirilmesi-kız öğrenci formu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 252-266. doi:10.9779/PUJE.2018.232
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ivanova, I. & Skara-MincLne, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 529–536. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.073
- Karalı, M. A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822–839. doi:10.1002/sc.20209
- Luehmann, A. L. & Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging. *Educational Media International*, 45(4), 323-333. doi:10.1080/09523980802573263
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MEB (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/10113305\\_yeni\\_rehbrlk\\_yon.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/10113305_yeni_rehbrlk_yon.pdf) adresinden elde edildi.
- Mitchell, A. (1997). Teacher identity: A key to increased collaboration. *Action in Teacher Education*, 19(3), 1–14. doi:10.1080/01626620.1997.10462875
- OECD, (2019). *Education at a glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/f8d7880d-en
- Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, toplumsal cinsiyet ve kadının çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(1), 21-39.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*, 10(4), 1217-1230.
- Reio, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985–993. doi:10.1016/j.tate.2005.06.008
- Richmond, G., Juzwik, M. M., & Steele, M. D. (2011). Trajectories of teacher identity development across institutional contexts: Constructing a narrative approach. *Teachers College Record*, 113(9), 1863–1905.
- Rodgers, C. & Scott, K. (2008). The development of the personal self and identity in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*.
- Rus, C. L., Tomşa, A. R., Rebege, O. L., & Apostol, L. (2013). Teachers' professional identity: A content analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 315-319. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.302
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161. doi:10.1080/02680930116819
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). London: Routledge, Taylor and Francis Group. doi:10.4324/9780203012529
- Samuel, M. (2008). Accountability to whom? For what? Teacher identity and the force field model of teacher development. *Perspectives in Education*, 26(2), 3-16.

- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Tan, M. (2000). *Eğitimde kadın erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği. Kadın erkek eşitliğine doğru yürüyüş içinde (19-115)*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619–633. doi:10.1080/01411920802223925
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K. ve Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55. doi:10.21666/muefd.403519
- Uluyol, Ç. ve Şahin, S. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1051-1072.
- Usluer, L. (2000). *Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64. doi:10.1080/1359866052000341124
- Yaşar, M., Karabay, A. ve Bilaloğlu, R. G. (2013). “Şimdi ben öğretmen mi oldum?” Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 269-282. doi:10.7827/TurkishStudies.5337