Trakya Eğitim Dergisi
Cilt 9, Sayı 3
Eylül 2019, 437-455

Geliş Tarihi: 29.08.2018

ISSN: 2630-6301
Doi: 10.24315/ tred.455730
Araştırma Makalesi

Trakya Journal of Education
Volume 9, Issue 3
September 2019, 437-455

Yayına Kabul Tarihi: 29.06.2019

Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Mesleki Kimliğin Sosyal Bağlamının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları[1,2]

Development of Elementary School Teacher's Professional Identity Scale: Validity and Reliability Studies of the Social Context of Professional Identity

Derya GİRGİN[3], Çavuş ŞAHİN[4]

Öz: Öğretmenlerin kendilerine ilişkin öğretmen algıları, yaşadıkları sosyal bağlamdan etkilenir. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlamını; öğretmenin sınıf içi öğretim sürecindeki etkileşimleri, sınıf içindeki hedefleri, öğretmen kimliğine etki eden dışsal faktörler, öğretmenlik yaşantısında karşılaşılan sorunlar, sınıf öğretmenliğini tanımlama oluşturmaktadır. Öğretmenin sosyal bağlamdaki görüntüleri, topluluk içindeki katılımı, paylaşımı, etkileşimi, sınıf içi uygulamada edindiği deneyimleri, öğretmenin sahip olduğu inançları, değerleri kimlik sürecini şekillendiren ana öğelerdir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamlarında bulunan karakteristik yapıları belirlemede kullanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlamını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında Çanakkale ilinde (merkez ve ilçeler dahil) görev yapan 381 sınıf öğretmenine uygulanarak ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .331 ile .842 arasında değişmektedir. AFA'dan elde edilen veriler ile, ölçeğin beş faktörlü yapıda olduğunu bu beş faktörün toplam varyansın % 45.655' ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.72'dir. . Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) analizleri Çanakkale ilinde (merkez ve ilçeler dahil) görev yapan 447 sınıf öğretmenine uygulanarak yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda ki-kare uyum indeksi değerinin serbestlik derecesine oranının (x2/sd =3,32) olduğu görülmektedir. Bu değerin 5'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Yapılan DFA da ulaşılan değerler (RMSEA= 0.072) dikkate alındığında modelin iyi uyum verdiği söylenebilir. Modelde GFI=.82, AGFI=.79 CFI= .89 ve NFI= .88 olması uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir değer aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği (SÖMKSBÖ) beş faktörlü, 5'li likert olarak derecelendirilmiş 29 maddelik olup geçerliği ve güvenirliği test edilmiştir.

Anahtar sözcükler: *Sınıf öğretmeni, mesleki kimlik, sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeği, ölçek geliştirme*

Abstract: Teacher identity is a phenomenon incorporating all of the systems and discourses of knowledge governing all social values inherent to teachers. Elementary school teacher identity is different from teacher identity as a generic term and that of teachers of other specialized fields. The reason is that elementary school teachers are to teach the basics of all the disciplines in elementary education and help their students acquire basic social and educational skills. The present study is intended to develop a valid and reliable scale to identify subjective aspects in the social context of the professional identities of elementary school teachers. In the validity and reliability studies of the scale, which was developed to determine the social context of the elementary teacher's professional identity, exploratory factor analysis (EFA) was applied to the 381 classroom teachers working in Çanakkale province (including the center and districts).The factor loadings of the items in the scale were observed to range between .331 and .842 EFA revealed that the scale consisted of five factors and and accounted for 45.655% of the total variance. The Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated to be .72 for the entire scale. Confirmatory factor analysis (CFA) analysis of the scale was performed by applying to 447 elementary teachers working in Çanakkale province (including center and districts).The CFA results yielded a ratio of chi-square (fit index) to the degree of freedom equal to 3.32 (x2/sd =3.32). In consideration of the value (RMSEA= 0.072) obtained from the CFA, it can be suggested that the model exhibited a good fit. It can be concluded from GFI=.82, AGFI=.79 CFI= .89, and NFI= .88 that the goodness-of-fit values fall within an acceptable range. The 5-level Likert scale consisting of 29 items and five factors, i.e. "In-Teaching Interactions", "Teaching Goals", "Social Factors Affecting Identity Formation", "Problems Faced during Teaching" and "Others' Descriptions-Receptions Concerning Elementary School Teachers", was found to be a valid and reliable measurement tool.

Keywords: *Elementary school teacher, professional identity, social context scale of elementary school teachers' professional identity, scale development*

[1] Bu çalışma, 20-23 Nisan 2017 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP) tarafından SDK-2015-509 numaralı doktora tezi projesi olarak desteklenmiştir.

[3] Dr. Öğr. Üys., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-posta: deryagirgin@comu.edu.tr, *ORCID: 0000-0002-6114-7925*

[4] Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-posta: csahin25240@yahoo.com, ORCID: *0000-0002-4250-9898*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Professional identity is developed as a result of teachers' interactions of social and personal experiences in teaching. Teacher identity is of the utmost importance in teachers' decision-making as to how to teach and what kind of attitudes to adopt towards educational changes. Professional identity affects teachers' in-class professional decisions, actions, and beliefs (Chant, 2002; Levin and He, 2008). A teacher's identity is associated with various images concerning what being a teacher is. Identity images exhibited by teachers conceptualize their basic personal and professional characteristics, values, and actions. Teachers construct the teaching process by building a framework of interaction, reflection, and planning by exploiting the practical theory (Mitchell and Marland 1989; Cornett 1990; Marland and Osborne 1990; Moallem 1998; Gatbonton 1999; He and Levin 2008).

The professional identity of an elementary school teacher comprises the society, information systems, their beliefs and in-class interactions and practices, and their professional expectations for the future. Generally speaking, a great number of observable and unobservable content in teachers' lives constitute their identity. At the observable level are in-class interactions, assessments, material designs, and task descriptions. This part as the technical and functional side to teacher training does not generally occur in the literature On the other side, the unobservable area often incorporates personal aspects such as cognition, beliefs, expectations, and emotions. If these two perspectives interact holistically, teacher identity can be developed more efficiently and effectively. What notably differentiates elementary school teaching from other teaching types is the fact that firstly the basics of all disciplines are taught holistically. Moreover, helping students acquire the mathematical four operations skills as the backbone of mathematical operations, problem solving skills, and basic social and educational skills along with reading and writing differentiates this particular identity from the teaching practices or teacher identities of other teachers. Welmond (2002) schematizes an identity map for elementary school teachers along two axis on a cultural schema. He groups elementary school teacher identity into two categories, namely "teaching as being" and "teaching as doing". "Teaching as being" is characterized by teachers' qualifications and their possession of certain types of knowledge, while "Teaching as doing" refers to the interaction resulting from knowledge and skills in a classroom setting.

To meet the need for a scale in the literature to identify professional identities of elementary school teachers, the development of a tool with a tested validity and reliability to reveal how active elementary school teachers conceptualize the social context of their professional identities. Based on this rationale, the present study aims to develop a scale related to the Social Context of the Elementary School Teachers' Professional Identity.

Method

The study was conducted over two different samples. To investigate the validity and reliability of the scale developed to identify the social context of the professional identity of elementary school teachers, the exploratory factor analysis (EFA) of the scale was conducted over the first sample consisting of 381 elementary school teachers working in the city center and towns of Çanakkale province. 206 and 175 of the participants are female and male, respectively. The other sample for the CFA consists of 247 female and 200 male participants, i.e. 447 elementary school teachers, working in the city center and towns of Çanakkale province. The following procedures were adopted to develop the scale to determine the social context of the professional identity of elementary school teachers. (1) Literature review and semi-structured interviews, (2) Creation of an items pool, (3) Consulting an expert, (4) Exploratory factor analysis, (5) Analysis of the correlations between the sub-domains, (6) Confirmatory factor analysis, and (7) Cronbach's Alpha - internal consistency reliability

Teacher identity can be defined as a teacher's personal and social feeling of the self as a teacher, e.g. their professional knowledge and skills, in-class behaviors, professional belief, which has been individually internalized within the self and socially developed within a social relationship and structure. Therefore, social interaction is greatly important in the formation of teacher identity (Castañeda, 2011). The basic qualifications that social context of the professional identity should incorporate were tackled in the light of the remarks in the related literature.

The semi-structured and unstructured interviews on teachers' professional identity were administered to 42 elementary school teachers (18 male and 24 female) working in the city center and towns of Çanakkale province. The interviews were analyzed and the findings were synthesized with the findings in the literature to generate a pool of 40 items, which was submitted to an expert for revision to achieve content validity .

The items pool was submitted to an expert for content validity. In consideration of the expert's view, 4 items were removed from the scale. Based on the expert's feedback, the items were revised in terms of fitness and understandability. Lastly, the draft form was administered to 12 elementary school teachers, not included in the sample, to test its clarity, understandability, legibility, meaningfulness. The draft form too was revised in consideration of the expert's feedback and subsequently a form of 36 items was developed.

Results and Discussion

The lack of a Social Context Scale of Elementary School Teachers' Professional Identity (SCSESTPI) in the related literature obligated the development of this scale. The validity and reliability of the SCSESTPI were tested over two different samples. To investigate the validity and reliability of the developed scale, the exploratory factor analysis (EFA) of the scale was conducted over elementary school teachers (f=381) working in the city center and towns of Çanakkale province. The factor loadings of the items in the scale were observed to range between .331 and .842 EFA revealed that the scale consisted of five factors and and accounted for 45.655% of the total variance. The Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated to be .72 for the entire scale. The confirmatory factor analysis (CFA) of the scale was conducted over elementary school teachers (f=447) in the city center and towns of Çanakkale province. The CFA results yielded a ratio of chi-square (fit index) to the degree of freedom equal to 3.32 (x2/sd =3.32). The fact that the value is lower than 5.00 shows that the scale is acceptable. In consideration of the value (RMSEA= 0.072) obtained from the CFA, it can be suggested that the model exhibited a good fit. It can be concluded from GFI=.82, AGFI=.79 CFI= .89, and NFI= .88 that the goodness-of-fit values fall within an acceptable range.

The Social Context Scale of Elementary School Teachers' Professional Identity was developed as a valid and reliable 5-level Likert scale, consisting of five factors and 29 items. The scale's "In-Teaching Interactions" domain is comprised of 12 items, "Teaching Goals" of 7, "Social Factors Affecting Identity Formation" of 3, "Problems Faced during Teaching" of 4, and "Others' Descriptions-Receptions Concerning Elementary School Teachers" of 3 items.

The findings from the analyses suggest that the Social Context Scale of Elementary School Teachers' Professional Identity is a valid and reliable measurement tool. It is considered that the scale will greatly contribute to the studied on professional identity in terms of professional development and professionalization. Besides, the scale can be suggested as a source to promote teachers' performances by investigating the professional identity of elementary school teachers and offering guidance if need be. The widespread use of Social Context Scale of Elementary School Teachers' Professional Identity in scientific research is expected to support the development and improvement of elementary school teachers' professional identities. Furthermore, each study is critical to reveal the consistency of the scale.

GİRİŞ

Kimlik kavramı, psikolojik ve sosyolojik kimlik olarak iki sınıfa ayrılmaktadır. Sosyal kimlik kuramını öğretmen eğitiminde kullanan yalnızca birkaç çalışma bulunmaktadır (Varghese, Morgan, Johnston ve Jonhson, 2005). Mesleki kimlik; öğretmenlerin öğretim yaşantılarındaki sosyal, kişisel deneyimlerinin etkileşimiyle oluşmaktadır. Öğretmen kimliği, öğretmenlerin nasıl bir öğretim yapacağına ilişkin karar vermesi ve eğitim alanındaki değişikliklere karşı ne tür tutumlar takınacaklarını belirlemesi açısından önemlidir. Mesleki kimlik; öğretmenlerin sınıfta öğretim sürecinde alacakları mesleki kararlarını ve eylemlerini inançları etkilemektedir. Öğretmenlerin ahlaki, siyasi, sosyal yetkinlikleri onların inançlarını etkilemektedir (Chant, 2002; Levin ve He, 2008). Straub (2003) tarafından öğretmen kimliği sosyal kimlik çerçevesi kullanılarak şu şekilde tanımlanmaktadır: bir meslek grubu (öğretmen topluluğu) içerisinde mesleki bir kimlik, sosyal kimlik veya rol kimliğinden biridir.

Bir öğretmenin kimliği aslında öğretmen olmanın ne demek olduğuna ilişkin çeşitli durumlara bağlıdır. Öğretmenlerin sergiledikleri kimlik görüntüleri; kişisel ve mesleki anlamda temel özelliklerini, değerlerini ve eylemlerini kavramsallaştırmaktadır. Öğretmenler öğretim süreçlerini; öğretim hakkındaki etkileşimleri ile yansıtma ve plan çerçevesini oluşturarak inşa etmektedirler (Cornett 1990; Gatbonton 1999; He ve Levin 2008; Marland ve Osborne 1990; Mitchell ve Marland 1989; Moallem 1998).

Öğretmen kimliğinin nasıl oluştuğu; psikolojik veya sosyolojik yaklaşımlarla farklı şekillerde incelenmiştir. Psikolojik yaklaşımlarda, öğretmen kimliğinin istikrarlı bir şekilde gelişip gelişmediğini öğrenmek için öğretmen kimliğinin klinik durumu incelenmiştir (Brown, 2006). Bunun aksine, sosyolojik yaklaşımlarda, öğretmen kimliğinin oluşumu, bir sosyalleşme süreci olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin toplum içinde nasıl bir öğretmen oldukları ve diğerlerinin bir öğretmen olarak onları nasıl

algıladıkları mesleki kimliğin sosyal bağlamında karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen kimliğinin oluşumuna hem psikolojik hem de sosyolojik açılarından bakıldığında her ikisinde de yansıtmanın önemli bir süreç olduğu ortaya konmuştur (Flores ve Day, 2006; Hung, 2008; Isbell, 2006; Nguyen, 2004).

Öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin yapılmış birçok çalışma öğretmenlerin yapmış oldukları yansıtmalarla doğrudan ilişkili sonuçlar açığa çıkarmıştır. Nitekim öğretmen yansıtmaları ile yapılmış çalışmalarda mesleki kimliğin önemli bir rol oynadığı da görülmektedir (Alsup, 2006; Marcos, Sanchex ve Tillema, 2008; Schon, 1983). Yansıtma aslında yaygın bir biçimde kişisel bir çaba olarak algılansa da bazı araştırmacılara göre mesleki uygulamalar ve öğretmenler arasındaki paylaşılan deneyimler sonucunda sosyal bağlamda da karşımıza çıkmaktadır (Cohen, 2010). Yani kısaca öğretmen yansıtmaları sadece kişisel olarak değil, sosyal anlamda da yapıldığında çok daha anlamlı katkı sağlayabilmektedir.

Beijjard vd. (2000) öğretmenlerin mesleki kimlik algısını değiştirmek gerektiğini ileri sürmüştür. Çünkü mesleki kimlik algısı yenilikler, yenilikçi fikirler karşısında değişim gösterirse anlamlı şekilde yapılandırılır. Yapılan araştırmalar mesleki anlamda tecrübeli öğretmenlerin sınıflarında daha çok didaktik bir yaklaşım sergilediklerini böylelikle pedagojik uzmanlık becerisi kazanmaktan uzaklaştıklarını göstermektedir (Bejjard, Meijer ve Verloop, 2004).

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini; öğretmenin bilgi sistemleri, inançları, sınıf içindeki etkileşimleri ve uygulamaları, gelecek için mesleki beklentileri oluşturmaktadır. Genel bir bakış açısıyla bakacak olursak öğretmenin çalışma yaşamlarında gözlenen ve gözlenmeyen birçok içerik kimliği etkilemektedir. Öğretmen için gözlenebilen alanda; sınıf etkileşimleri, değerlendirmeleri, materyal tasarımları, görev tanımlamaları yer almaktadır. Bu kısım genellikle öğretmen eğitiminin teknik ve fonksiyonel bir boyutu olarak literatürde yer almaktadır. Diğer taraftan gözlenemeyen alan ise daha çok kişisel durumları içeren biliş, inançlar, beklentiler, duyguları içermektedir. Bu iki bakış açısı bütüncül olarak etkileşimli olursa öğretmen kimliği daha verimli ve etkili bir biçimde oluşturulabilir. Sınıf öğretmenliğini diğer öğretmenliklerden önemli ölçüde farklılaştıran nokta bütünsel olarak tüm disiplinlerin ilk aşamada temelini oluşturmasıdır. İlk okuma-yazma öğretimi ile matematiksel işlemlerin temelini oluşturacak temel dört işlem becerisi, problem çözme yönteminin verilmesi ve sosyal, eğitsel temel becerilerin verilmesi sınıf öğretmenlerini diğer öğretmenlerin öğretim uygulamalarından ya da öğretmen kimliği oluşumundaki bilgi bağlamından farklılaştırmaktır. Welmond (2002) sınıf öğretmeni kimliği için kültürel şemada kimlik haritasını iki önemli nokta üzerinde şematize etmiştir. Sınıf öğretmeni kimliğini; var olan öğretim kısmı ve yapılan öğretim kısmı olarak ikiye ayırmıştır. Var olan öğretim kısmında; öğretimin nitelikleri, öğretmenlerin profesyonelleşmelerindeki bilgi türleri ve yapıları ele alınırken, uygulanan yani yapılanan öğretim kısmında ise sınıf ortamındaki bilgi ve becerileriyle oluşan etkileşimi kast etmiştir.

Yapılan tüm bu çalışmalar öğretmen mesleki kimliği üzerinde farklı bakış açılarıyla mesleki kimliğin önemli bir yönünü kişisel bağlam ve mesleki duygunun önemi bağlamından yani sosyal bağlamdan bakılması şeklinde farklılaşmıştır. Öğretmen kimlik yapısına öğretmen eğitimi dönemi bağlamında özellikler fikirler, bilgiler yönünden bakılarak, hizmet öncesi deneyimler odak noktasına alınmıştır (Flores ve Day, 2006).

Kısacası özetlemek gerekirse sınıf öğretmenlerin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamını oluşturan kaynaklar:

- Öğrencilik dönemlerindeki deneyimler/meslek öncesi deneyimler
- Öğrencilik dönemdeki mesleği uygulama/staj deneyimleri
- Öğretmen olarak sınıf içi uygulamaları(öğretmenlik mesleki kimliğinin aktif olarak inşası) olarak ortaya konmuştur.

Bu çerçevede literatürde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamlarına ilişkin bir ölçek bulunmadığından dolayı alan yazındaki bu eksikliği ortadan kaldırmak için geçerliği ve güvenirliği test edilmiş bir ölçme aracına gereksinim duyulmuştur. Bu gerekçeden yola çıkarak Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamı üzerine bir ölçme aracı oluşturulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda olgunun tanımlanması araştırmanın odak noktasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

2.2.Çalışma Grubu

Çalışmada iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlamını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında; birinci çalışma grubu Çanakkale ilinin merkez ve ilçeleri de dahil olmak üzere burada görev yapan 381 sınıf öğretmeni üzerinden ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri bakımından öğretmenlerin 206'sı kadın, 175'i erkek öğretmenlerden oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Diğer çalışma grubu ise DFA analizlerinde ise Çanakkale merkez ve ilçeleri de dahil olmak üzere burada görev yapan 247'si kadın, 200'i erkek öğretmen toplam 447sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Hazırlanan ölçek formu deneme uygulaması için Çanakkale ilinde merkez ve ilçelerinde yer alan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırma, evrenden örneklem seçimini temel alarak evrene genelleme yapma amacı taşımamakta davranışların genellenmesine odaklanmaktadır. Nitekim Erkuş (2012), deneme uygulamalarında birey evreni yerine özellik evrenine genelleme yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada belirli okullarda farklı sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapan ve farklı cinsiyette olan bireyler seçilmiştir. Bu şekilde özelliklere yönelik çeşitliliğin arttırılması sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alması gereken birey sayısı belirlenirken kesin bir kural olmayan bir madde için en az beş tercihen 10 kişi bulunması kuralı dikkate alınmıştır (Cohen ve Swerdlik, 2009). Dolayısıyla 29 madde için 290 kişiden veri toplanması gerekmektedir. Fakat alan yazında bu kritere ek olarak mümkün olduğunca çok kişiden veri toplanmasının gerektiği de belirtilmektedir. Bunun nedeni veri analizinde (örneğin küçük örneklemden kaynaklı hayali boyutların ortaya çıkmasını engellemektir) daha doğru sonuçlar elde edebilmektir (Cohen ve Swerdlik, 2009). Dolayısıyla araştırmada AFA analizleri için 381sınıf öğretmeninden, DFA analizleri için 447 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır.

2.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlamını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme sürecinde şu işlemler gerçekleştirilmiştir: (1) Literatür taraması ve yarı yapılandırılmış görüşmeler (2) Madde havuzu oluşturma, (3) Uzman görüşü alma, (4) Açımlayıcı faktör analizi, (5) Alt boyutlar arasındaki korelasyonların incelenmesi, (6) Doğrulayıcı faktör analizi, (7) Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirliği,

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini belirlemeye yönelik "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği"(SÖMKSBÖ) hazırlanmıştır. Öğretmen kimliğinin oluşumu, öğretmen kimliğinin psikolojik ve toplumsal yönlerinin etkileşimi ile anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmenleri etkileyen unsurların neler olduğunu ve bu unsurların öğretmen kimliğini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlamında; öğretmenler kendilerini takdir eden, işbirliği yaptığı yöneticilerin uygulamaların veya düşüncelerin kimliklerini etkilediklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin kimliklerini oluşturmada öğrencileriyle olan etkileşimlerinin yanı sıra toplumdaki bireylerle, diğer öğretmenlerle, destek personeliyle ve veliler ile profesyonel ilişkileri de ortaya konmuştur (Miller, 2005; Reio, 2005; Flores ve Day, 2006; Terwilliger, 2006; Wilkins, Mohamed ve Smith, 2011). Öğretmen kimliğinin tanımlanmasında başkaları tarafından algılanma ve tanımlanma kuramsal olarak ortaya konmuştur. Clarke ve Newman (1997)'ye göre öğretmen kimliği bireyin kendi öz bilgisine başvurarak, bireyin öz bilgisi anlamında başkaları tarafından tanınmanın yanında kendini tanımlama, adlandırma olarak ifade edilir. Johnson (2003)'e göre mesleki kimliğin sosyal yapısı; öğretmen deneyimleri ile kendisini nasıl gördüğü ile başkaları tarafından nasıl göründüğüne ilişkin inşa edilmiş ilişkisel etkileşimsel bütündür. Danielewicz (2001) ise karşılıklı etkileşimle diğer insanları da kapsayarak "biz kimiz" ve "diğer insanlar bizim kim olduğumuzu düşünüyor" bakış açısıyla ele almaktadır.

Öğretmen kimliği, bir öğretmenin bir öğretmen olarak kişisel ve toplumsal öz hissi (örn. mesleki bilgi ve becerileri, sınıf içi davranışları, mesleki inancı vb.) olarak tanımlanabilir ki bu da bir öz içerisinde bireysel olarak içselleştirilmiş ve toplumdaki bir sosyal ilişki ve yapıda sosyal olarak oluşturulmuştur. Bu nedenle, öğretmen kimliğinin oluşumunda sosyal etkileşim oldukça önemlidir (Castañeda, 2011). Bu çerçevede mesleki kimliğin sosyal bağlamının sahip olması gereken temel nitelikler alanyazında yapılan vurgulamalar ışığı altında ele alınmıştır.

Çalışmada madde havuzu için öncelikle Çanakkale merkez ve ilçelerinde görev yapan 42 sınıf öğretmeni (18 erkek, 24 kadın) ile öğretmen mesleki kimliğine yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerle sürdürülen görüşmelerde öğretmenlerden doğrudan fikir almaktan çok mesleki kimliklerinin sosyal yapısını oluşturmaya etken olan faktörlere yönelik verdikleri örneklerden ve ifade ettikleri deneyimlerden yola çıkılarak bilgi toplanmıştır. Görüşme formları ile sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini, bu kimliği oluşturan alt boyutları ve mesleki kimliğin sosyal yapısının nasıl gerçekleştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda sınıf

öğretmenlerinin kişisel bilgileri, ikinci kısımda ise sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik sorular yer almaktadır.

Bu görüşmelerin içerik analizleri ve ilgili alanyazın taramaları sentezlenerek 40 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, beş doçent, üç yardımcı doçent olmak üzere sekiz eğitim bilimleri öğretim üyesinin görüşleri ile üç Türkçe öğretmeni ve iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Ölçek maddeleri hazırlanırken, bireyin kendisini başkalarından daha iyi tanıması varsayımından hareketle; soru maddeleri birinci tekil şahıs üzerinden yazılmıştır.

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeği için oluşturulan madde havuzunun, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler ışığında, anlaşılabilirlik ve ifadenin açıklığı açısından değerlendirilerek bazı düzenlemelere gidilmiştir. Taslak formdaki maddeler gerekçelendirilerek (maddenin anlaşılır olmaması, cümle yapısındaki anlamsal sıkıntılarının olması vb. nedeniyle) 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görünüş geçerliliği için taslak form araştırmanın örneklemi dışında yer alan Çanakkale merkez ve ilçelerde görev yapan 12 sınıf öğretmenine "anlamlılık, netlik, okunabilirlik, ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği, cümlelerin uzunluğu" yönünden değerlendirmeleri için uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından, taslak form üzerinde alan uzmanlarının da görüşleri alınarak, değişiklikler yapılarak 36 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Analiz sürecine başlamadan önce elde edilen verilerdeki eksik, hatalı ve uç değerler incelenmiştir. Analizin ilk aşamasında olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlama yapılmıştır. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla öncelikle SPSS 22.0 paket programından yararlanılarak AFA ve oluşan yapı üstünden DFA gerçekleştirilmiştir. AFA yapılmadan önce, verilerin faktör analizi uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity test sonuçlarından faydalanılmıştır. Veri setinin faktör analizi için uygunluğu belirlendikten sonra, varimax döndürme tekniği kullanılarak AFA uygulanmıştır. Bu işlem sonrasında yapının kaç faktörlü olduğu ve hangi faktöre hangi maddelerin yük verdiği belirlenmiştir. AFA ile belirlenen yapının doğruluğunun değerlendirilmesi için LISREL 8.8 paket programından yararlanılarak DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda ulaşılan uyum indeksleri incelenerek yapının doğrulanıp doğrulanmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

AFA'da ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1.00, madde faktör yük değerinin en az .30 ve maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir. Büyüköztürk'e (2012) göre bu analiz şekli, değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan, uygulamada en yaygın olarak kullanılan faktör analizi uygulamaları içinde yer alan çok değişkenli bir istatistik yöntemidir. Faktör döndürmesinde iki yöntem kullanılmaktadır. Temel bileşenleri belirlemek amacıyla dik döndürme yöntemi (varimax rotation) uygulanmıştır. Eksenlerin konumlarını değiştirmeden, yani 90'lik açı ile döndürme olan dik döndürmede faktörler ilişkisizdir.

Araştırmacı daha çok sonuçların genellenebilirliği ile yani gelecek için en uygun çözümle ilgileniyorsa dik döndürme önerilir. Bununla birlikte her iki döndürme sonuçları hemen hemen her zaman benzer sonuçlar ürettiğinden, uygulamaların tamamına yakınında yorumlamada kolaylık sağladığından dik döndürmenin tercih edildiği söylenebilir (Rennie, 1997; Tabachnick ve Fideli, 2001). Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır, ayrıca ölçek maddelerinin alt boyutları arasındaki korelâsyonuna bakılmıştır.

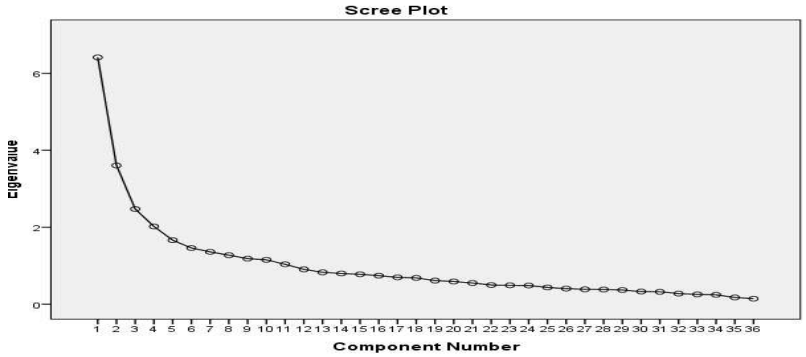
BULGULAR

3.1.Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, Bartlett's Sphericity test uygulanmıştır. KMO katsayısı .788 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin .60'dan büyük olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Bartlett testi sonucunun ise (X^2=5939,425 p<.01) olduğu görülmüştür. Bulunan bu değerler veri setinin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Faktör analizi uygulanırken, analiz işlemlerinde her maddeye ilişkin faktör yük değerinin .30 ve üstünde olması gerektiği (Büyüköztürk, 2012; Costello & Osborne, 2005) dikkate alınmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinde 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012;Suhr, 2006).Faktör analizi

işleminde ölçek maddelerinin faktörlere atanması ya da ölçekten çıkarılması işlemlerinde faktör yükü değerlerine bakılmıştır. Bu noktadan hareketle 0.30'un altında değer alan madde bulunmamaktadır.

Bunun yanı sıra, maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği de faktör sayısına karar verilmesinde önemli bir unsur olduğundan çizgi grafiği de incelenmiştir. Ölçeğin 5. faktörden sonraki faktörlerin ölçeğe katkısının düşük olduğu görüldüğünden ve varyanslarının açıklama oranlarının hem düşük hem de birbirine yakın olmasından dolayı bu sayının azaltılıp azaltılamayacağının belirlenmesi amacıyla maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği incelenmiştir.



Şekil 1.Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği Maddelerinin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği

Maddelerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiği incelendiğinde, grafik eğrisinin beşinci faktörden sonra plato yaptığı görülmektedir. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Önemli faktör sayısını belirlemek için özdeğeri 1'den büyük olan faktörler olmasına ve açıklanan varyansın oranına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bu çerçevede ilgili alanyazın da dikkate alınarak faktör sayısının beş olması yönünde karar verilmiştir. Bu doğrultuda faktör sayısı için kesme noktası beş olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş, iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edildiğinde bir madde ölçekten çıkarılmıştır. Beş faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Beş Faktöre İlişkin Faktör Yük Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	6.389	18.255	18.255
2	3.602	10.292	28.547
3	2.473	7.066	35.613
4	2.007	5.735	41.349
5	1.507	4.307	45.655

Tablo1 incelendiğinde birinci faktörün varyans yüzdesinin % 18.255, ikinci faktörün varyans yüzdesinin % 10.292, üçüncü faktörün varyans yüzdesinin % 7.066, dördüncü faktörün varyans yüzdesinin % 5.735 ve beşinci faktörün varyans yüzdesinin % 4.307 olduğu görülmektedir. Beş faktör birlikte, toplam varyansın % 45.655' ini açıklamaktadır.Ölçekteki maddelere döndürülmüş temel bileşenler testi (Rotated Component Matrix) uygulanmıştır. Analiz sonucunda, maddelerin faktörlere göre dağılımı incelenmiş ve ölçekte kalan 35 maddenin beş faktörlü yapısındaki faktör yükleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
M9	**. 695**	. 212	-. 091	. 132	-. 093
M4	**. 687**	. 071	. 003	-. 165	-. 032
M2	**. 684**	. 053	-. 098	-. 039	. 135
M3	**. 647**	. 065	. 050	-. 021	. 125
M8	**. 615**	. 183	-. 171	. 200	-. 076
M22	**. 607**	. 074	. 160	-. 190	-. 117
M25	**. 595**	. 121	-. 075	-. 230	-. 062
M23	**. 580**	. 110	. 081	. 010	-. 168
M1	**. 573**	. 117	-. 153	. 042	. 072
M10	**. 474**	. 132	. 033	. 171	. 049
M6	**. 408**	. 240	-. 040	. 214	-. 073
M24	**. 333**	. 013	-. 277	. 179	. 043
M34	. 153	**. 842**	-. 075	. 131	-. 069

M33	. 152	**. 822**	-. 035	. 037	-. 043
M36	. 148	**. 785**	. 068	-. 059	. 005
M32	. 065	**. 748**	. 158	. 087	-. 070
M35	. 098	**. 713**	-. 043	. 179	. 074
M30	. 247	**. 706**	-. 127	-. 025	-. 046
M31	. 245	**. 694**	. 062	. 060	-. 054
M27	. 007	-. 013	**. 813**	. 015	-. 094
M26	. 020	. 058	**. 789**	. 042	-. 024
M28	-. 085	-. 114	**. 580**	. 180	. 073
M14	-. 168	. 104	**. 443**	. 054	-. 050
M19	. 012	-. 116	**. 361**	. 240	-. 110
M29	. 025	. 223	**. 331**	. 008	. 091
M21	-. 255	-. 084	. 265	. 193	. 016
M13	. 121	. 121	. 130	**. 769**	-. 001
M12	-. 004	. 162	. 230	**. 696**	-. 089
M11	. 138	. 129	. 054	**. 679**	-. 265
M5	. 114	-. 048	-. 145	**-. 388**	. 165
M20	. 047	. 022	. 120	-. 175	. 094
M16	-. 034	. 146	. 065	. 152	**-. 784**
M15	. 061	-. 118	-. 203	-. 049	**. 771**
M17	-. 062	-. 079	. 082	-. 183	**. 689**
M18	-. 082	. 155	. 032	-. 098	**. 407**

Tablo 2 incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının . 331 ile .842 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle 0.30'un altında değer alan madde bulunmamaktadır. Ölçekte faktör sayısı beş olduğundan bir maddenin, faktör yük değerleri arasında binişiklik durumu oluşmuştur. İki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edildiğinde aralarındaki farkın .10'den küçük olduğu gözlemlenerek ilgili maddeler ölçekten çıkartılmış, istatistik programının kendisi de iki maddeyi de ölçekten atmıştır.

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar toplam varyansın yüzde 40 ile yüzde 60 arasında bir değer olmasının yeterli olduğunu kabul etmektedir (Scherer vd., 1988; Akt. Tavşancıl, 2009, s. 48). Tablo 2 incelendiğinde 9, 4, 2, 3, 8, 22, 25, 23, 1, 10, 6 ve 24 maddeleri birinci faktör altında; 34, 33, 36, 32, 35, 30 ve 31 maddeleri ikinci faktör altında; 27, 26, 28, 14, 19 ve 29 maddeleri üçüncü faktör altında; 13, 12, 11 ve 5 maddeleri dördüncü faktör altında; 16, 15, 17 ve 18 maddeleri beşinci faktör altında toplanmaktadır. Bu faktörler altında yer alan maddeler ve alanyazın doğrultusunda; faktörlerin isimlendirilmesine çalışılmıştır. Sonuç olarak; birinci faktör "Öğretim Süreci Etkileşimleri" ikinci faktör "Öğretim Sürecindeki Hedefleri" üçüncü faktör "Kimlik Oluşumuna Etki Eden Sosyal Etkenler" dördüncü faktör "Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar" beşinci faktör "Sınıf Öğretmenliğinin Diğerleri Tarafından Tanımlanması-Algılanması" boyutu olarak adlandırılmıştır. Son haliyle beş faktör ile 33 maddeden oluşan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği (SÖMKSBÖ) oluşturulmuştur. AFA'da temel bileşenler analizin gereklerinden biri de ölçek ile bileşenlerin koralasyonları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olması ve bileşenler arasındaki ilişkinin orta veya düşük düzeyde olmasıdır. Bu bağlamda sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin bireysel bağlamında yer alan alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede ölçeğin alt boyutları arasındaki korelâsyonlar analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3.Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamının Alt Boyutları Arasındaki Korelâsyonları

Alt Boyutlar	1	2	3	4	5
Öğretim Süreci Etkileşimleri	1	.37*	-.09	-.10	-.04
Öğretim Sürecindeki Hedefleri	.37*	1	.14	.23	-.06
Kimlik Oluşumuna Etki Eden Sosyal Etkenler	-.09*	.14*	1	.14	-.05
Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar	-.10*	.23*	.14*	1	-.10
Sınıf Öğretmenliğinin Diğerleri Tarafından Tanımlanması-Algılanması	-.04*	-.06*	-.05*	-.10*	1

p*<.01

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeninin sosyal bağlamdaki mesleki kimliğinin alt boyutları arasında düşük ilişkilerin olduğu ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin sosyal bağlam ölçeği summatif nitelikte ölçek olduğundan dolayı düşük korelâsyon değerleri çıkmıştır. Tablo 3'e göre değişkenler arasında korelâsyon değerlerinin 0.9'u geçmediği ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede ölçekte yer

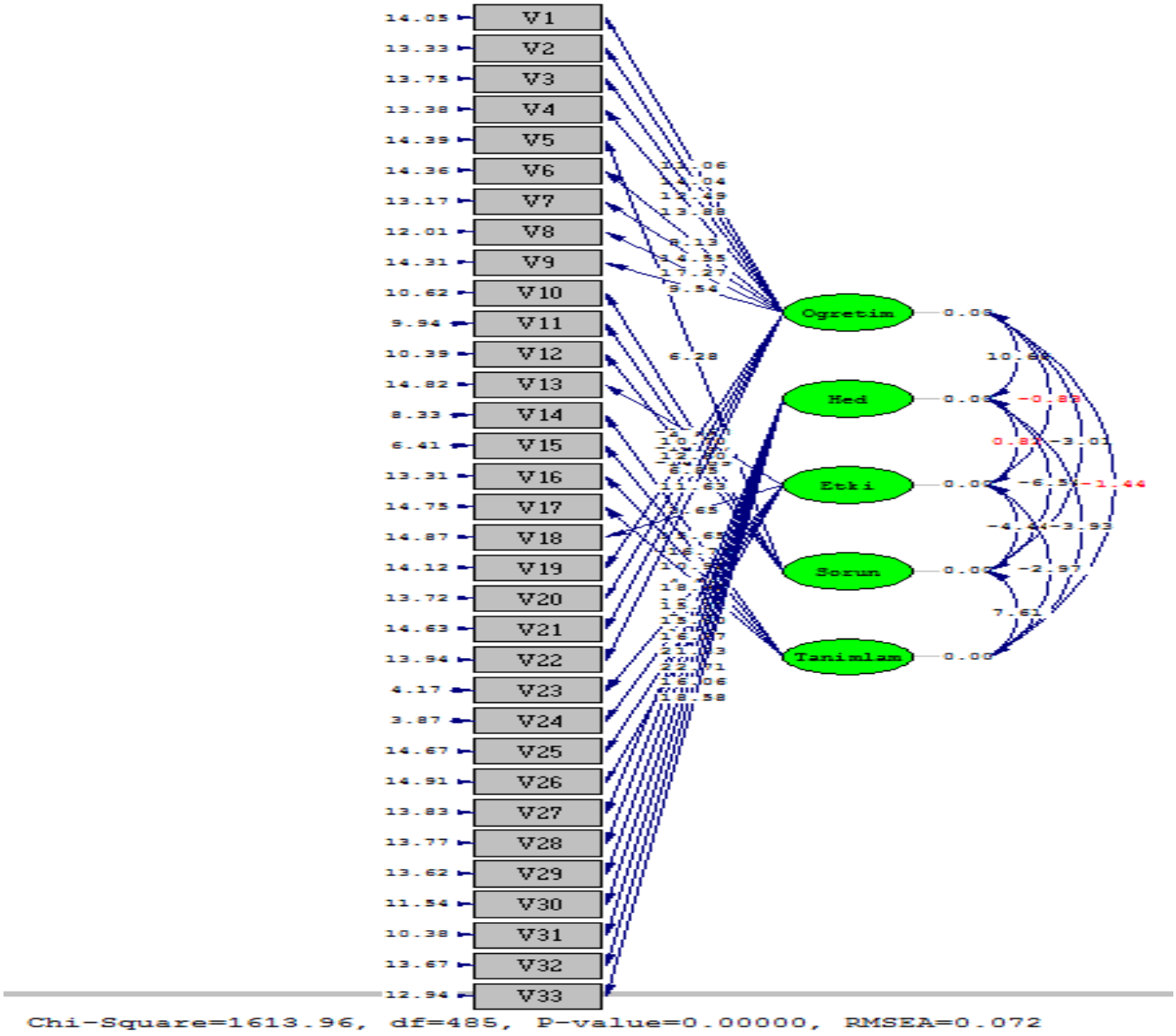
alan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunun olmadığı ortaya çıkmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Sınıf öğretmeninin sosyal bağlamdaki mesleki kimliğinin öğretim süreci etkileşimleri alt boyutu ile öğretim sürecindeki hedefleri alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif bir ilişki r = .37, p<.01; kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenler alt boyutu ile zayıf düzeyde, negatif bir ilişki r = .-.09, p<.01; öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutu ile zayıf düzeyde, negatif bir ilişki r = .-.10, p<.01; sınıf öğretmenliğinin diğerleri tarafından tanımlanması-algılanması alt boyutu ile zayıf düzeyde, negatif bir ilişki r = .-.04, p<.01 belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretim sürecindeki hedefleri alt boyutu ile kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenler arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki r = .14, p<.01; öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutu ile düşük düzeyde, pozitif bir ilişki r = .23, p<.01; sınıf öğretmenliğinin diğerleri tarafından tanımlanması-algılanması alt boyutu ile düşük düzeyde, negatif bir ilişki r = -.06, p<.01 tespit edilmiştir. Kimlik oluşumuna etki eden sosyal etkenler alt boyutu ile öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutu arasında zayıf düzeyde, pozitif bir ilişki r = .14, p<.01; sınıf öğretmenliğinin diğerleri tarafından tanımlanması-algılanması alt temasıyla zayıf düzeyde negatif bir ilişki r = -.05, p<.01 tespit edilmiştir. Öğretim sürecinde yaşanan sorunlar alt boyutu ile sınıf öğretmenliğinin diğerleri tarafından tanımlanması-algılanması alt boyutu arasında zayıf düzeyde negatif bir ilişki r = -.10, p<.01 tespit edilmiştir.

3.2. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

İkinci çalışma grubu üzerinden ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA işlemi ile ulaşılan Ki-kare değerinin (χ^2) serbestlik (sd) derecesine bölünmesiyle elde edilen (χ^2/sd) değerin 5'ten küçük olması modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğu anlamına gelmektedir (Sümer, 2000). Doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için yapılan birçok uyum indeksi arasında mevcut araştırmada kullanılmak üzere RMSEA **(**yaklaşık hataların ortalama karekökü), AGFI (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi), CFI (karşılaştırılmalı uyum indeksi), NFI (normlaştırılmış uyum indeksi), SRMR (standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü) ve GFI (uyum iyiliği indeksi) indekslerine başvurulmuştur. Byrne (2001) modelin veri uyumu için GFI (uyum iyiliği indeksi) ve AGFI değerlerinin 0 ile 1 arasında değişmekte olduğunu belirtmiştir.

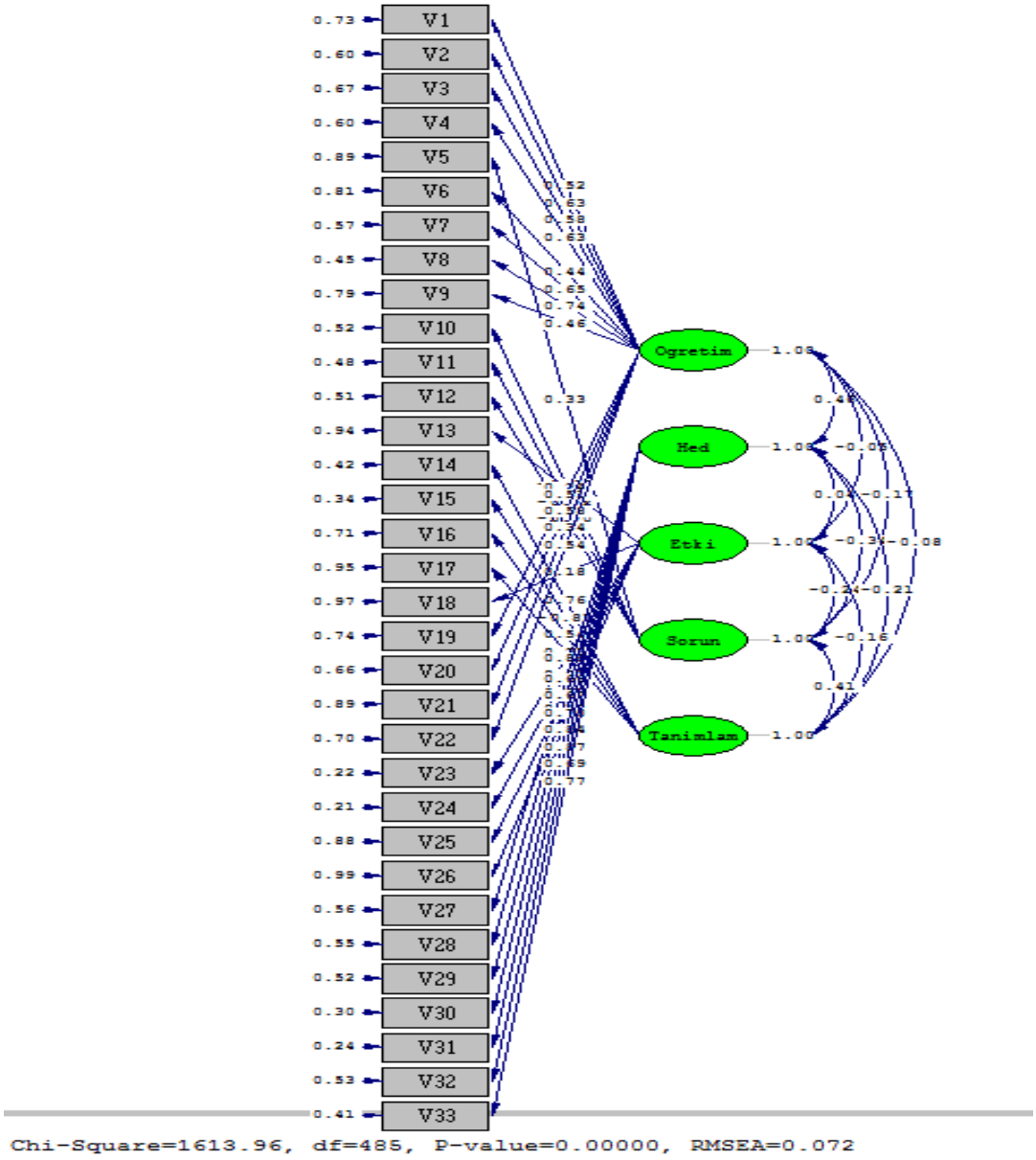
Yapılan DFA sonucunda ki-kare uyum indeksi değerinin serbestlik derecesine oranının (x^2/ sd =3,32) olduğu görülmektedir. Bu değerin 5'den küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Marsh ve Hocevar, 1988). RMSEA ve SRMRgibi iyilik uyum indekslerinin .05'den küçük olması modelin iyi uyum verdiğinin göstergeleri olarak kabul edilmekle birlikte .10'dan küçük değerler de kabul edilebilir değerler olarak belirtilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987). Yapılan DFA da ulaşılan değerler (RMSEA=.072) dikkate alındığında modelin kabul edilebilir uyum verdiği söylenebilir. Modelde GFI=.82, AGFI = .79 olarak bulunmuştur. Ayrıca CFI = .89 ve NFI=.85 olarak ortaya çıkmıştır. Bütün olarak değerlendirildiğinde modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu görülmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği'ne İlişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2.Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri

Şekil 2'de görüldüğü gibi, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96'yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, Şekil 2 incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin. 01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. T değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan hata varyansları da incelenmiştir. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği'ne Yönelik hata varyansları Şekil 3'de gösterilmiştir.

Şekil 3.Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine İlişkin Hata Varyansları



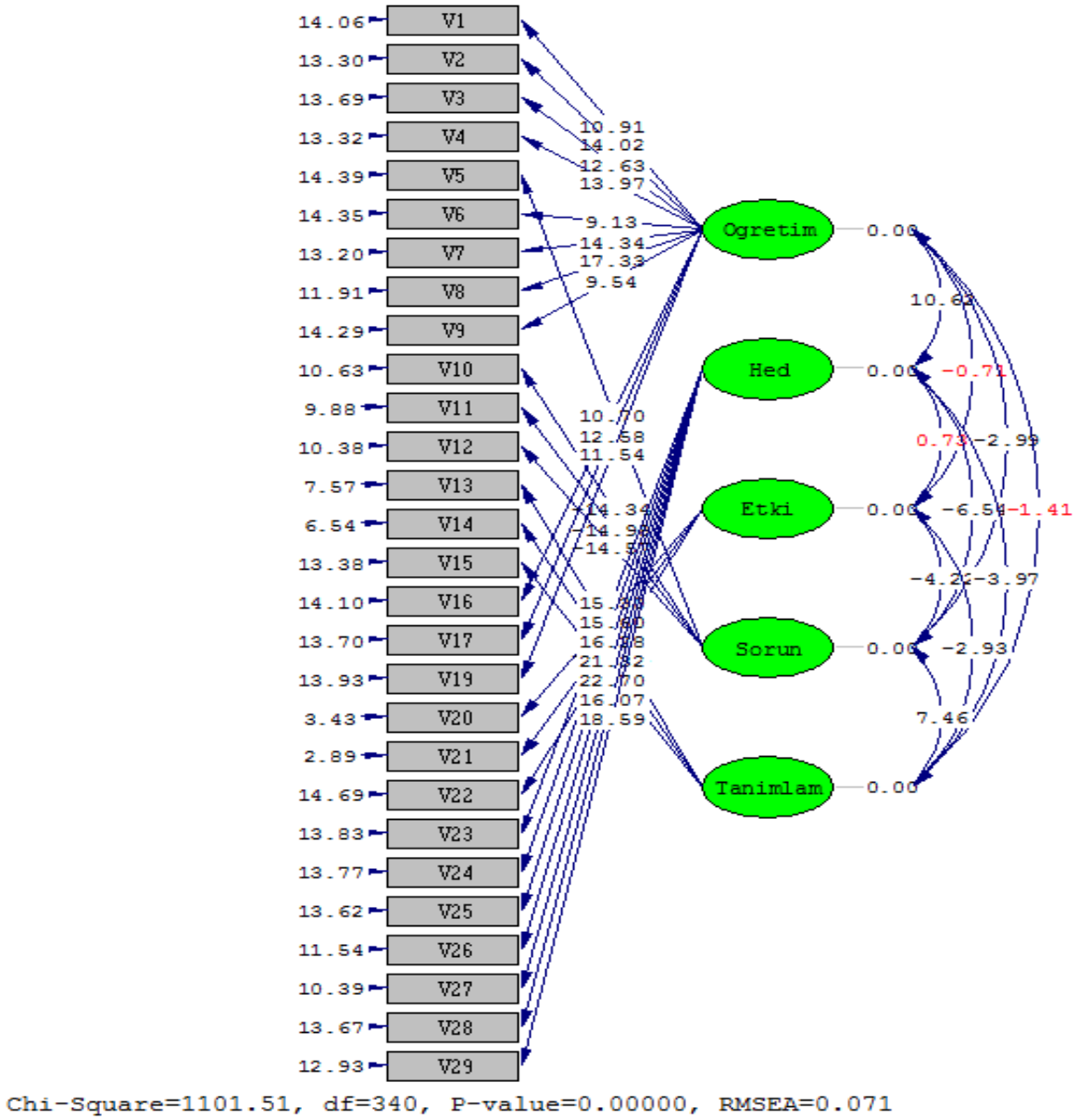
Şekil 3.Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine İlişkin Hata Varyansları

Şekil 3'de maddelerin hata varyansları incelendiğinde V13'ün hata .94, V17'nin hata varyansının .95, V18'in hata varyansının .97 ve V26'nın hata varyansının .99 olduğu görülmektedir. Maddelerin hata varyanslarının bu dört maddede yüksek olduğu gözlenmiştir. Maddelerin bütünü incelenerek hata varyansı yüksek olan maddeler ölçekten çıkarılarak tekrardan doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ikinci doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için yapılan birçok uyum indeksi arasında mevcut araştırmada kullanılmak üzere RMSEA, AGFI, CFI, RMR, SRMR ve GFI indekslerine başvurulmuştur.

Tablo 4.Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine İlişkin Önerilen Modelin Uyum Değerleri (Hata Varyansı Yüksek Olan Maddeler Atıldıktan Sonra)

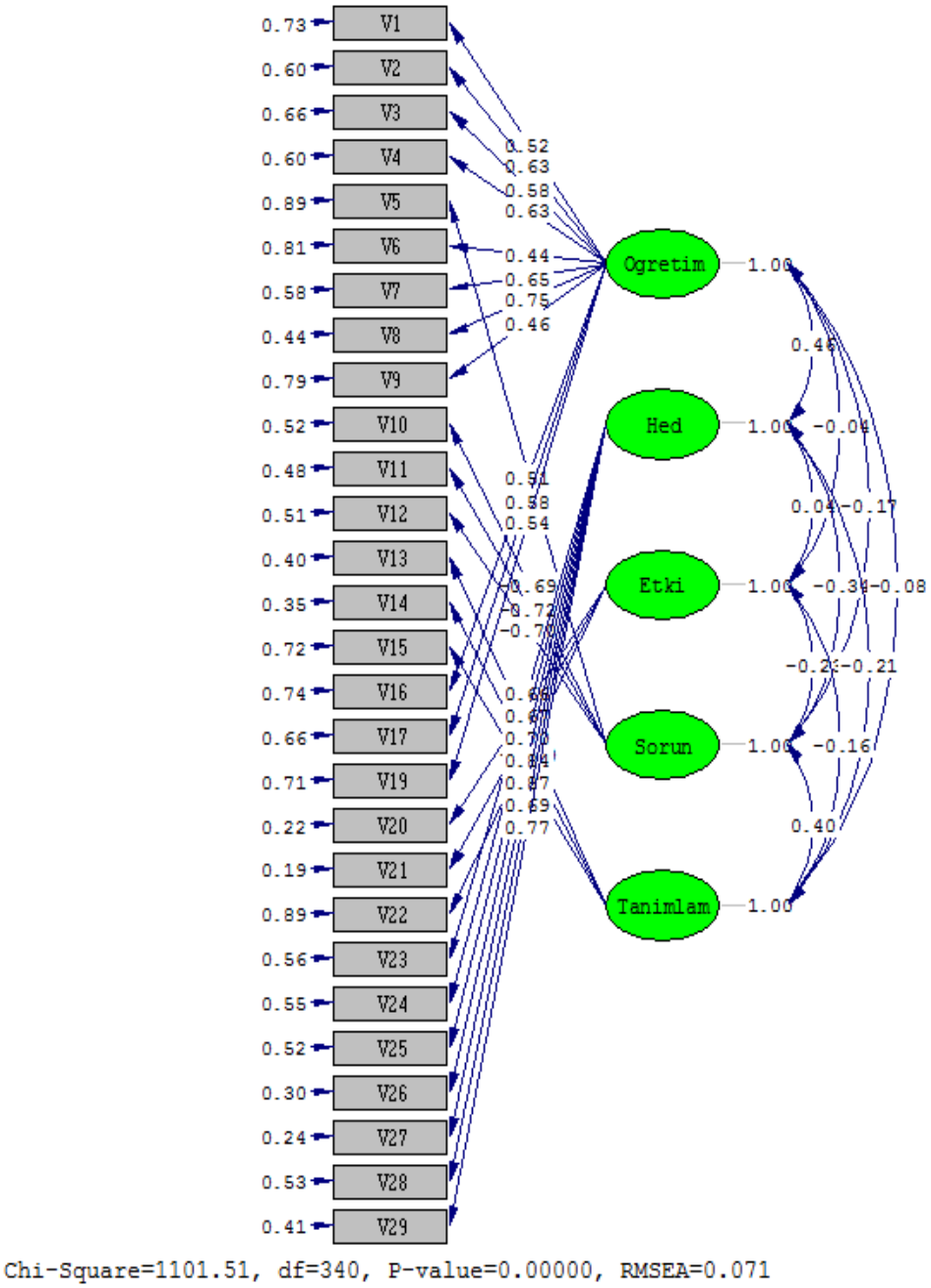
Uyum Ölçüleri	Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği
RMSEA	0.071
SRMR	0.067
GFI	0.85
AGFI	0.82
NNFI	0.91
CFI	0.92

Tablo 4'de görüldüğü gibi; doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksi değerleri x^2= 1101,51, GFI= 0.85, AGFI= 0.82, CFI= 0.92,NNFI= 0.91, SRMR= 0.067 ve RMSEA= 0.071 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare oranını serbestlik derecesine oranı x^2/sd= 3,23'dır. Bu oranın 5'ten küçük olması modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğu anlamına gelmektedir (Sümer, 2000). Yapılan DFA da ulaşılan değerler (RMSEA=.071) dikkate alındığında modelin kabul edilebilir uyum verdiği söylenebilir. Modelde GFI= .85, AGFI= .82 olarak bulunmuştur. Ayrıca CFI= .92 ve NFI= .89 olarak ortaya çıkmıştır. Bütün olarak değerlendirildiğinde modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu görülmektedir.Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri Şekil 4'de gösterilmiştir.



Şekil 4.Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri

Şekil 4'de görüldüğü gibi, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına yönelik t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96'yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde, 2.56'yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2010). Bu çerçevede, Şekil 4 incelendiğinde ölçekte yer alan bütün maddelerin .01 düzeyinde manidar t değerleri verdiği görülmektedir. T değerlerinin manidarlığı incelendikten sonra diğer bir sınama şartı olan hata varyansları da incelenmiştir. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine Yönelik hata varyansları Şekil 5'de gösterilmiştir.



Şekil 5.Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğine Ilişkin Hata Varyansları

Şekil 5'de maddelerin hata varyansları incelendiğinde en yüksek hata varyansının V5'te .89 ve V22'de .89 hata varyansı olduğu görülmektedir. Maddelerin bütünü incelendiğinde, modelin hata varyansı açısındandan da uygun olduğu ortaya çıkmaktadır.

Geliştirilen, geçerlik ve güvenirlikleri belirlenen "Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği" beşli likert tipindedir.

Kesme puanının belirlenmesine ilişkin birçok farklı yöntem bulunmasına rağmen, her bir yöntemin uygulanmasında çeşitli sıkıntılar bulunmaktadır. Çünkü nasıl belirlenirse belirlensin, kesme puanını belirlemede bir keyfilik (arbitrary) söz konusudur. Genel olarak en iyi kesme puanı belirleme yönteminin bulunmadığı kabul edilmekle birlikte, her yöntemin kullanılabilirliğine ilişkin çeşitli eleştiriler yapılmaktadır. Belirlenen kesme puanına dayalı olarak bireyler hakkında önemli kararlar verilmesi nedeniyle, bu kesme puanlarının belirlenmesinin yanı sıra, tutarlı sınıflama yapıp yapmadığına da bakılması gerekmektedir.

Ölçme aracının kesme yöntemi angoff kesme yöntemi ile belirlenmiştir. Angoff kesme yönteminde; her bir madde için ortalama geçme düzeyi belirlendikten sonra bu ortalamalar toplanmakta ve kesme puanı belirlenmektedir (Crocker&Algina, 1986; Mills & Melican,1998; Shultz & Whitney, 2004).

Beşli likert ölçek şeklinde elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında aşağıdaki değer aralıkları Tablo 5'de dikkate alınmıştır:

Tablo 5.Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğine İlişkin Ölçeklerin Değer Aralıkları

Değer Aralığı	Katılım Düzeyi
1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum (1)
1.81-2.60	Katılmıyorum (2)
2.61-3.40	Kısmen katılıyorum (3)
3.41-4.20	Katılıyorum (4)
4.21-5.00	Tamamen katılıyorum (5)

Geliştirilen ölçeğe yönelik analizler değer aralıkları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Beşli Likert tipteki ölçeklerde kullanılan seçeneklere uygun olarak, değerlendirme aralıkları, 1.00-1.80 (kesinlikle katılmıyorum); 1.81-2.60 (katılıyorum); 2.61-3.40 (kısmen katılıyorum); 3.41-4.20 (katılıyorum); 4.21-5.00 (tamamen katılıyorum) şeklinde puanlanmıştır. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlamı Ölçeği'nde yer alan beş madde; 5, 15, 17, 21, 24 maddeleri ters kodlanarak analize dahil edilmiştir.

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin geçerlik çalışmalarından sonra ölçeğin bütünü ve alt faktörleri için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısı için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.72'dir. Alfa (a) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirlik katsayısı $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenirliği düşük, $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir, $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek düzeyde güvenilir olarak yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2009; Tavşancıl, 2009;Tezbaşaran, 1996).

Bu aralık değerleri çerçevesinde Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği, oldukça güvenilir olduğu ortaya çıkmaktadır (Kalaycı, 2009; Tavşancıl, 2006).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretim süreci etkileşimlerine ilişkin mesleki kimliğin sosyal bağlamı oldukça önemlidir. Öğretmen kimliklerinin, eğitim ve öğretim süreçlerinde çok önemli olduğu, bu nedenle pedagojik uygulamanın gerçekleştirilmesinde doğrudan etkileyen önemli bir unsur olduğu da çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Assaf ,2008; Baderstscher, 2007; Bukor, 2011; Chan, 2005; Hsieh, 2010; Jones-Walker, 2008; Ten Dam ve Blom, 2006; Zembylas, 2005).

Öğretim sürecindeki hedeflere ilişkin mesleki kimliğin sosyal bağlamında öğretmenlerin öğretim sürecindeki kişisel hedefler önemlidir. Öğretmenlerin kimlik gelişimi veya değişiklik kalıpları, kimlik yapısını çalıştığı okul-öğrenci bağlamında, bireysel hedefleri beklentileri ile şekillendirdiği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Hsieh, 2010; Lasky, 2005; Newman, 1997; Williams, 2007;).

Öğretmenler kendilerini takdir eden, işbirliği yaptığı yöneticilerin uygulamaların veya düşüncelerin kimliklerini etkilediklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin kimliklerini oluşturmada öğrencileriyle olan etkileşimlerinin yanı sıra toplumdaki bireylerle, diğer öğretmenlerle, destek personeliyle ve veliler ile profesyonel ilişkileri de ortaya konmuştur (Flores ve Day, 2006; Miller, 2005; Reio, 2005; Terwilliger, 2006).

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretmen rolü ve kimlik ile ilgili sorunlar, kimlik inşası ve ilişkinin ortaya konmasında kimliğin dinamik yapısına etki yapmaktadır. Sınıf içi öğretim sürecinde öğretmen kimliği, sınıf pedagojisini ve eğitim felsefesini etkilemektedir ve yansıtmaktadır. Bu bağlamda sınıf içinde karşılaşılan sorunların; öğrencilere, öğretmenlere ve ebeveynlere bağlı olarak kişisel, çevresel, pedagojik açıdan değişiklik gösterdiği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Dale, 1999; Dilci ve Gür, 2013; Miller, 2005; Richards, 2006;).

Öğretmen kimliğinin tanımlanmasında başkaları tarafından algılanma ve tanımlanma kuramsal olarak ortaya konmuştur. Öğretmen kimliği bireyin kendi öz bilgisine başvurarak, bireyin öz bilgisi anlamında başkaları tarafından tanınmanın yanında kendini tanımlama, adlandırma olarak ifade edilmektedir. Johnson (2003)'e göre ise öğretmen deneyimleri ile kendisini nasıl gördüğü ile başkaları tarafından nasıl göründüğüne ilişkin inşa edilmiş ilişkisel etkileşimsel bütündür. Danielewicz (2001) ise karşılıklı etkileşimle diğer insanları da kapsayarak "biz kimiz" ve "diğer insanlar bizim kim olduğumuzu düşünüyor" bakış açısıyla ele almaktadır.

Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini belirlemeye yönelik olark; Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam ölçeğinin bulunmaması bu ölçeğin geliştirilmesini gerekli kılmıştır. SÖMKSBÖ iki farklı örneklem üzerinden geçerliği ve güvenirliği test edilmiştir.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ulaşılan değerler ölçeğin faktör geçerliğini göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin yapılan güvenirlik katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeğinin bilimsel araştırmalarda kullanımını yaygınlaştırarak, sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini inşa ederek gerekli birikimi sağlaması beklenmektedir. Ayrıca yapılan her çalışmada ölçeğin tutarlığını gösterecek sonuçları ortaya koyma açısından önemlidir.

Sonuç olarak; geçerliği ve güvenirliği test edilmiş ve beş alt faktörden oluşan olan Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci alt faktörü olan "Öğretim Süreci Etkileşimleri" boyutunda 12 madde, ikinci alt faktörü olan "Öğretim Sürecindeki Hedefleri" boyutunda 7, üçüncü alt faktörü olan "Kimlik Oluşumuna Etki Eden Sosyal Etkenler" boyutunda 3 madde, dördüncü faktör "Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlar" boyutunda 4 madde, beşinci faktör "Sınıf Öğretmenliğinin Diğerleri Tarafından Tanımlanması-Algılanması" boyutunda ise 3 madde yer almaktadır. Son haliyle beş faktör ile 29 maddeden oluşan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin sosyal Bağlamını saptamada geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, 'Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Sosyal Bağlam Ölçeği' nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ileri sürülebilir. Ölçeğin mesleki gelişim ve profesyonelleşme anlamında mesleki kimlik alanında yapılacak çalışmalara katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında ölçek, alanda çalışan sınıf öğretmenlerinin süreç içerisinde mesleki kimlerinin incelenmesi ve gerekli yönlendirmeler yapılması için öğretmen performansının arttırılmasında kullanabilecek bir kaynak olarak önerilebilir.

KAYNAKLAR

Alsup, J. (2006). *Teacher Identity Discourse: Negotiating Personal and Professional Spaces.*

Anderson, J.C., & Gerbing, D. (1984). *The effect of sampling error on convergence, improper solutions,and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis.* Psychometrika*, 49*, 155-173.

Assaf, L. C. (2003). *The authoring of self: Looking at preservice teachers' Professional identities reflected in an online environment* (Doctoral dissertation). University of Kentucky Doctoral Dissertations, Lexington, Kentucky.

Baderstscher, E. M. (2007). *An inquiry into relationships with mathematics: How identities and personal ways of knowing mediate and respond to mathematics content experiences* (Doctoral dissertation). Maryland University. Maryland.

Beijaard, D., Meijer, P. C., and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher education, 20*, 107-128.

Beijaard, D., Verloop, N., and Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of Professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher education, 16*, 749-764

Brown, J. J. (2006). *The teacher-self: The role of identity in teaching* (Doctoral dissertation). The University of Massachusetts. Amhertst.

Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applicaitons, and programming.* Mahwah, NJ:Erlbaum.

Bukor, E. (2011). *Exploring teacher identity: Teachers' transformative experiences of re-constructing and re-connecting personal and professional selves.* Unpublished doctoral thesis, Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, 397 pages.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14. Baskı), Ankara, Pegem Yayınları

Castañeda F. (2011).*Teacher Identity Constructıon: Exploring the Nature of Becoming a Primary School Language Teacher*. (Doctoral dissertation).Newcastle University. England.

Chan, K.-W. (2005). In-service teachers' perceptions of teaching as a career-Motives and commitment in teaching. *Paper presented at the International Education Research*

Clarke, J. and Newman, J. (1997) .Teachers' Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes,*Journal of Educational Policy, 16*(2), pp. 149-151.

Cohen, J., L., (2010). Getting recognized: Teachers negotiation professional identities as learners through talk*. Teaching and Teacher Education*, *26*, 473-481.

Cohen R. J., & Swerdlik M. E. (2009). *Psychological Testing And Assessment: An Introduction To Tests And Measurement* (7th edition). Boston: McGraw-Hill

Cole, D.A. (1987); Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting*

and Clinical Psychology, 55, 1019-1031.

Cornett, J. W. (1990). Teacher Thinking about Curriculum and Instruction: A Case Study of a Secondary Social Studies Teacher. *Theory & Research in Social Education, 18*, 248–273.

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. P*ractical assessment, research & evaluation, 10*(7), 1-9.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, Ö. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Dale, C. M. (1999). Teacher identity: Its formation and reformation across the lifespan. Dissertation Abstracts International: Section A. *Humanities and social Sciences, 60*, 4039.

Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education*. Albany, NY, State University of New York Press.

Dilci, T., Gür, T. (2013). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Profesyonel Kimliklerinin Söylem Çözümlemesi Yöntemiyle Belirlenmesi. *Karadeniz Dergi, 4*(16), 122-132.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme I*. Ankara: Pegem

Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 219-232.

Gatbonton, E. 1999. Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge. *The Modern Language Journal, 83*, 35–50.

He, Y., and B. B. Levin. (2008). Match or Mismatch: How Congruent Are the Beliefs of Teacher Candidate, Teacher Educators, and Cooperating Teachers? *Teacher Education Quarterly 35* (4), 37–55.

Hsieh B. (2010). *Exploring the Complexity of Teacher Professional Identity*, Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy, University of California, Berkeley, CA

Hung, H.-T.(2008). Teacher learning: Reflective practice as a site of engagement for professional identity construction. *US-China Education Review, 5*(5) 39-49.

Isbell, D. C.(2006). *Socialization and Occupational Identity Among Preservice Music Teachers Enrolled in Traditional Baccalaureate Degree Programs*. (Doctoral dissertation). Ithaca College, New York

Johnson, K. A. (2003). Every experience is a moving force: Identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education, 19,* 787–800.

Jones-Walker, C. (2008). *(Co)constructing identities in urban classrooms* (Doctoral dissertation). University of Pennsylvania. ABD

Kalaycı,Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikler*, 4. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching & Teacher Education, 21,* 899- 916.

Marcos, J., Sanchex, E., & Tillema, H. (2008). Teachers reflecting on their work: articulation what is said about what is done. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *14*(2), 95-114.

Miller, J. (2008). *Teacher identity: The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. A. Burns and J. C. Richards. Cambridge, Cambridge University Press.

Mills, C. ve Melican, G. (1998) Estimation and adjusting cut off scores: Features of selected methods, *Applied Measurement in Education*, *1*(3) 261-275

Mitchell, J., and P. Marland. (1989). Research on Teacher Thinking: The Next Phase. *Teaching and Teacher Education*, *5*, 115–128.

Moallem, M. (1998). An Expert Teacher's Thinking and Teaching and Instructional Design Models and Principles: An Ethnographic Study. *Educational Technology Research and Development, 46*, 65–78.

Newman, C. S. (1997). Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research, 33*, 125–217.

Nguyen, H.T. (2004). *Case studies of five foreign-born Vietnamese American pre-service teachers: Perceptions of teaching and of self development* .(Doctoral dissertation). Nottingham University. England.

Reio, T. G. J. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching & Teacher Education, 21*(8), 985-993.

Rennie, K.M. (1997). "Exploratory And Confirmatory Rotation Strategies in Exploratory Factor Analysis". *Paper Presented At The Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Association* (Austin, January)

Richards, K. (*2006*). Being the teacher: Identity and classroom conversation. *Applied linguistics,* 27(1), pp. 51-77. Schegloff

Schermelleh-Engel, Moosbrugger, H. ve Müler, H. (2003). Evaluatingthe fit of structural equation models: tests of significanceand descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.

Schon, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Shultz K. S. ve Whitney D. J. (2004) *Measurement Theory In Action: Case Studies and Exercises*. Sage publications, Inc. 216,

Straub, J. (2003). Personal and collective identity: A conceptual analysis. In H.Fries (Ed.), *Identities: Time, difference, and boundaries* (pp.56-76). New York, NY: Berghahn Books Inc.

Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or Confirmatory Factor Analysis*. In.Cary: SAS Institute

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, *3*(6), 49-74.

Tabachnick, B. G, & Fideli, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (Fourth Edition).Boston: Ally And Bacon

Tavşancıl, E. (2009). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Teacher Education 6: 93–109.

Ten Dam, G. T. M., & Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education, 22*, 647-660.

Terwilliger, C. C. (2006). *Desiring Professionalism: Female Elementary Teachers Negotiating Identities* (Doctoral dissertation). Bloomsburg University ABD.

Tezbaşaran, A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (3. sürüm e-kitap). Erişim Tarihi: 15 Ocak 2018 tarihinde Erişim Adresi: https://www.academia.edu/attachments/30326768/download_file

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Languages, Identity, and Education, 4*(1), 21-44.

Williams, D. L. (2007). *Student Teaching in an Urban Context: Student Teachers' Views and Construction of Identities*. (Doctoral dissertation). Georgia State University, ABD.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching & Teacher Education, 21*(8), 935-948.