



ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI AMAÇLARI, ÖĞRETMEN KİMLİKLERİ VE KİŞİSEL SORUMLULUK HİSLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Güler ÇETİN¹

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.682249	<p>Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve başarı amaçlarıyla kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliğinin arabuluculuk rollerinin araştırılmasıdır. Araştırmada ilişkisel araştırma yönteminden hareketle, açımlayıcı ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 2019-2020 akademik yılının güz döneminde Batı Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 658 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Veriler, Öğretmenler için 3 x 2 Başarı Yönelimi Ölçeği, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Öğretmen Sorumluluk Ölçeği ve İyi İzlenim Bırakma Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin güvenilir biçimde çözümlenmesi amacıyla korelasyon ve yol analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının başarı amaçlarının çok boyutlu olduğunu ve Öğretmenler için 3 x 2 Başarı Yönelimi Ölçeğinin altı faktörlü yapısı ile güvenilir biçimde tanımlanabildiğini göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, öğretmen adaylarının başarı amaçlarının, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleriyle demografik ve kontrol değişkenlerinin etkilerinden bağımsız olarak anlamlı düzeyde ilişkilendiğini de göstermiştir. Daha önemlisi, sonuçlar öğretmen adaylarının başarı amaçları ile kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliklerinin aracı rolü oynadığını da ortaya koymuştur. Araştırmada, öğretmen eğitimine ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin önerilere de yer verilmiştir.</p>
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 30.01.2020	
Kabul 21.09.2020	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Başarı amaçları, öğretmen kimliği, kişisel sorumluluk hissi, öğretmen eğitimi.	

THE RELATIONSHIPS BETWEEN PROSPECTIVE TEACHERS' ACHIEVEMENT GOALS, EARLY TEACHER IDENTITY, AND PERSONAL RESPONSIBILITY

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.682249	<p>The aim of the present study is to examine the relationships among prospective teachers' achievement goals, early teacher identities, and sense of personal responsibility, with the intention of exploring the mediating roles of early teacher identities. Based on the correlational method, an explanatory correlational research design was used in the study. A total of 658 prospective teachers from the faculty of education of a large university located in Western Black Sea region of Turkey, voluntarily participated in the study during the fall semester of the 2019-2020 academic year. The data were obtained through 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers, Early Teacher Identity Measure, Teacher Responsibility Scale, and Good Impression Scale. Correlation and path analyses were conducted to analyze the data in a reliable manner. The results showed that prospective teachers' achievement goals were indeed multi-dimensional and could be reliably described through the six-factor structure of the 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers. The results further showed that, regardless of the intervening effects of demographic and control variables, prospective teachers' achievement goals were significantly and positively related to their early teacher identities, and sense of personal responsibility. More importantly, the results also revealed that prospective teachers' early teacher identities played significant mediating roles in the relationships between their achievement goals and sense of personal responsibility. Implications for teacher education and directions for future studies were also discussed in the study.</p>
<i>Article History:</i>	
Received 30.01.2020	
Accepted 21.09.2020	
<i>Keywords:</i>	
Achievement goals, early teacher identity, sense of personal responsibility, teacher education.	

¹ Arş. Gör. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, gulerduman@ibu.edu.tr, OrcID: 0000-0003-3046-3017

1. GİRİŞ

Günümüzde, Türkiye de dâhil olmak üzere, dünyanın birçok ülkesinde eğitim politikacıları, öğretmen eğitimcileri ve program geliştirme uzmanları, öğretmen eğitiminin ve öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmak için geçerli ve güvenilir mesleki standartların oluşturulması amacıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedirler (Mausethagen, 2013). Söz konusu çalışmaların odağını, uluslararası düzeyde ve standartlaştırılmış testler aracılığıyla gerçekleştirilen öğrenci değerlendirmelerinin (PISA, TIMSS vb.) sonuçlarına göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çeşitli ölçütler bağlamında (öğrenci başarısı vb.) değerlendirilmelerini zorunlu kılan ‘eğitimde hesap verebilirlik’ kavramı oluşturmaktadır.

Standartlara dayalı, test odaklı, veri odaklı veya sonuç odaklı hesap verebilirlik olarak anılan eğitimde hesap verebilirlik, genel anlamda, öğrencilerin başarı/başarısızlık durumlarından okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin sorumlu olduğunu ifade etmektedir (Watts, Gaines & Creech, 1998). Buna göre, eğitimde hesap verebilirlik, öğrenci başarısının artırılmasında daha çok okul yönetimiyle öğretmenlerin sorumluluklarını ön plana çıkaran sonuç/performans odaklı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Ingersoll & Collins, 2017). Bununla birlikte, söz konusu yaklaşımın, yaptıkları işin sonuçlarından bireylerin kendilerini kişisel anlamda ne ölçüde sorumlu hissettiklerini ifade eden ‘hissedilen’ sorumluluktan çok (Hackman & Oldham, 1976), ‘verilen’ sorumluluğu (Lauermann, 2014; Lauermann & Karabenick, 2013) dikkate aldığı da söylenebilir (Schraw, 2010). Ancak, öğretmenler ‘verilen’ sorumluluğun önemini anlamalarına rağmen, hesap verebilirlik yaklaşımlarını adil ve motive edici yaklaşımlar olarak algılamamakta ve daha önemlisi, bu yaklaşımları aşağılayıcı ve özerkliklerini tehdit edici bulmaktadırlar (Clotfelter, Ladd, Vigdor & Diaz, 2004; Jones & Egley, 2004). Üstelik mesleki sorumluluklarını kişisel anlamda içselleştiremeyen öğretmenler, aşırı denetimci ve eleştirel dil kullanma, öğrencilere daha az seçim şansı ve esneklik tanıma, yüzeysel öğrenme stratejileri kullanmayı destekleme ve merkezi sınavlarda sorulmayan konuları programdan çıkarma gibi olumsuz davranışları daha fazla göstermektedirler (Berliner, 2011; Daniels, Radil & Goegan, 2017).

Diğer taraftan, öğrencilerin gelişimsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik kişisel anlamda sorumluluk hisseden öğretmenler (Fischman, DiBara & Gardner, 2006; Lauermann, 2014), içten güdülenme düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri yüksek, proaktif, işinde çaba göstermeye istekli ve kendi eylemlerinin sonuçlarına duyarlı öğretmenlerdir (Guskey, 1981; Fischman ve ark., 2006; Lauermann, 2014; Lauermann & Karabenick, 2011). Dolayısıyla, eğitimde hesap verebilirlik uygulamalarının etkililiğinin, öğretmenlerin, öğretmenlik

mesleğinin önemli görünüşleriyle ilgili olarak (örneğin, öğrenci gelişimi) kişisel anlamda hissettikleri sorumluluğa, kısmen de olsa bağlı olduğu söylenebilir.

Ancak konuyla ilgili literatürde, öğretmenlerin kişisel sorumluluk hislerinin incelendiği az sayıda araştırma bulunmaktadır (Kapsamlı bir gözden geçirme için Lauermann & Karabenick, 2014). Öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hislerinin incelendiği araştırmaların sayısı ise, çok daha azdır (Eren, 2014; 2017; Eren & Çetin, 2019; Lauermann & Karabenick, 2013; Polat & Mahalingappa, 2013; Silverman, 2010). Oysa öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hislerinin ve bunlarla ilişkilene potansiyeline sahip değişkenlerin, özellikle öğretmen eğitimi sırasında incelenmesinin, hem öğretmen adaylarının meslekî gelişmelerinin etkili biçimde sağlanması açısından hem de öğretmen niteliğinin kanıt dayalı yaklaşımlarla artırılması açısından son derece önemli doğurguları olacağı ifade edilebilir. Nitekim hizmet öncesi öğretmen eğitimi aşamasının dikkate alınmadığı reform girişimlerinin başarılı olma olasılıklarının düşük olduğu bilinmektedir (Darling-Hammond, 1999; Mullis, Martin, Foy & Arora, 2011). Dolayısıyla bu araştırmanın odağını, öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hisleri ile onunla ilişkilene potansiyeli yüksek değişkenler olan başarı amaçları ve öğretmen kimlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi oluşturmuştur.

1.1. Öğretmenlerin Başarı Amaçları

Amaç teorisi (Ames, 1984, Dweck, 1986) kapsamında geliştirilen başarı amaçları, eğitim ortamları gibi başarı odağının belirgin olduğu ortamlarda, bireylerin başarıyı nasıl tanımladıklarını, başarıyla ilgili eylemleri nasıl yorumladıklarını ve başarıya ulaşmada hangi davranışları benimsediklerini ifade eden bir kavram olarak tanımlanabilir (Eren, 2008; Levy-Tossman, Kaplan & Assor, 2007). Başarı amaçları ilk ortaya atıldığı yıldan günümüze kadar çok faktörlü bir yapıyla temsil edilmiştir (Elliot, 2005). 1980'li yıllarda yapılan araştırmalarda, başarı amaçları iki faktörlü bir yapıyla tanımlanmıştır (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Bu faktörlerden birincisi, yeterliği geliştirme amacı olup öğrenme amaçları; ikinci faktör, yeterliği kanıtlama veya yetersiz görünmekten kaçınma amacı olup, performans amaçları (Dweck & Leggett, 1988) olarak isimlendirilmiştir.

1990'lı yıllarda başarı amaçları, üç faktörlü bir yapı aracılığıyla incelenmeye başlanmıştır. Böylece, öğrenme amaçları aynı biçimde, performans amaçları ise; performans yaklaşma (yeterliği kanıtlama) ve performanstan kaçınma (yetersiz görünmekten kaçınma) amaçları olarak iki ayrı başlık altında ele alınmıştır (Elliot & Church, 1997). 2000'li yıllarda ise, performans amaçlarına yönelik yapılan yaklaşma-kaçınma ayrımının, öğrenme amaçları için de yapılabileceği görüşü öne sürülmüş ve başarı amaçlarının dört faktörlü (2x2) modelinde,

öğrenmeden kaçınma amaçları, öğrenilecek materyali yanlış anlamaktan, öğrenememekten ve görevi başaramamaktan kaçınma olarak ifade edilmiştir (Elliot & McGregor, 2001). Çok daha yakın bir geçmişte, başarı amaçlarının altı faktörlü (3x2) modeli geliştirilmiştir (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011). Bu modelde, öğrenme amaçları, göreve dayalı ve öze dayalı amaçlar olarak ikiye ayrılmış; performans amaçları tek boyutlu bir yapı olarak tanımlanmış ve 'diğerlerine dayalı amaçlar' olarak yeniden isimlendirilmiştir. Ayrıca, söz konusu başarı amaçları 'yaklaşma/kaçınma' bağlamında düzenlenmiştir. Buna göre, (a) göreve yaklaşma amacı; herhangi bir görevi doğru ve özenli biçimde gerçekleştirmeyi, (b) görevden kaçınma amacı; görevi gerektiği gibi yerine getirememekten kaçınmayı, (c) öze yaklaşma amacı; bireyin bir göreve ilişkin performansını daha önceki performansından daha iyi hale getirmeye odaklanmasını, (d) özden kaçınma amacı; bireyin bir göreve ilişkin performansını daha önceki performansından daha kötü hale getirmemeye odaklanmasını, (e) diğerlerine yaklaşma amacı; diğerlerinin sergilediğinden daha iyi bir performans sergilemeyi ve (f) diğerlerinden kaçınma amacı ise, diğerlerinin sergilediğinden daha kötü bir performans sergilemekten kaçınmayı ifade edecek şekilde betimlenmiştir (Elliot ve ark., 2011).

Söz konusu modeller, öğrencilerin okullar ve sınıflar gibi eğitim ortamlarında benimsedikleri başarı amaçlarının eğitim bilimsel anlamda önemli olan pek çok değişkenle ilişkilerinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılmıştır. Özetle, bu araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrencilerin başarı amaçlarının öğrenme süreçleri ve öğrenme ürünleriyle (akademik başarı, duygular, öğrenme stratejileri, öz-yeterlik, öz-düzenleme, derse katılım vb.) anlamlı düzeyde seçici biçimde ilişkilendiğini ve başarı amaçlarının öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkiyi açıklamada önemli bir konumda bulunduğunu göstermiştir (Eren & Duman, 2019; Hulleman, Schrage, Bodmann & Harackiewicz, 2010; Kaplan & Maehr, 2007). Bu nedenle, 2000'li yılların başından itibaren eğitim araştırmacıları, okullar ve sınıfların yalnızca öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenler için de başarıya yönelik eğitim ortamları olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin de öğrencilerin başarı amaçlarına benzer başarı amaçlarına sahip olabilecekleri öngörüsünde bulunmuşlardır (Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2008; Retelsdorf, Butler, Butler, Streblov & Schiefele, 2010; Retelsdorf & Günther, 2011).

Bu öngörüden hareketle, konuyla ilgili literatürde öğretmenlerin başarı amaçları 'öğretmenlerin öğretmenlik yeterliklerini geliştirme veya gösterme gibi işle ilgili amaçlara ulaşma çabaları' olarak tanımlanmış (Butler, 2007) ve başarı amaçlarının incelenmesi amacıyla birçok model geliştirilmiştir (Butler, 2007; Kucsera, Roberts, Walls, Walker & Svinicki, 2011; Mascaret, Elliot & Cury, 2017; Nitsche, Dickhäuser, Fasching & Dresel, 2011; Papaioannou &

Christodoulidis, 2007). Örneğin, Papaioannou ve Christodoulidis (2007), öğretmenlerin başarı amaçlarını; öğrenme amaçları (mesleki yeterliği kazanma ve geliştirme), performansa yaklaşma amaçları (diğerlerinden daha üstün bir öğretim yeterliği sergileme) ve performanstan kaçınma amaçları (diğerlerinden daha düşük bir öğretim yeterliği sergilemekten kaçınma) şeklinde tanımladıkları üç faktörlü bir yapı aracılığıyla incelemişlerdir.

Butler (2007) ise, öğretmenlerin başarı amaçlarını dört faktörlü bir model aracılığıyla incelemiştir. Modelde, öğrenme amaçları, performansa yaklaşma amaçları ve performanstan kaçınma amaçları Papaioannou ve Christodoulidis (2007)'in modeliyle aynı şekilde tanımlanırken, işten kaçınma amaçları, iş yükünü azaltarak günü en az çabayla sonlandırma şeklinde tanımlanmıştır. Daha yakın bir geçmişte, Butler (2012) bu modele, öğrencilerle yakın ve samimi ilişkiler kurma ve onlarla ilgilenme olarak tanımladığı ilişkisel amaçları da eklemiştir.

Çok daha yakın bir geçmişte, Mascaret ve arkadaşları (2017); Elliot ve arkadaşları (2011) tarafından öğrenciler için geliştirilen 3x2 başarı amaçları modelinin öğretmenler için de uygun bir model olabileceğini öne sürmüştür. Buna göre, (a) göreve yaklaşma amacı, öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamayı ve başarılarını desteklemeyi; (b) görevden kaçınma amacı, öğrencilerin başarısız olmalarına ve başarısızlıkla karşılaşmalarına engel olmayı; (c) öze yaklaşma amacı, eskisinden daha iyi ve etkili bir öğretim sunmayı; (d) özden kaçınma amacı, eskisinden daha kötü ve daha az etkili bir öğretim sunmaktan kaçınmayı; (e) diğerlerine yaklaşma amacı, diğerlerinden daha iyi bir öğretim sunmayı ve (f) diğerlerinden kaçınma amacı ise, diğerlerinden daha kötü bir öğretim sunmaktan kaçınmayı ifade etmektedir.

Yukarıda özetlenen modellere dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin başarı amaçlarının iş doyumu, tükenmişlik, öz-yeterlik ve yardım arama, mesleki gelişim ve öğretimin niteliği gibi önemli değişkenlerle anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiğini göstermiştir (Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2008; Papaioannou & Christodoulidis, 2007; Retelsdorf, Butler, Strelow & Schiefele, 2010). Bu noktada, öğretmenlerin başarı amaçlarının incelenmesinde, başarı amaçları modellerinin kapsamlı ve işlevsel bir kuramsal çerçeve sağlayabileceği söylenebilir (Mansfield & Beltman, 2014). Başarı amaçlarıyla ilgili diğer modellere göre güncel ve çok daha kapsamlı bir içeriğe sahip olması nedeniyle, bu çalışmada öğretmen adaylarının başarı amaçları, 3x2 başarı amaçları modeline (Mascaret ve ark., 2017) dayalı olarak incelenmiştir.

1.2. Öğretmen Kimliği

Kimlik kavramı, “bireyin belirli bir bağlamda kendisi ve başkaları tarafından belirli bir tür kişi olarak tanınması” olarak tanımlanabilir (Gee, 2001: 99). Mesleki kimlik ise, genel anlamda, bireyin mesleğiyle ilgili belirli özellikleri, standartları, rolleri ve becerileri bilmesi, benimsemesi ve uygulamalarına yansıtması olarak ifade edilebilir (Fagermoen, 1997; Maclean & White, 2007). Mesleki kimlik kavramı, mesleki gelişimle doğrudan ilişkili bir kavram olarak görüldüğü için çok çeşitli mesleklerde (örneğin, teknoloji, tıp ve hukuk) farklı bakış açılarıyla incelenmektedir (Alexander, 2010; Khapova, Arthur, Wilderom & Svensson, 2007; Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006). Söz konusu kavram, son yirmi yıldır öğretmenlik mesleği ve öğretmen eğitimi alanlarındaki araştırmacıların ilgi odağında da yer almaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000).

Öğretmen kimliği, öğretmenlerin hem kendilerinin (deneyim ve bilgileri ışığında) kim olduklarına hem de diğerlerinin öğretmen ve öğretmen grubu olarak onların kimler olduklarına ilişkin görüşleridir (Sachs, 2001). Öğretmen kimliğinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmen kimliği gelişiminin mesleğe bağlılık, meslekte kalma, profesyonel normlara ve mesleki değişikliklere uyum sağlayabilme (Day, Elliot & Kington, 2005; Lasky, 2005; Van den Berg, 2002) ile öz-yeterlik, motivasyon, iş doyumunu ve sosyal-duygusal iyi oluş (Sammons ve ark., 2007) gibi önemli değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermiştir.

Bu doğrultuda, öğretmen kimliğinin, öğretmenlere mesleklerinde nasıl olmaları ve nasıl davranmaları gerektiğiyle, işlerini ve toplumdaki yerlerini nasıl değerlendirmeleri gerektiğine ilişkin kendi fikirlerini oluşturabilecekleri algısal bir çerçeve sunduğu ve bu çerçevenin mesleki gelişimleri açısından işlevsel bir zemin oluşturduğu yorumu yapılabilir (Knowles, 1992; Sachs, 2001). Buna göre, öğretmen kimliğinin nasıl algılandığının ve/veya nasıl geliştiğinin mesleki gelişimin en erken evresi olarak düşünülebilecek hizmet öncesi öğretmen eğitim sürecinde anlaşılmasının, öğretmen adaylarının genelde mesleki gelişimleri açısından, özelde ise öğretmen olduklarında etkili öğretim uygulamaları gerçekleştirebilmeleri açısından son derece önemli sonuçları olduğu söylenebilir. Ancak, öğretmen kimliğine ilişkin yakın geçmişe kadar gerçekleştirilen araştırmaların; öğretmen kimliğiyle ilgili kavramları çoğunlukla bütüncüllükten uzak bir bakış açısıyla inceledikleri, genellenebilirlikleri oldukça sınırlı nitel araştırma yöntemlerinden hareketle gerçekleştirildikleri ve öğretmen kimliği kavramının karmaşıklığını yansıtmaya potansiyeli yüksek çok boyutlu kuramsal çerçevelerden (örneğin, kimliğe yönelik psikolojik ve/veya sosyolojik bakış açıları) yararlanmadıkları ileri sürülebilir (Beijaard ve ark., 2004; Izadinia, 2013).

Bu bağlamda, Friesen ve Besley (2013) 'kimlik' kavramına ilişkin gelişim psikolojisi ile sosyal psikoloji alanlarındaki farklı yaklaşımları bütüncül bir bakış açısıyla yorumladıkları çalışmalarında, öğretmen kimliğini Erikson'ın (1964) kimlik gelişimi kuramı ile Turner, Oakes, Haslam ve McGarty'nin (1994) kendini sınıflandırma kuramından yararlanarak betimlemişler ve öğretmen adaylarının öğretmen kimliği geliştirme sürecinin daha sistematik bir şekilde açıklanmasına katkıda bulunmak amacıyla bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Araştırmacılar, öğretmen kimliğinin tek faktörlü bir yapıyla geçerli ve güvenilir biçimde incelenebildiğini saptamışlardır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri, Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen tek faktörlü yapı aracılığıyla incelenmiştir.

1.3. Kişisel Sorumluluk Hissi

Kişisel sorumluluk hissi, istenen sonuçları ortaya koyma ya da bunların arzu edilmeyen sonuçlar olmaları halinde ortaya çıkmalarını engelleme yönünde hissedilen içsel bir yükümlülük hissi olarak tanımlanabilir (Lauermann & Karabenick, 2011). Dolayısıyla, kişisel sorumluluk hissi yüksek bir bireyin hissettiği sorumluluğun öznesi durumunda bulunan konuya ilişkin harekete geçme gerekçesi/gerekçeleri, söz konusu sorumluluk hissi düşük olan bir bireye kıyasla, dışsal gerekçelerden çok (ödül, ceza vb.), içsel gerekçelere (konunun önemine/değerine ilişkin inançlar vb.) dayalıdır. Diğer bir ifadeyle, kişisel sorumluluk hissi hem mesleğin kendisine yönelik (örneğin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği gibi davranma konusunda kendini sorumlu hissetme) hem de bu mesleğin kapsadığı unsurlara yönelik görevlerin yerine getirilmesi açısından (örneğin, öğrenci başarısını artırma konusunda kendini sorumlu hissetme) hissedilen kişisel sorumluluğu vurgulamaktadır.

Esasen kişisel sorumluluk hissini, motivasyon ve öz-düzenleme (Higgins, 1997) gibi kavramlardan farklı, ancak bunlarla ilişkili bir kavram olarak görülmesi, psikoloji araştırmalarında üzerinde önemle durulan bir kavram olmasının temel gerekçelerinden birini oluşturmuştur. Diğer taraftan, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hisleri, eğitim araştırmalarında oldukça yakın bir geçmişten itibaren incelenmeye başlamıştır (Lauermann & Karabenick, 2014). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hislerinin, mesleğe bağlılık, iş doyumu, öğretim sürecinin planlanması ve öğrenci başarısı (Diamond, Randolph & Spillane, 2004; Halvorsen, Lee & Andrade, 2009; Polat & Mahalingappa, 2013; Winter, Brenner & Petrosko, 2006) gibi önemli değişkenlerle ilişkili olduğuna yönelik dikkate değer kanıtlar sağlamıştır. Ancak, bu ve benzer araştırmaların bir yandan genellenebilirlik düzeyleri düşük nitel araştırmalar olmaları,

diğer yandan da kişisel sorumluluk kavramını, içsel kontrol odağı ve öz-yeterlik inancı gibi kavramlarla eş anlamlı olarak betimlemeleri önemli sınırlılıklar olarak göze çarpmaktadır.

Değinen sınırlılıklardan hareketle, Lauermann ve Karabenick (2013), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin zorlu yönlerine ilişkin hissettikleri kişisel sorumluluğu incelemek amacıyla bir model önermişler ve bu modelin veri temelli bir yaklaşımla değerlendirilebilmesi amacıyla Öğretmen Sorumluluk Ölçeği (ÖSÖ) olarak adlandırdıkları, dört faktörlü yapıdan oluşan (öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu, öğrencilerle ilişkiler ve öğretim için hissedilen sorumluluk) bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Ölçme aracı, İtalya, Kanada ve Türkiye gibi ülkelerde gerçekleştirilen ve örneklemelerini öğretmen ve öğretmen adaylarının oluşturduğu araştırmalarda kullanılmıştır (Daniels ve ark., 2017; Daniels, Radil & Wagner, 2016; Eren, 2014; 2017; Eren & Çetin, 2019; Matteucci, Guglielmi & Lauermann, 2017). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, ÖSÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin zorlu yönlerine ilişkin kişisel sorumluluk hisleri, ÖSÖ aracılığıyla elde edilen verilere dayalı olarak incelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Amacı, Mantığı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve başarı amaçlarıyla kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliğinin aracılık rollerinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri, başarı amaçları ile kişisel sorumluluk hisleri arasında anlamlı aracılık rolleri oynamakta mıdır?

Lauermann ve Karabenick (2014) tarafından vurgulandığı gibi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin önemli görünümüne ilişkin olarak hissettikleri sorumluluğun incelenmesi, hem mevcut hesap verebilirlik uygulamalarının etkililiğinin artırılması açısından, hem de öğretmenlerin öğretim uygulamalarının niteliğinin artırılması açısından oldukça önemli bir girişimdir. Nitekim öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki anlamda hissettikleri kişisel sorumluluk, öğretim hizmetinin niteliğini etkileme potansiyeli yüksek olan iş doyumunu, motivasyonu, öğretmenlik mesleğine yönelik inançlar ve duygular gibi birçok değişkenle yakından ilişkilidir (Eren, 2017; Eren & Çetin, 2019).

Ancak konuyla ilgili literatürde, öğretmenlerin hem öğretime yönelik motivasyonlarının anlaşılmasında, hem de eğitim ortamlarında ve mesleklerinde başarıyla ilgili benimsedikleri amaçların neler olduğunun ortaya çıkarılmasında kapsamlı ve önemli bir çerçeve sağlayan başarı amaçlarıyla kişisel sorumluluk hislerinin arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Oysa genelde öğrencilerin başarı amaçlarına (Elliot, 1999) özelde ise öğretmenlerin başarı amaçlarına (Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2008) yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmalarla, öz-belirleme kuramına (Ryan & Deci, 2000) dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmaların bulguları, bireylerin başarı amaçlarının ve bunlarla ilgili içsel motivasyon düzeylerinin, bu amaçlara ulaşmak için gerçekleştirmeyi planladıkları eylemlere yönelik hissettikleri sorumluluktan bağımsız olmadığına işaret etmektedir. Örneğin, öğrenme amaç odaklı bir öğretmen adayının kendini geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği öğrenme sürecinin yalnızca bu süreçten aldığı içsel hazın önemli bir fonksiyonu olan içsel motivasyonu değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin sonucunda elde ettiği bilgileri öğrencileriyle paylaşma, onların başarısını artırmada kullanma gibi konularda hissettiği kişisel sorumluluğuyla da ilişkilmesini beklemek mantıklıdır. Esasen başarı amaçları ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki potansiyel ilişkilerin, ‘öğretmen olmanın’ anlamsal zeminini oluşturan (Sachs, 2001) ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili öz-yeterlik inançları, mesleğe bağlılık gibi birçok kavramın bütüncül bir görünümünden oluşan (Hanna, Oostdam, Severiens & Zijlstra, 2019) öğretmen kimliği için de söz konusu olduğu söylenebilir.

Nitekim konuyla ilgili literatürde, öğretmen adaylarının olumlu bir öğretmen kimliğine sahip olmalarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarıyla olumlu yönde ilişkilendiği ve bunların da sırasıyla öğrenme-öğretme sürecini daha etkili hale getirme yönündeki çabalarıyla olumlu yönde ilişkilendiği bilinmektedir (Aykac, Yildirim, Altinkurt, & Marsh, 2017; Beijaard ve ark., 2004). Ayrıca, nitelikli, tutarlı ve sağlıklı bir öğretmen kimliğine sahip öğretmen adaylarının, böyle bir kimliğe sahip olmayan öğretmen adaylarına göre, öğretmenlik mesleğinin birçok boyutunu (örneğin, öğrenci motivasyonu) daha fazla içselleştirdikleri (Sutherland, Howard, & Markauskaite, 2010) ve böyle bir içselleştirmenin, onların söz konusu boyutlara ilişkin sorumluluk hislerini önemli ölçüde etkileme potansiyeli içerdiği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili sergiledikleri çabalarında, öğrencilerle ilişkilerinde ve öğrenme sürecine ilişkin kararlarında önemli roller oynadığına yönelik bulgular (Izadinia, 2013), bu çıkarımın mantıksal zeminini oluşturmaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamaların hem araştırmanın amacına yönelik tutarlı ve sağlam bir mantıksal çerçeve sağladığı hem de araştırmanın neden önemli olduğunun anlaşılmasına ilişkin

teorik ve pratik açıdan kapsamlı bir çerçeve sağladığı ifade edilebilir. Teorik açıdan bu araştırma, öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve mesleki anlamda hissettikleri kişisel sorumluluğun birbirleriyle ilişkilenebilir ve ilişkilenebilirliklerinin ve ilişkilenebilirliklerinin nasıl ilişkilendiklerinin açığa çıkarılmasını sağlayarak, öğretmen eğitim programlarının temel amacı olan sağlıklı bir öğretmen kimliği geliştirmenin (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard ve ark., 2004), öğretmenlik mesleğinin hangi görünümüyle ve nasıl ilişkilendiğini gösteren teorik bir çerçeve sağlayabilir. Söz konusu teorik çerçevenin aynı zamanda öğretmen kimliğinin öğretmen adaylarının başarı amaçları ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerde aracılık rollerini de içermesi, öğretmen kimliğinin genelde bağımsız değişken olarak belirlendiği araştırmaların bir adım ötesine geçerek, başarı amaçlarıyla kişisel sorumluluk hisleri arasındaki bağlantılarda nasıl bir rol oynadığının anlaşılmasına da katkı sağlayabilir.

Pratik açıdansa bu araştırmanın, (a) öğretmen eğitimi programlarının eğitim durumları boyutunda yer verilebilecek çeşitli yöntemlerle (özerklik destekli öğretmenlik uygulamaları, mikro öğretim yöntemi vb.) öğretmen adaylarının sağlıklı bir öğretmen kimliği geliştirmelerinin sağlanması; (b) mesleki gelişimlerini engelleyecek kaçınma odaklı amaçlar yerine, kişisel gelişimlerini destekleyecek öğrenme amaçları gibi amaçları benimsemelerinin özendirilmesi ve (c) hemen her OECD üyesi ülke için olduğu gibi, Türkiye için de önemli olan eğitimde hesap verebilirliğin ‘verilen’ sorumluluk ekseninde değil, ‘hissedilen’ sorumluluk ekseninde gerçekleştirilmesine dikkat çekerek, bu sorumluluk hissini etkileyen/bunlarla ilişkilenen değişkenlerin anlaşılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Söz konusu teorik ve pratik katkıların, başarı amaçlarının, öğretmen kimliğinin ve hissedilen kişisel sorumluluğun öğretmenlerin/öğretmen adaylarının davranışlarını etkileyebilen önemli motivasyon değişkenleri olduğu düşünüldüğünde (Dweck & Leggett, 1988; Matteucci ve ark., 2017), öğretmen adaylarının gelecekteki öğretim uygulamalarını daha etkili biçimde planlamalarına ve öğretmen eğitim programlarının hedeflerine daha etkin biçimde ulaşmalarını engelleme ya da katkı sağlama potansiyeli içeren motivasyon kaynaklı faktörlerin anlaşılmasına da katkı sağlayacağı ileri sürülebilir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma betimsel bir araştırma niteliğinde olup, nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni ise, araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik az sayıda kanıtın bulunduğu ya

da hiç kanıt bulunmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan açıklayıcı ilişki desendir (Gay, Mills & Airasian, 2014).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2019-2020 akademik yılının güz döneminde, Batı Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitede öğrenim gören toplam 658 öğretmen adayı (486 kız; 172 erkek) gönüllü olarak katılmıştır. Sınıf öğretmenliği (n = 207), sosyal bilgiler öğretmenliği (n = 153), müzik öğretmenliği (n = 84), resim-iş öğretmenliği (n = 91) ve özel eğitim (n = 123) bölümlerinin birinci (n = 190), ikinci (n = 183), üçüncü (n = 163) ve dördüncü sınıflarında (n = 122) öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşları, 17 ile 31 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 20.21$; $SS = 1.71$).

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğretmenler için 3 x 2 başarı yönelimi ölçeği (Mascret ve ark., 2017), meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği (Friesen & Besley, 2013), öğretmen sorumluluk ölçeği (Lauermann & Karabenick, 2013) ve iyi izlenim bırakma ölçeği (Özer, 2005) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

2.2.1. Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği

Öğretmen adaylarının başarı amaçlarını belirlemek amacıyla Mascret ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen ve Yerdelen ve Padir (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmenler için 3 x 2 Başarı Yönelimi Ölçeği (BYÖ) kullanılmıştır. BYÖ; göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma, özden kaçınma, diğerlerine yaklaşma ve diğerlerinden kaçınma amaçları olarak adlandırılan ve toplam 18 maddeyi içeren altı faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçme aracı, 1 (*hiç katılmıyorum*) ile 7 (*tamamen katılıyorum*) arasında değişen sayısal değerlere sahip, 7'li Likert tipi yanıt formatına sahiptir.

BYÖ için yapılan DFA sonucunda, altı faktörlü ve toplam 18 maddeli modelin araştırmanın verileriyle oldukça iyi bir uyum gösterdiği saptanmıştır ($\chi^2(120) = 452.71$; CFI = .946; TLI = .931; SRMR = .041; RMSEA = .065). Alfa katsayıları; göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma, özden kaçınma, diğerlerine yaklaşma ve diğerlerinden kaçınma faktörleri için sırasıyla, .65, .84, .81, .71, .68 ve .81 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur (Cronbach, 1990).

2.2.2. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği

Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ve Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği tek faktörden ve 17 maddeden

oluşmaktadır. Ölçme aracı, 1 (*hiç katılmıyorum*) ile 5 (*tamamen katılıyorum*) arasında değişen sayısal değerlere sahip, 5'li Likert tipi yanıt seçeneklerini içermektedir. DFA sonuçları, tek faktörden ve toplam 17 maddeden oluşan modelin araştırmanın verileriyle kabul edilebilir bir uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2(109) = 398.13$; CFI = .930; TLI = .913; SRMR = .045; RMSEA = .064). Ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirliği ise, .90 olarak hesaplanmıştır.

2.2.3. Öğretmen Sorumluluk Ölçeği

Öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hislerinin belirlenmesi amacıyla Lauermann ve Karabenick (2013) tarafından geliştirilen ve Eren (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ÖSÖ kullanılmıştır. Ölçme aracı; öğrenci motivasyonu, öğrenci başarısı, öğrencilerle ilişkiler ve öğretim olarak adlandırılan dört faktörlü bir yapıdan ve toplam 13 maddeden oluşmaktadır. ÖSÖ, 0 (*hiç sorumlu hissetmezdim*) ile 100 (*tamamen sorumlu hissederdim*) arasında değişen ve 10'arlı artan sayısal değerleri içeren, 11'li Likert tipi yanıt seçeneklerine sahiptir.

DFA sonucunda, dört faktörlü ve toplam 13 maddeli modelin araştırmanın verilerine iyi bir uyum sağladığı saptanmıştır ($\chi^2(57) = 250.81$; CFI = .967; TLI = .955; SRMR = .042; RMSEA = .072). Bununla birlikte, öğrenci motivasyonu ($\alpha = .84$), öğrenci başarısı ($\alpha = .90$), öğrencilerle ilişkiler ($\alpha = .90$) ve öğretim ($\alpha = .79$) faktörleri için hesaplanan alfa katsayılarının yüksek değerlere sahip olduğu görülmüştür.

2.2.4. İyi İzlenim Bırakma Ölçeği

Öğretmen adaylarının araştırma değişkenleriyle ilgili görüşlerinin öz-bildirime dayalı ölçme araçlarıyla elde edildiği bu çalışmada, ölçme araçlarındaki ifadelerle yönelik belirtilen görüşlerin gerçeği yansıtmaktan çok, iyi bir izlenim oluşturmak için belirtilen görüşler olma olasılığının (Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003) kontrol edilmesi amacıyla Özer (2005) tarafından geliştirilen İyi İzlenim Bırakma Ölçeği (İİB) kullanılmıştır. Ölçme aracı, tek faktörden ve toplam 10 maddeden oluşmaktadır ve 1 (*hiçbir zaman*) ile 5 (*her zaman*) arasında değişen sayısal değerlere sahip, 5'li Likert tipi yanıt seçeneklerini içermektedir. Ölçme aracından alınan yüksek puanlar, bireylerin iyi izlenim oluşturma eğilimlerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

DFA sonuçları, tek faktörlü ve toplam 10 maddeden oluşan modelin araştırmanın verilerine oldukça iyi bir uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2(33) = 77.68$; CFI = .939; TLI = .917; SRMR = .044; RMSEA = .045). Ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirliği ise, .65 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur (Cronbach, 1990).

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 2019-2020 akademik yılının güz dönemindeki farklı derslerde ve bu derslere giren öğretim üyelerinin uygun gördükleri bir zaman diliminde, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ölçme araçları, öğretmen adaylarına araştırmanın amacının özetlendiği bir yönergeyle verilmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin veriler (cinsiyet, yaş, program türü ve sınıf düzeyi), öğretmen adaylarının BYÖ üzerindeki uygun ifadelerle ilişkin sağladığı bilgiler aracılığıyla elde edilmiştir. Uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Bu araştırma, araştırma etiğine uygunluğu açısından araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından incelenerek kabul edilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Verilerin analizi, demografik değişkenlerle ilgili analizler ve araştırma sorularıyla ilgili analizler olarak iki ayrı adımda yapılmıştır.

2.4.1. Demografik Değişkenlerle İlgili Analizler

Araştırma sorularının yanıtlanmasına geçilmeden önce, demografik değişkenlerin (cinsiyet, program türü ve sınıf düzeyi) araştırma değişkenleri üzerindeki olası etkileri bir dizi tek değişkenli kovaryans analizi (ANCOVA), çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) ve çok değişkenli kovaryans analizlerini takiben gerçekleştirilen tek değişkenli varyans analizleri (ANOVA) aracılığıyla incelenmiştir. Analizlerde cinsiyet, program türü ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenler olarak, öğretmen adaylarının yaşları ile iyi izlenim bırakma ölçeğinden aldıkları puanlar ortak değişkenler olarak ve sırasıyla öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleri bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Demografik değişkenlerin olası etkilerinin değerlendirilmesinde, p değerinin örneklem büyüklüğüne oldukça hassas olması nedeniyle, anlamlılık düzeyinden çok, etki büyüklüğüne odaklanılmıştır (kısmi eta-kare katsayıları - η^2_p) (Ferguson, 2009). Bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin .06'ya eşit ya da daha büyük değerlere sahip olduğu saptanan demografik ve ortak değişkenler, araştırma sorularının yanıtlanması için gerçekleştirilen analizlere kontrol amaçlı dahil edilmiştir (Richardson, 2011).

MANCOVA sonucunda, cinsiyet, program türü ve sınıf düzeyi değişkenleri ile yaş ve iyi izlenim bırakma değişkenlerine ilişkin hesaplanan etki büyüklüklerinin, .00 ile .03 arasında değişen değerlere sahip oldukları saptanmıştır. MANCOVA'yı takiben gerçekleştirilen ANOVA analizlerinin sonuçları da, cinsiyet, program türü ve sınıf düzeyi değişkenleri ile yaş

ve iyi izlenim bırakma değişkenlerine ilişkin hesaplanan etki büyüklüklerinin, .00 ile .02 arasında değişen değerlere sahip olduklarını göstermiştir.

ANCOVA sonuçları ise cinsiyet, program türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin öğretmen adaylarının öğretmen kimliği üzerindeki etkilerinin ne anlamlı (tüm p değerleri $> .196$) ne de önemli olduğunu göstermiştir (tüm η^2_p değerleri $< .02$). Diğer taraftan, iyi izlenim bırakma değişkeninin öğretmen kimliği üzerindeki etkisinin hem anlamlı hem de önemli olduğu saptanmıştır ($F(1,616) = 80.81, p < .001, \eta^2_p = .12$). Dolayısıyla, araştırma sorularının yanıtlanmasına ilişkin gerçekleştirilen analizlerde cinsiyet, program türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin araştırma değişkenleri üzerindeki etkileri kontrol edilmemiş; ancak iyi izlenim bırakma ölçeğinden alınan puan ortalamalarının, meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları üzerindeki etkisi kontrol edilmiştir.

2.4.2. Araştırma Sorularıyla İlgili Analizler

Araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanması amacıyla, sıfır-sıra (Pearson) korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması içinse, korelasyon analizi sonuçlarından hareketle, bir yol (path) modeli oluşturulmuş ve başlangıç modeli olarak belirlenmiştir. Başlangıç modelinin araştırmanın verileriyle ne ölçüde uyum sağladığının sorgulanması amacıyla bir yol analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, yapısal eşitlik modeli yerine yol analizinin kullanılmasının temel nedeni, değişkenlere ilişkin parametre sayısının örnekleme oranının 20'den küçük olmasıdır ($n/p \geq 20$; Jackson, 2003). Nitekim bu araştırmada söz konusu oran, 11.3 olarak hesaplanmıştır.

Tüm analizler, %95 güven aralığında ve 1000 kez yeniden örnekleme seçeneğiyle, yüzdelik yeniden örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Hayes & Scharkow, 2013). Bu yöntem, normal dağılım koşulunu sağlamayan verilerdeki çarpıklığın (Tablo 1) yol açtığı Tip I hata olasılığının azaltılmasında ve çok daha güvenilir p değerlerinin hesaplanmasında etkili yöntemlerden biridir (Preacher & Hayes, 2008). Analizler SPSS 20 ile AMOS 24 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Korelasyon Analizi

Araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanması amacıyla yapılan sıfır-sıra (Pearson) korelasyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Betimsel istatistikler ve sıfır-sıra korelasyon analizi sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	Ranj	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Göreve yaklaşma	20.24	1.20	9	-2.03	5.53	-										
2. Görevden kaçınma	20.11	1.60	15	-3.30	18.31	.68***										
3. Öze yaklaşma	20.18	1.35	9	-1.79	3.58	.65***	.58***									
4. Özden kaçınma	20.07	1.54	16	-2.99	17.16	.57***	.46***	.66***								
5. Diğerlerine yaklaşma	18.76	3.04	18	-2.21	5.85	.37***	.48***	.39***	.33***							
6. Diğerlerinden kaçınma	19.31	2.68	18	-2.86	10.97	.43***	.50***	.43***	.46***	.70***						
7. Öğretmen kimliği	69.47	9.16	60	-.75	1.08	.20***	.21***	.21***	.17***	.07	.09*	-				
8. Öğrenci motivasyonu	196.34	66.96	300	-.47	-.30	.14***	.16***	.11**	.11**	.04	.06	.17**	-			
9. Öğrenci başarısı	271.08	86.55	400	-.61	-.02	.16***	.16***	.15***	.15***	.09*	.05	.09*	.69***			
10. Öğrencilerle ilişkiler	257.46	56.87	300	-1.87	3.89	.15***	.13**	.15***	.15***	.04	.08*	.06	.43***	.56***	-	
11. Öğretim	228.72	57.99	300	-.97	1.00	.11**	.08*	.11**	.12**	.04	.02	.11**	.53***	.62***	.61***	-

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Not: Öğretmenler için 3 x 2 Başarı Yönelimi Ölçeği: göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma, özden kaçınma, diğerlerine yaklaşma, diğerlerinden kaçınma; Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği: öğretmen kimliği; Öğretmen Sorumluluk Ölçeği: öğrenci motivasyonu, öğrenci başarısı, öğrencilerle ilişkiler, öğretim.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, göreve yaklaşma ($r = .20$), görevden kaçınma ($r = .21$), öze yaklaşma ($r = .21$), özden kaçınma ($r = .17$) ve diğerlerinden kaçınma ($r = .09$) amaçları ile öğretmen kimliği arasında görece zayıf, ancak anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Diğer taraftan, diğerlerine yaklaşma amaçları, öğretmen kimliğiyle anlamlı düzeyde ilişkilendirilmemiştir ($r = .07, p > .05$).

Göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma ve özden kaçınma amaçları, öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hislerine yönelik faktörlerle, .08 ile .16 arasında değişen katsayılarla anlamlı düzeyde, ancak zayıf biçimde ilişkilendirilmiştir. Diğerlerine yaklaşma amaçları, öğrenci başarısına yönelik hissedilen kişisel sorumlulukla ($r = .09$); diğerlerinden kaçınma amaçları ise öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen kişisel sorumlulukla ($r = .08$) anlamlı düzeyde, ancak oldukça zayıf biçimde ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

Benzer zayıf ilişkiler, öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile kişisel sorumluluk hislerinin farklı boyutları arasındaki ilişkiler açısından da söz konusudur. Nitekim öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ve öğrenci motivasyonuna, öğrenci başarısına ve öğretime yönelik hissedilen kişisel sorumluluk arasında, .09 ile .17 arasında değişen katsayılarla anlamlı, ancak zayıf ilişkiler saptanmıştır. Öğretmen kimliğinin, öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen sorumlulukla ilişkisi ise ne anlamlı ne de önemlidir ($r = .06, p > .05$).

3.2. Yol Analizi

Korelasyon analizinden elde edilen bulgulardan hareketle, bir yol modeli oluşturulmuş ve başlangıç modeli olarak dikkate alınmıştır. Modelde, öğretmen adaylarının başarı amaçları bağımsız değişkenler, öğretmen kimlikleri arabulucu değişken ve kişisel sorumluluk hisleri bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Modelde, korelasyon analizi sonucunda aralarında anlamlı ilişkiler ($p < .05$) bulunduğu saptanan değişkenlere yer verilmiştir.

Yol analizi sonuçları, başlangıç modelinin araştırmanın verileriyle oldukça iyi bir uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2(8) = 16.28$; CFI = .997; TLI = .982; SRMR = .017; RMSEA = .040). Başlangıç modeline ilişkin yol analizi sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, göreve yaklaşma amaçlarının, öğretmen kimliğini ve kişisel sorumluluk hisleriyle ilgili faktörleri anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır. Diğer taraftan, görevden kaçınma amaçlarının öğretmen kimliği ile öğrenci motivasyonuna yönelik kişisel sorumluluk hissini anlamlı düzeyde yordadığı; ancak öğrenci başarısına, öğrencilerle ilişkilere ve öğretime yönelik kişisel sorumluluk hislerini anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür.

Tablo 2.

Başlangıç modeline ilişkin yol analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	Alt Değer	Üst Değer
Göreve yaklaşma	Öğretmen kimliği	.05	.06	.05	-.07	.16
	Öğrenci motivasyonu	.03	.06	.03	-.09	.16
	Öğrenci başarısı	.07	.06	.07	-.05	.20
	Öğrencilerle ilişkiler	.06	.06	.06	-.07	.22
	Öğretim	.05	.06	.05	-.08	.19
Görevden kaçınma	Öğretmen kimliği	.13	.06	.13*	.03	.25
	Öğrenci motivasyonu	.11	.05	.12*	.01	.21
	Öğrenci başarısı	.04	.06	.04	-.06	.13
	Öğrencilerle ilişkiler	.02	.06	.02	-.12	.14
	Öğretim	-.01	.06	-.01	-.09	.08
Öze yaklaşma	Öğretmen kimliği	.11	.06	.11*	.00	.22
	Öğrenci motivasyonu	-.03	.06	-.04	-.15	.08
	Öğrenci başarısı	.01	.06	.01	-.11	.12
	Öğrencilerle ilişkiler	.05	.06	.05	-.07	.19
	Öğretim	.02	.06	.02	-.08	.13
Özden kaçınma	Öğretmen kimliği	.04	.05	.04	-.05	.14
	Öğrenci motivasyonu	.04	.05	.04	-.04	.15
	Öğrenci başarısı	.06	.05	.06	-.02	.17
	Öğrencilerle ilişkiler	.05	.05	.05	-.09	.15
	Öğretim	.07	.05	.07	-.02	.16
Diğerlerine yaklaşma	Öğrenci başarısı	.06	.03	.05	-.00	.11
Diğerlerinden kaçınma	Öğretmen kimliği	-.07	.05	-.07	-.15	.03
	Öğrencilerle ilişkiler	.05	.04	.05	-.05	.14
Öğretmen kimliği	Öğrenci motivasyonu	.13	.04	.13**	.06	.21
	Öğrenci başarısı	.04	.03	.04	-.03	.12
	Öğretim	.07	.03	.07*	.00	.14

** $p < .01$; * $p < .05$

Not: Öğretmenler için 3 x 2 Başarı Yönelimi Ölçeği: göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma, özden kaçınma, diğerlerine yaklaşma, diğerlerinden kaçınma; Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği: öğretmen kimliği; Öğretmen Sorumluluk Ölçeği: öğrenci motivasyonu, öğrenci başarısı, öğrencilerle ilişkiler, öğretim.

Benzer biçimde, öze yaklaşma amaçlarının da yalnızca öğretmen kimliğini anlamlı düzeyde yordadığı; ancak kişisel sorumluluk hisleriyle ilgili faktörleri anlamlı düzeyde yordamadığı gözlenmiştir (Tablo 2). Özden kaçınma amaçları ise, ne öğretmen kimliğini ne de kişisel sorumluluk hisleriyle ilgili faktörleri anlamlı düzeyde yordamıştır. Ayrıca, diğerlerinden

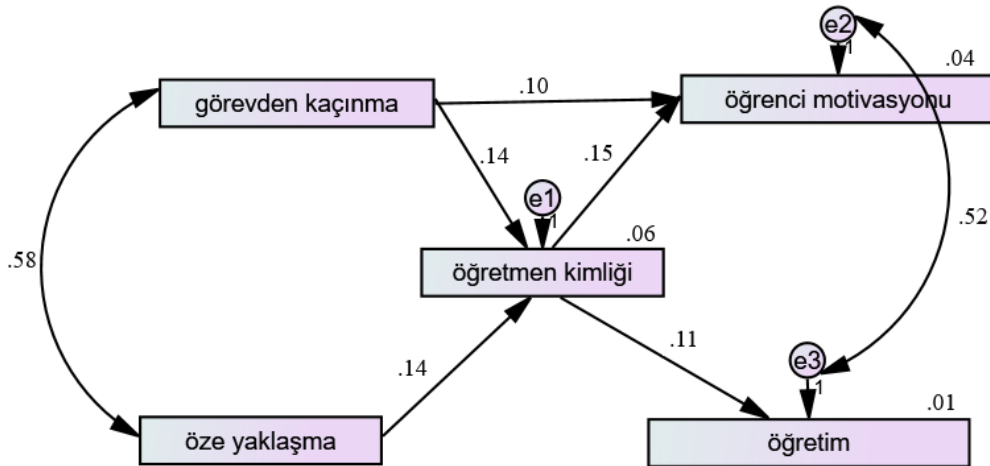
kaçınma amaçlarının öğretmen kimliğini ve öğrencilerle ilişkilere yönelik sorumluluk hissini anlamlı düzeyde yordamadığı da saptanmıştır. Aracı değişken olarak belirlenen öğretmen kimliğinin ise, öğrenci motivasyonuna ve öğretime yönelik sorumluluk hislerini anlamlı düzeyde yordadığı, ancak öğrenci başarısına yönelik sorumluluk hissini anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır (Tablo 2).

Başlangıç modeline ilişkin sonuçlar doğrultusunda nihai bir model oluşturulmuştur (Şekil 1). Nihai modelde, bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanan ilişkiler dikkate alınmış ve hiçbir değişkenle anlamlı düzeyde ilişkilendirmediği saptanan değişkenler nihai modele dâhil edilmemiştir. Sonuçlar, nihai modelin araştırmanın verileriyle oldukça iyi bir uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2(3) = 6.304$; CFI = .994; TLI = .980; SRMR = .029; RMSEA = .041). Nihai modele ilişkin sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, görevden kaçınma amaçları, öğretmen kimliği ($\beta = .14, p < .01$) ile öğrenci motivasyonuna yönelik kişisel sorumluluk hislerini ($\beta = .10, p < .01$); öze yaklaşma amaçları ise, öğretmen kimliğini anlamlı düzeyde yordamıştır ($\beta = .14, p < .01$). Öğretmen kimliği ise, hem öğrenci motivasyonuna ($\beta = .15, p < .01$) hem de öğretime ($\beta = .11, p < .05$) yönelik kişisel sorumluluk hislerini anlamlı düzeyde yordamıştır.

Şekil 1.

Nihai yol modeli



Görevden kaçınma amaçları ve öze yaklaşma amaçlarının, öğretmen kimliğine ilişkin toplam varyansın % 0.06'sını ($R^2 = .06$ [.03/.11], $p < .01$); görevden kaçınma ve öze yaklaşma amaçları ile öğretmen kimliklerinin öğrenci motivasyonuna yönelik kişisel sorumluluk hissine

ilişkin toplam varyansın % 0.04'ünü ($R^2 = .04$ [.02/.08], $p < .01$) ve öğretime yönelik kişisel sorumluluk hissine ilişkin toplam varyansın % 0.01'ini ($R^2 = .01$ [.00/.04], $p < .01$) açıkladığı saptanmıştır. Öğretime yönelik kişisel sorumluluk hissi bağlamında açıklanan toplam varyansın alt sınırının sifira eşit olması, bu değişkene yönelik olarak bağımsız değişkenler tarafından açıklanan varyansın önemli olmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 3.

Nihai modele ilişkin yol analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	Alt Değer	Üst Değer
Görevden kaçınma	Öğretmen kimliği	.14	.05	.14**	.05	.24
	Öğrenci motivasyonu	.10	.03	.10**	.03	.17
Öze yaklaşma	Öğretmen kimliği	.14	.05	.14**	.05	.24
	Öğrenci motivasyonu	.15	.04	.15**	.07	.23
	Öğretim	.11	.04	.11*	.03	.19

** $p < .01$; * $p < .05$

Nihai modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan etkileri ile aracı değişken aracılığıyla sağlanan dolaylı etkilerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin yol analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Toplam Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki
Görevden kaçınma	Öğrenci motivasyonu	.12**	.10**	.02**
	Öğretim	.02*	-	.02*
Öze yaklaşma	Öğrenci motivasyonu	.02**	-	.02**
	Öğretim	.02*	-	.02*

** $p < .01$; * $p < .05$

Tablo 4'te yer alan sonuçlar doğrultusunda, üç önemli bulgudan söz edilebilir. Birinci bulgu, öğretmen adaylarının görevden kaçınma amaçlarının öğrenci motivasyonuna ilişkin sorumluluk hislerini hem doğrudan, hem de öğretmen kimliği aracılığıyla dolaylı olarak yordamasıdır. Buna göre, öğretmen kimliğinin, görevden kaçınma amaçları ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkide kısmi bir aracı rolü oynadığı ifade edilebilir.

İkinci bulgu, öğretmen adaylarının görevden kaçınma amaçlarının öğretime ilişkin sorumluluk hislerini öğretmen kimliği aracılığıyla dolaylı olarak yordamasıdır. Buna göre, öğretmen kimliğinin, görevden kaçınma amaçları ile öğretim arasındaki ilişkide tam bir aracı

rolü oynadığı söylenebilir. Üçüncü bulgu, öğretmen adaylarının öze yaklaşma amaçlarının, hem öğrenci motivasyonuna hem de öğretime ilişkin sorumluluk hislerini öğretmen kimliği aracılığıyla dolaylı olarak yordamasıdır. Buna göre ise, öğretmen kimliğinin, öze yaklaşma amaçları ile öğrenci motivasyonu ve öğretim arasındaki ilişkilerde tam bir aracı rolü oynadığı ifade edilebilir (Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2008).

4. TARTIŞMA

4.1. Başarı Amaçları, Öğretmen Kimliği ve Kişisel Sorumluluk Hissi Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları, öğretmen adaylarının göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma, özden kaçınma ve diğerlerinden kaçınma amaçlarının öğretmen kimliğiyle görece zayıf, ancak anlamlı düzeyde ilişkilendiğini; diğerlerine yaklaşma amaçlarının ise, öğretmen kimliğiyle anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini söz konusu başarı amaçlarından bağımsız biçimde algılamadıklarına işaret etmektedir. Araştırmanın göreve ve öze dayalı amaçlarına ilişkin bulgusu, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenme amaçlarının incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla da tutarlıdır. Esasen konuyla ilgili literatürde, öğrenme amaçlarının yardım arama, algılanan öz-yeterlik, iş doyumunu ve işe karşı olumlu tutum gibi değişkenlerle anlamlı düzeyde ve olumlu yönde; stres ve tükenmişlik gibi değişkenlerle de yine anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde ilişkilendiği rapor edilmiştir (Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2008; Gorozidis & Papaioannou, 2011; Papaioannou & Christodoulidis, 2007).

Diğer taraftan bu araştırmada, diğerleriyle ilgili (diğerlerine yaklaşma amaçları ve diğerlerinden kaçınma amaçları) başarı amaçlarının öğretmen kimliğiyle tutarsız biçimde ilişkilmesi dikkat çekicidir. Buna göre, öğretmen adaylarının mesleki kimlik özelliklerini, daha çok diğerlerinden kaçınma amaçlarıyla ilişkili olarak algıladıkları ifade edilebilir. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini oluştururken, çoğunlukla gelecekte birlikte çalışacağı meslektaşlarından daha kötü bir öğretmen olmamaya odaklandıkları söylenebilir. Bu durum, diğerlerinden kaçınma amaçlarına sahip öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki anlamda olumsuz yargılardan kaçınmaya çalıştıklarını ve dışsal faktörler bağlamında (örneğin, dış taleplere boyun eğmek veya baskı ve utanç duyguları gibi) kim olduklarını ve mesleklerinde nasıl olmaları ve nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin fikirler oluşturduklarını göstermektedir (Gorozidis & Papaioannou, 2016).

Diğerlerine yaklaşma amaçlarının ise, öğretmen kimliğiyle anlamlı düzeyde ilişkilendirildiği saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu da, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının performansa yaklaşma amaçlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin önemli değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlı değildir (Butler, 2007; Gorozidis & Papaioannou, 2011; Nitsche ve ark., 2011). Nitekim bundan önce gerçekleştirilen araştırmalar, performansa yaklaşma amaçlarının öğretime yönelik ilgiyle olumsuz ilişkilendiğini (Retelsdorf ve ark., 2010); yüzeysel öğrenme uygulamaları ve performans odaklı öğretim uygulamalarıyla olumlu ilişkilendiğini (Retelsdorf ve ark., 2010; Retelsdorf & Günther, 2011); yardım arama, tükenmişlik ve iş doyumu gibi değişkenlerle ise anlamlı düzeyde ilişkilendirildiğini göstermiştir (Butler, 2007; Nitsche ve ark., 2011; Papaioannou & Christodoulidis, 2007; Retelsdorf ve ark., 2010). Bu araştırmanın yukarıda değinilen bulgusuyla, bundan önceki araştırmalardan elde edilen bulguların tutarlı olmaması, performans odaklı öğretmenlerin/öğretmen adaylarının, içinde buldukları her durumun/görevin ve bağlamın/ortamın değişen özelliklerine daha duyarlı olmalarıyla açıklanabilir (Gorozidis & Papaioannou, 2016).

Bu araştırmada elde edilen bulgular ayrıca, öğretmen adaylarının göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma ve özden kaçınma amaçlarının, kişisel sorumluluk hislerine yönelik faktörlerle anlamlı düzeyde, ancak zayıf biçimde; diğerlerine yaklaşma amaçlarının, öğrenci başarısına yönelik hissedilen kişisel sorumlulukla; diğerlerinden kaçınma amaçlarının ise, öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen kişisel sorumlulukla anlamlı düzeyde, ancak oldukça zayıf biçimde ilişkilendiğini göstermiştir. Söz konusu ilişki örüntüsü, iki önemli bulguya işaret etmektedir. Birincisi, öğretmen adaylarının daha çok göreve dayalı ve öze dayalı amaçlarla ilgili olarak kişisel anlamda sorumluluk hissetmeleridir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının başarı amaçlarının incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Daniels ve ark., 2016; Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Reeve, 2009). Örneğin, Daniels ve arkadaşları (2016), öğretmen adaylarının sorumlulukları ile amaçlanan öğretim uygulamaları arasındaki uyumu incelemişler ve öğrenci motivasyonun öğrenmeye dayalı uygulamalarla artırıldığını; performansa dayalı uygulamalar ve dışsal ödüllerle azaldığını; dolayısıyla, öğrenci motivasyonuna yönelik sorumluluk hissi yüksek öğretmen adaylarının performansa dayalı uygulamalardan kaçındığını saptamışlardır.

İkincisi, öğretmen adaylarının diğerlerine yaklaşma amaçlarını öğrenci başarısını sağlamada; diğerlerinden kaçınma amaçlarını ise öğrencilerle ilişkiler kurmada benimseme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Buna göre, performansa yaklaşma amaçlarını benimseyen

öğretmenlerin/öğretmen adaylarının etkili öğretim gerçekleştirmeye ilişkin görüşlerinin, öğrencilerinin standart başarı testleri gibi ölçümler üzerinden gözlemlenebilir performansları çerçevesinde şekillendiği öne sürülebilir (Shim, Cho, & Cassady, 2013). Diğer taraftan, öğretmen adaylarının diğerlerinden kaçınma amaçlarını benimsediklerinde öğrencilerle ilişkiler kurmaya yönelik sorumluluk hissetmeleri de oldukça dikkat çekicidir. Nitekim Butler ve Shibaz (2008), performanstan kaçınma amaç odaklı öğretmenlerin, öğrencilerin soru sorma veya yardım isteme konusunda cesaretlerini kırma eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Araştırmanın bu çelişkili bulgusu, diğerlerinden kaçınma amaçlarının öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen kişisel sorumlulukla ($r = .08$) anlamlı düzeyde, ancak oldukça zayıf biçimde ilişkilenebilir. Söz konusu değişkenler arasındaki zayıf ilişki, bir yandan diğerlerinden kaçınma amaç odaklı olmanın, öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen sorumlulukla ilgili olarak yorumlanmasının mantıklı olmadığına işaret ederken, diğer yandan da bu iki değişken arasındaki ilişkinin başka değişkenler tarafından (örneğin, dışsal kontrol odağı, Rotter, 1966 ve/veya öz-yeterlik inançları, Bandura, 1997) sağlanabileceği varsayımını gündeme getirmektedir. Dolayısıyla, gelecekte bu bağlamda yapılacak araştırmaların önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın, öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilere yönelik bulguları, öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleriyle öğrenci motivasyonuna, öğrenci başarısına ve öğretime yönelik hissettikleri kişisel sorumluluğun zayıf, ancak anlamlı düzeyde ilişkilendiğini; öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen sorumluluğun ise, anlamlı düzeyde ilişkilenemediğini göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda, kendini öğretmen olarak nitelendiren, hissedilen ve bu yönde mesleki etkinlikler gerçekleştiren öğretmen adaylarının, öğrenci motivasyonu ile öğrenci başarısını artırma ve öğretim sürecini etkili biçimde gerçekleştirmeye yönelik hissettikleri kişisel sorumluluğun yüksek olduğu söylenebilir. Bu yorum, nitelikli, tutarlı ve sağlıklı bir öğretmen kimliğine sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin birçok boyutunu (örneğin, öğrenci motivasyonu) daha fazla içselleştirdiklerine (Sutherland ve ark., 2010) ve olumlu bir öğretmen kimliğine sahip olmalarının hem öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını hem de öğrenme-öğretme sürecini daha etkili biçimde gerçekleştirme yönündeki çabalarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin (Aykac ve ark., 2017; Beijaard ve ark., 2004) araştırma bulgularıyla tutarlıdır.

Diğer taraftan, araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini, öğrencilerle ilişkiler kurmaya yönelik kişisel sorumluluk hisleriyle ilişkili olarak algılamadıklarını da göstermiştir. Bu bulgu, öğretmen kimliğinin öğrencilerle olumlu ilişkiler

kurmayla anlamlı düzeyde ilişkilendiğini gösteren bazı araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlı değilken (Kreber, 2010; Nevgi & Löffström, 2015), Carrillo ve Baguley (2011)'in ve Skelton (2012)'in çalışmalarından elde edilen bulgularla tutarlıdır. Carrillo ve Baguley (2011) ile Skelton (2012), öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmayı mesleki kimlikleri bağlamında algılamadıklarını saptamışlar ve bunun temel nedeninin, öğretim biçimlerindeki farklılıklara (öğretmen merkezli öğretim biçimleri vb.) ve/veya öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği ve başarı düzeylerindeki düşüklüğün öğretmenlerde meydana getirdiği hayal kırıklığına bağlı olabileceğini belirtmişlerdir.

Birlikte ele alındığında, yukarıda özetlenen araştırmaların bulguları, öğretmen kimliğinin gelişiminin dinamik bir süreç olduğunu (Beijaard ve ark., 2004) ve mesleki deneyimler, sosyal etkileşimler, psikolojik ve sosyokültürel özellikler gibi pek çok faktör tarafından biçimlendiğine işaret etmektedir (Lamote & Engels, 2010). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin gelişiminde öğretmen eğitimi programlarının merkezi bir konumda olduğu belirtilebilir (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard ve ark., 2004). Dolayısıyla, öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen sorumluluk ile öğretmen kimliği arasındaki ilişkiye yönelik konuyla ilgili literatürdeki araştırmaların bulguları arasında gözlenen tutarsızlıklar, öğretmen eğitim programlarının niteliği, programların içeriğinin nasıl öğretildiği, süresi gibi birçok faktöre bağlı olarak açıklanabilir.

Bunlarla birlikte, söz konusu tutarsızlık, mevcut test-odaklı hesap verebilirlik politikalarının öğretmen-öğrenci ilişkilerinin doğasını değiştirmesiyle (öğretmen-öğrenci ilişkilerinin giderek daha başarı odaklı bir görünüme bürünmesi vb.) ve bu değişimde sırasıyla, öğretmenlerin öğrencileriyle ilgilenme ve olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme fırsatlarını kısıtlamasına dayalı olarak da açıklanabilir (Day, 2002; Lasky, 2005). Nitekim konuyla ilgili literatürde, öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşimde bulunmak için ayırdıkları zamanı azalttıkları ve etkileşimde buldukları zamanın büyük çoğunluğunu da, testlere ve öğrenilmesi gereken bilgilere ayırdıklarına yönelik birçok kanıt bulunmaktadır (Day, 2002; Barrett, 2009; Lasky, 2005; Valli & Buese, 2007).

4.2. Öğretmen Kimliğinin Arabulucu Roller

Başlangıç modeline ilişkin yol analizi aracılığıyla elde edilen bulgular, korelasyon analizi aracılığıyla elde edilen bulgularla tutarlı olmakla birlikte, öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimliği ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilere yönelik çok daha belirgin ve güvenilir bir görünüm ortaya koymuştur. Örneğin, göreve yaklaşma, özden kaçınma, diğerlerine yaklaşma, diğerlerinden kaçınma amaçları ile öğretmen kimliği ve kişisel

sorumluluk hisleri arasındaki anlamlı ilişkilerle öğretmen kimliği ile öğrenci başarısına yönelik hissedilen kişisel sorumluluk arasındaki anlamlı ilişkilerin, korelasyon analizinden farklı olarak, yol analizinde anlamlı olmadıkları saptanmıştır. Bu bulgular, öğretmen kimliğinin, başarı amaçları ile kişisel sorumluluk hissi arasındaki ilişkilerde oynadığı aracılık rolüne bağlı olarak yorumlanabilir. Nitekim bağımsız ve bağımlı değişkenlerin aracı değişkenlerle birlikte incelendiği görece karmaşık modellerde, bağımlı değişkenleri açıklama gücü zayıf olan bağımsız ve/veya aracı değişkenlerin etkileri, bağımlı değişkenleri açıklama gücü yüksek olan değişkenlerin etkilerine bağlı olarak ya daha zayıf hale gelir ya da tümüyle ortadan kalkar (MacKinnon, 2008).

Detaylı olarak, nihai model kapsamında elde edilen üç önemli bulgudan söz edilebilir. Birincisi, öğretmen kimliğinin, görevden kaçınma amaçları ile öğrenci motivasyonuna yönelik hissedilen kişisel sorumluluk arasındaki ilişkide kısmi bir arabuluculuk rolü oynamasıdır. Bu bulgu, görevden kaçınma amaç odaklı öğretmen adaylarının öğrenci motivasyonuna yönelik hissettikleri kişisel sorumluluğun, kısmen de olsa, öğretmen kimliklerini nasıl algıladıklarına bağlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna göre, görevden kaçınma amaç odaklı (örneğin, öğrencilerin başarısızlıklarını önlemeye çalışma) öğretmen adaylarının güçlü bir öğretmen kimliğine sahip olduklarını düşünmeleri, öğrencilerinin başarısızlığını önlemenin yolu olarak öğrenci motivasyonunu sağlamaya ilişkin kişisel sorumluluk alma eğilimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Motivasyonun önemli eğitim değişkenleriyle birlikte incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgular, akademik başarı ve motivasyon arasında güçlü ilişkiler olduğunu göstermektedir (Van den Berg & Coetzee, 2014). Dolayısıyla, öğrenci motivasyonunu sağlama ve sürdürmenin ve öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirmenin “iyi” bir öğretmen olabilmenin etkili bir yolu olduğu, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının “öğretmenlerin kullanabileceği önemli bir kaynak” (Niemic & Ryan, 2009: 134) rolü oynadığı ve öğretmen kimliğinin öğretim, motivasyon, öğrencilerle ilişkiler gibi pek çok konuda öğretmenler için kapsamlı bir bilişsel, duyuşsal ve davranışsal çerçeve sağlayarak (Rodgers & Scott, 2008), bu konularla ilgili sorumluluk hislerini artırdığı ifade edilebilir.

İkincisi, öğretmen kimliğinin, görevden kaçınma amaçları ile öğretime yönelik hissedilen kişisel sorumluluk arasındaki ilişkide tam bir aracılık rolü oynamasıdır. Ayrıntılı olarak bu bulgu, öğretmen adaylarının görevden kaçınma amaçlarının, öğretime yönelik hissettikleri kişisel sorumluluğu olumlu yönde etkilemesinin, tümüyle öğretmen kimliklerine bağlı olduğunu göstermektedir. Öğretmen kimliğinin, öğretmekten keyif alma, coşkuyla öğretme, mesleki doyum, başarılı olmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olma yönünde

çaba gösterme ve kendini öğretmen olarak görme gibi özellikleri kapsadığı düşünüldüğünde (Friesen & Besley, 2013), araştırmanın bu bulgusunun şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Nitekim öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim hakkındaki görüşlerinin ve öğretmen olarak kendilerini nasıl algıladıklarının öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili uygulamalarının niteliğiyle yakından ilişkili olduğu uzun süredir bilinen bir gerçektir (Bullough, 1997).

Üçüncüsü, öğretmen kimliğinin, öze yaklaşma amaçları ile öğrenci motivasyonuna ve öğretime yönelik hissedilen kişisel sorumluluk arasındaki ilişkilerde tam bir arabuluculuk rolü oynamasıdır. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmen kimliğinin, yukarıda değinilen özelliklerine bağlı olarak, öze yaklaşma amaç odaklı öğretmen adaylarının öğrenci motivasyonu ile öğretime yönelik hissettikleri sorumluluğun açıklanmasında da merkezi bir rol oynadığına işaret etmektedir. Öze yaklaşma amaçları, bireyin hem geçmişte yaptığı, hem de gelecekte yapma olasılığının bulunduğu görevlerle ilgili performansının hem bilişsel açıdan bir değerlendirmesini hem de bu değerlendirme sürecinde bireyin sahip olduğu içsel standartların ön plana alınmasını gerektirmektedir. Diğer bir ifadeyle, öze yaklaşma amacı; bireyin bir göreve ilişkin performansını daha önceki performansından daha iyi hale getirmeye (örneğin, geçmiş yıllardan daha iyi ders vermeye çalışma) odaklanmasını vurgulamaktadır (Elliot ve ark., 2011). Dolayısıyla, öze yaklaşma amaçlarını benimseyen öğretmen adaylarının hem geçmişteki deneyimlerini göz önünde bulundurarak, öğretimlerle ilgili performanslarında başarıya odaklanmaları ve bu başarının korunması ya da geliştirilmesine yönelmelerinde, hem de öğrenci başarısı için gerekli olan öğrenci motivasyonu ve etkili öğretimin sağlanmasında öğretmen kimliğinin rolünü önemsedikleri söylenebilir. Esasen, söz konusu unsurların mesleki anlamda içerdiği zorluklar düşünüldüğünde, bu ve benzeri konularda sorumluluk almanın güçlü bir öğretmen kimliğine sahip olmayı gerektirdiği ifade edilebilir. Öğretmen motivasyonu ve öğretmen kimliğiyle ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular bu yorumu destekler niteliktedir (Watt & Richardson, 2007).

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yukarıda tartışılan bulgulardan hareketle dört önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi, öğretmenler için başarı amaçlarının altı faktörlü modelinin (Mascret ve ark., 2017), öğretmenlerin başarıyla neyi ifade etmek istediklerinin anlaşılması açısından, diğer başarı amaçları modellerine göre çok daha kapsamlı bir çerçeve sağlamasıdır (Yerdelen & Padir, 2017). Bunun anlamı, öğretmen adaylarının sahip oldukları başarı amaçların çok boyutlu bir görünüme sahip olduğu ve bu amaçların, öğretmen niteliğiyle öğretimin kalitesini iyileştirmeyi

amaçlayan reform girişimlerinde önemli bireysel farklılık değişkenleri olarak dikkate alınmalarının önemli olduğudur (Butler, 2007; 2012; Mascrot ve ark., 2017; Watt & Richardson, 2007). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının başarı amaçlarının, öğretmen eğitimi alanında gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında dikkate alınmasının gerekli olduğu söylenebilir. Nitekim söz konusu programların eğitim durumları boyutlarında, öğretmen adaylarının başarı amaçlarının açığa çıkarılması ve bu bağlamda farkındalık kazanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi (yansıtıcı düşünme etkinlikleri vb.), öğretmen adaylarının sahip oldukları başarı amaçlarını değerlendirmelerini/yeniden değerlendirmelerini sağlayarak, öğretmen eğitim programlarının etkililiğini artırabilir.

İkincisi, öğretmen adaylarının başarı amaçlarının kişisel sorumluluk hisleriyle demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak anlamlı düzeyde ilişkilendirilmesidir. Konuyla ilgili literatürde, başarı amaçları ve kişisel sorumluluk hissi arasındaki bağlantılar hakkında araştırma bulunmamaktadır. Bunun bir olası nedeni, öğretmenlerin kişisel sorumluluk hissine yönelik kapsamlı bir çerçevenin görece yakın bir geçmişte geliştirilmesi olabilir (Lauermann & Karabenick, 2013). Bir diğer olası neden ise, öğretmen motivasyonu ve kişisel sorumluluk hissini birbirleriyle bağlantılı olduğuna yönelik çıkarımların yine görece yakın bir geçmişte yapılması olabilir (Lauermann & Karabenick, 2014). Bunlara rağmen, sınırlı sayıda gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular (Eren, 2017; Eren & Çetin, 2019), öğretmen adaylarının başarı amaçları ile kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerin gücüne ve yönüne ilişkin bilgilendirilmelerinin yol açacağı farkındalığın, hem duyuşsal (öğretmenlik mesleğine yönelik umutlar) hem de bilişsel (program inançları) unsurlar üzerindeki etkileri açısından önemli sonuçları olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimcilerinin, söz konusu ilişkinin öğretmenlik mesleğinin zorlu yönlerine ilişkin sorumluluk almada içerdiği önem konusunda öğrencilerini bilgilendirmeleri ve bu konuyu somut örneklerle açıklamaları, öğrencilerin sorumluluk hislerinin öznesi konumunda bulunan konuları öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve başarı düzeylerini artırabilir.

Üçüncüsü, öğretmen adaylarının başarı amaçları ve kişisel sorumluluk hislerinin öğretmen kimlikleriyle anlamlı düzeyde ilişkilendirilmesidir. Araştırmanın bu bulgusu, yukarıda değinilen bulgular doğrultusunda yapılan önerilerin güçlü bir öğretmen kimliği gelişiminden bağımsız olmadığı anlamına gelmektedir. Buna göre, öğretmen eğitimi süresince, öğretmen adaylarının hangi başarı amaçlarını benimsedikleri ve öğretmenlik mesleğinin hangi boyutlarıyla ilgili kişisel sorumluluk hissettiklerinin yanında, öğretmen kimliklerinin gelişimlerine de odaklanılmalıdır. Dolayısıyla, öğretmen eğitimcilerinin özellikle göreve ve öze

dayalı amaçların benimsenmesini özendirecek öğrenme ortamları oluşturmalarının, öğretmen adaylarının güçlü bir öğretmen kimliği geliştirmelerini sağlama açısından önemli etkileri olacağı ifade edilebilir.

Araştırmanın yukarıda özetlenen sonuçlarının, test/sonuç odaklı hesap verebilirliğin benimsendiği eğitim sistemleri ve bu doğrultuda gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları açısından da önemli doğurguları olduğu söylenebilir. Bunlardan biri, söz konusu reform girişimlerinin ve çalışmaların öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hislerinden, başarı amaçlarından ve daha önemlisi, öğretmen kimliklerinden bağımsız olarak planlanmaları ve gerçekleştirilmelerinin, etkili bir yaklaşım olmayabileceğidir. Diğeri ise, bu girişimlerle çalışmaların başarıya ulaşmasında, ‘verilen’ sorumluluktan çok, ‘hissedilen’ sorumluluğa odaklanılmasının çok daha doğru bir yaklaşım olabileceğidir.

Dördüncüsü, öğretmen kimliğinin, görevden kaçınma ve öze yaklaşma amaçlarıyla öğrenci motivasyonuna ve öğretime yönelik hissedilen kişisel sorumluluk arasındaki ilişkilerde kısmi ya da tam aracılık rolü oynamasıdır. Bu bulgu, öğretmen eğitimi programlarında, güçlü bir öğretmen kimliği geliştirilmesinin gereğine dikkat çeken önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Daha önce değinildiği gibi, öğretmen kimliği öğretmenlere/öğretmen adaylarına mesleklerinde nasıl olmaları ve nasıl davranmaları gerektiği ile görevlerini ve toplumdaki yerlerini nasıl anlayacaklarına ilişkin kendi fikirlerini yapılandırabilecekleri kapsamlı bir çerçeve sağlamaktadır (Sachs, 2001). Dolayısıyla, öğretmen eğitimcileri ve danışman öğretmenlerin, öğretmen kimliğini oluşturan temel unsurlar konusunda öğretmen adaylarını bilgilendirmeleri ve onların güçlü bir öğretmen kimliği geliştirmelerine destek olmaları son derece önemlidir (Rots, Kelchtermans, & Aelterman, 2012; Yaşar, Karabay, & Bilaloğlu, 2013). Nitekim bu, hemen her öğretmen eğitim programının temel amacıdır (Beauchamp & Thomas, 2009). Bu nedenle, öğretmen eğitimi programları, temel mesleki bilgi ve becerilerin yanında, öğretmen adaylarına öğretmen gibi hissetmeyi ve davranmayı da öğretmelidir (Dall’Alba, 2009). Söz konusu öğretim sürecinde, kişisel diyalog, yansıtma, otobiyografi, günlük tutma, öğrenme toplulukları oluşturma (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001) gibi öğrenen merkezli birçok etkinlik ve stratejiden yararlanılabilir. Güçlü bir öğretmen kimliği geliştirmelerini sağlamak amacıyla, öğretmen adaylarına danışmanlık hizmetleri de verilebilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, söz konusu danışmanlık hizmetlerinin öğretmen kimliği geliştirmedeki rolleri sıklıkla vurgulanmaktadır (Fletcher, 2007; Lawson, Çakmak, Gündüz, & Busher, 2015; Yuan, 2016).

Bu sonuçlar, öğretmen eğitimi açısından yukarıda detaylı biçimde değinilen doğurguları olmasına rağmen, bu araştırmanın ilişkisel bir desene dayalı olarak gerçekleştirilmesi, kesitsel (aynı zaman diliminde elde edilen veriler) verilerden hareketle elde edilen bulguları içermesi, bir üniversitenin beş farklı bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarını kapsamı gibi önemli sınırlılıkları nedeniyle, gelecekte yapılacak araştırmalarda dikkatle yorumlanmalıdır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmaların deneysel ve boylamsal çalışmalar olarak gerçekleştirilmeleri, farklı bölgelerdeki üniversitelerin çeşitli bölümlerinde (fen bilgisi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği vb.) öğrenim gören çok sayıda ($n > 1000$) öğretmen adayını içermeleri bu konuya ilişkin daha güvenilir ve kapsamlı sonuçların elde edilmesini sağlayabilir. Son olarak, gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğretmen kimliğinin yanında, başarı amaçları ve kişisel sorumluk hissi arasındaki ilişkide rol oynama olasılığı bulunan öz-yeterlik inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum gibi değişkenlerin de dikkate alınması, bu araştırmadan elde edilen bulguların kapsamlı bir bakış açısıyla sorgulanması için sağlam bir zemin oluşturabilir.

KAYNAKLAR

- Alexander, C. S. (2010). Learning to be lawyers: Professional identity and the law school curriculum. *Maryland Law Review*, 70(2), 465-474.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. *Research on Motivation in Education*, 1, 177-207.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Arpacı, D., & Bardakçı, M. (2015). Adaptation of early teacher identity measure into Turkish. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 687-719.
doi: <https://doi.org/10.21547/jss.256762>
- Aykac, N., Yildirim, K., Altinkurt, Y., & Marsh, M. M. (2017). Understanding thderlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A new instrument to support teacher education. *Universitepark Bulletin*, 6(1), 67-78.
doi: <https://doi.org/10.22521/unibulletin.2017.61.6>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

doi: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>

Barrett, B. D. (2009). No child left behind and the assault on teachers' professional practices and identities. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1018-1025.

doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.021>

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: <https://doi.org/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: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)

Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.

doi: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607151>

Bullough, R.V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>

Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726-742. doi: <https://doi.org/10.1037/a0028613>

Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453-467. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>

Carrillo, C., & Baguley, M. (2011). From school teacher to university lecturer: Illuminating the journey from the classroom to the university for two arts educators. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 62-72. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.003>

Clotfelter, C., Ladd, H., Vigdor, J., & Diaz, R. (2004). Do school accountability systems make it more difficult for low performing schools to attract and retain high quality teachers? *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(2), 251-271.

doi: <https://doi.org/10.1002/pam.20003>

- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). New York, NY: Harper and Row.
- Dall’Alba, G. (2009). Learning professional ways of being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34-45.
doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00475.x>
- Daniels, L. M., Radil, A. I., & Goegan, L. D. (2017). Combinations of personal responsibility: Differences on pre-service and practicing teachers’ efficacy, engagement, classroom goal structures and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 8(906), 1-12.
doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00906>
- Daniels, L. M., Radil, A., & Wagner, A. K. (2016). Concordance between preservice teachers’ personal responsibilities and intended instructional practices. *The Journal of Experimental Education*, 84(3), 529-553.
doi: <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1054333>
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers’ expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
doi: <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3

- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York, NY: Guilford Publications.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchal model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. doi: <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Eren, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin başarı amaçları ve zihinsel zaman yolculuğu becerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 157-175.
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: A mediation analysis. *Social Psychology of Education*, 17(1), 73-104. doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9243-5>
- Eren, A. (2017). Investigating prospective teachers' teaching-specific hopes as predictors of their sense of personal responsibility. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 267-284. doi: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169507>
- Eren, A., & Çetin, G. (2019). Pre-service teachers' beliefs about the teaching profession, curriculum orientations, and personal responsibility. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 19-32. doi: <https://doi.org/10.1007/s41297-018-00061-1>
- Eren, A., & Duman, G. (2019). Eğitim ortamlarında güdülenme-öğrenme ilişkisi ve başarı amaçları. S. Çelenk (Editör), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. Baskı, ss. 243-274). Ankara: Pegem Akademi. (ISBN:978- 605-318-559-8)
- Erikson, E. H. (1964). *Childhood and society*. Oxford, England: W. W. Norton & Company.
- Fagermoen, M. S. (1997). Professional identity: Values embedded in meaningful nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 25(3), 434-441.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. doi: <https://doi.org/10.1037/a0015808>
- Fischman, W., DiBara, J. A., & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383-398.

doi: <https://doi.org/10.1080/03057640600866007>

- Fletcher, S. (2007). Mentoring adult learners: Realizing possible selves. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 114, 75-86. doi: <https://doi.org/10.1002/ace.258>
- 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: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2014). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
doi: <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 25, pp. 99-125). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), 231-253.
doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X11413654>
- Gorozidis, G. S., & Papaioannou, A. G. (2016). Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations. *Learning and Individual Differences*, 49, 46-58. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.014>
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51.
doi: <https://doi.org/10.1177/002248718103200310>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Halvorsen, A. L., Lee, V. E., & Andrade, F. H. (2009). A mixed-method study of teachers' attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education*, 44(2), 181-224. doi: <https://doi.org/10.1177/0042085908318696>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>

- Hayes, A. F., & Scharkow, M. (2013). The relative trustworthiness of inferential tests of the indirect effect in statistical mediation analysis does method really matter?. *Psychological Science, 24*(10), 1918-1927.
doi: <https://doi.org/10.1177/0956797613480187>
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist, 52* (12), 1280-1300.
doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.12.1280>
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin, 136*(3), 422-449.
- Ingersoll, R. M., & Collins, G. J. (2017). Accountability and control in American schools. *Journal of Curriculum Studies, 49*(1), 75-95.
doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205142>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal, 39*(4), 694-713.
doi: <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the $N:q$ hypothesis. *Structural Equation Modeling, 10*, 128-141.
doi: https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1001_6
- Jones, B. D., & Egley, R. J. (2004). Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of highstakes testing. *Education Policy Analysis Archives, 12*(39), 1-34.
doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n39.2004>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*(2), 141-184.
doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Khapova, S. N., Arthur, M. B., Wilderom, C. P., & Svensson, J. S. (2007). Professional identity as the key to career change intention. *Career Development International, 12*(7), 584-595.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London, England: Routledge.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education, 35*(2), 171-194. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070902953048>
- Kucsera, J. V., Roberts, R., Walls, S., Walker, J., & Svinicki, M. (2011). Goal orientation towards teaching (GOTT) scale. *Teachers and Teaching, 17*(5), 597-610.

- doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602212>
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education, 33*(1), 3-18.
doi: <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 899-916. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research, 65*, 75-89.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.005>
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability): explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist, 46*, 122-140. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558818>
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education, 30*(1), 13-26. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001>
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2014). Teacher responsibility: What does it mean for teachers' motivation and emotions? In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Implications for theory and practice* (pp. 116-132). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum—a systematic review. *European Journal of Teacher Education, 38*(3), 392-407.
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A., & Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology, 32*(2), 231-252. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.06.001>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York, NY: Lawrence-Erlbaum.
- Maclean, R., & White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice, 8*(1), 47-60.
- Mansfield, C., & Beltman, S. (2014). Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching. *International Journal of Educational Research, 65*, 54-64. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.010>
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2017). The 3×2 achievement goal questionnaire for teachers. *Educational Psychology, 37*(3), 346-361.

doi: <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1096324>

Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education, 20*(2), 275-298.

doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y>

Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Research Review, 9*, 16-33.

doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.12.001>

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503.

doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>

Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2011). *TIMMS 2011 international results in mathematics*. Boston & Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) and TIMMS & PIRLS International Study Centre, Lynch School of Education, Boston College.

Nevgi, A., & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation, 46*, 53-60.

doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.003>

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education, 7*(2), 133-144. doi: <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction, 21*(4), 574-586. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.12.001>

Özer, A. (2005). İyi izlenim bırakma ölçeğinin hazırlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 1-20.

Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology, 27*(3), 349-361.

doi: <https://doi.org/10.1080/01443410601104148>

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879-903.
doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Polat, N., & Mahalingappa, L. (2013). Pre-and in-service teachers' beliefs about ELLs in content area classes: A case for inclusion, responsibility, and instructional support. *Teaching Education, 24*(1), 58-83.
doi: <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.713930>
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal, 49*(2), 235-262.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. doi: <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*, 159-175.
doi: <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction, 20*(1), 30-46.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001>
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1111-1119. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.007>
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review, 6*(2), 135-147.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). Development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith & S. Feiman-Nemser (Eds.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 732-755). Mahway, NJ: Lawrence. Erlbaum.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1-28.

- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1-10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.008>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. doi: <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701. doi: <https://doi.org/10.1080/01411920701582264>
- Schraw, G. (2010). No school left behind. *Educational Psychologist*, 45, 71-75. doi: <https://doi.org/10.1080/00461521003720189>
- Shim, S. S., Cho, Y., & Cassady, J. (2013). Goal structures: The role of teachers' achievement goals and theories of intelligence. *The Journal of Experimental Education*, 81(1), 84-104. doi: <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.635168>
- Silverman, S. K. (2010). What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), 292-329. doi: <https://doi.org/10.3102/0002831210365096>
- Skelton, A. (2012). Value conflicts in higher education teaching. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 257-268. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.611875>
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 455-465. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., & McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454-463. doi: <https://doi.org/10.1177/0146167294205002>
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519-558. doi: <https://doi.org/10.3102/0002831207306859>

- Van den Berg, G. V. D., & Coetzee, L. R. (2014). Academic self-concept and motivation as predictors of academic achievement. *International Journal of Educational Sciences*, 6(3), 469-478. doi: <https://doi.org/10.1080/09751122.2014.11890158>
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
doi: <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Yaşar, M., Karabay, A., & Bilaloğlu, R. G. (2013). “Şimdi ben öğretmen mi oldum?” Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 269-282.
- Yerdelen, S., & Padir, M. A. (2017). Öğretmenler için 3x2 başarı yönelimi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik-güvenirlilik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1027-1039. doi: <https://doi.org/10.14686/buefad.335069>
- Yuan, E. R. (2016). The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188-197.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.012>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
doi: <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watts, J. A., Gaines, G., F., & Creech, J. D. (1998). *Getting results: A fresh look at school accountability*. New York, NY: Southern Regional Education Board.
- Winter, P. A., Brenner, D. B., & Petrosko, J. M. (2006). Teacher job satisfaction in a reform state: The influence of teacher characteristics, job dimensions, and psychological states. *Journal of School Leadership*, 16(4), 416-437.
doi: <https://doi.org/10.1177/105268460601600403>

EXTENDED ABSTRACT

The quality of teacher education has been considered an important issue all over the world for many years. Consequently, to enhance teaching and teacher quality, education policymakers, teacher educators and curriculum specialists from all over the world have been working on valid and reliable professional standards (Mausethagen, 2013) that have required teachers to validate their professional capacity and to be accountable for the ‘success’ of schooling by externally imposed accountability measures (e.g., standardized international

testing such as PISA, TIMSS). This ‘test-based accountability’ almost entirely underlines the importance of ‘assigned responsibility’ for student outcomes without taking into account teachers’ sense of personal responsibility.

However, it seems that teachers who feel personally responsible tend to be internally motivated, self-regulated, proactive, concerned about others, and sensitive to the consequences of their own actions (e.g., Guskey, 1981; Lauermaun, 2014). Hence, to provide an insight into the degree to which teachers are eager to adopt responsibility for diverse student outcomes and the factors that can potentially influence teachers’ endorsement of personal responsibility may inform current educational and curricular reforms that adopt ‘test-based accountability’. Therefore, the present study focused on prospective teachers’ (PTs’) sense of personal responsibility together with their achievement goals and early teacher identities.

Specifically, the purpose of the study was to examine the relationships among PTs’ achievement goals, early teacher identities, and sense of personal responsibility, with the intention of exploring the mediating roles of early teacher identities. In line with this aim, two research questions were formulated as follows: (a) are there significant relationships among PTs’ achievement goals, early teacher identities, and sense of personal responsibility?; (b) do PTs’ early teacher identities play significant mediating roles in the relationships between their achievement goals and sense of personal responsibility? A total of 658 PTs (486 female, 172 male), majoring in primary school teaching (n = 207), social science teaching (n = 153), music teaching (n = 84), art teaching (n = 91), and special education (n = 123) from the faculty of education of a large university located in the North-West of the Black Sea region of Turkey participated voluntarily in the study during the fall semester of the 2019-2020 academic year. With an average age of 20.21 (*SD* = 1.71), the sample consisted of 190 first-year, 183 second-year, 163 third-year, and 122 final-year PTs.

To address the aim of this study, explanatory correlational design was adapted. In the study, to examine the relationships between the research variables, data were gathered through multiple data collection instruments. Specifically, the 3×2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers (Mascret et al., 2017), adapted into Turkish by Yerdelen and Padir (2017), was employed to assess PTs’ achievement goals. The Early Teacher Identity Measure (Friesen & Besley 2013), adapted into Turkish by Arpacı and Bardakçı (2015), was used to assess PTs’ initial teacher identity. To assess PTs’ sense of personal responsibility, the Teacher Responsibility Scale (Lauermaun & Karabenick, 2013), adapted into Turkish by Eren (2014), was utilized. The Good Impression Scale (Özer, 2005) was used to control for the possibility

of making a good impression among PTs because the aforementioned research instruments consist of many items that are more or less open to the effects of social desirability.

Before addressing the research questions, preliminary analyses were conducted to examine possible effects of demographic variables (e.g., gender, fields of study, and year of study) on the research variables. In the analyses, age and making a good impression were considered as covariate variables. For the first research question, zero-order (Pearson) correlation analysis was computed to examine the relationships between the research variables. For the second research question, based on the results of correlation analysis, a path model was created and tested by conducting path analysis. All analyses were conducted based on the 1000 bootstrap sample by using the percentile bootstrap method (95% confidence interval) (Hayes & Scharkow, 2013).

The results of correlation analysis showed that the relationships of PTs' task-based goals and self-based goals with their early teacher identities and sense of personal responsibility were more noticeable. This was not surprising because these results are consistent with previous research indicating that mastery goals were consistently found to relate to a wide variety of teaching-related cognitions and instructional behaviors (e.g., perceived self-efficacy, job satisfaction, burnout) (e.g. Butler, 2007; Nitsche et al., 2011). The results of path analyses showed that the relationship between PTs' task-avoidance goals and responsibility for student motivation was significantly and partially mediated by their early teacher identities. The results also demonstrated that the relationship between PTs' task-avoidance goals and responsibility for teaching was significantly and fully mediated by their early teacher identities. Besides, the results indicated that PTs' self-approach goals influenced responsibility for both student motivation and teaching indirectly through their early teacher identities.

These results suggest that even PTs who adopted task-avoidance goals and self-approach goals needed to have a well-developed teacher identity to take personal responsibility for diverse student outcomes and their own teaching quality. Accordingly, teacher educators and policymakers need to be aware of the fact that teachers have specific achievement goals that have important implications for current educational and curricular reforms in teacher education, assuming 'teacher accountability' as an essential attempt to affect student outcomes positively. Besides, teacher educators should better support teacher identity development during teacher education by providing solid mentoring relationships to strengthen the links between PTs' achievement goals and sense of personal responsibility.

Although this study is important in terms of its implications for teacher education, the results should cautiously be interpreted due to the several limitations such as the methodological design of the study, cross-sectional nature of the data, and the sample which only included PTs from five fields of study. Hence, future studies should be conducted as experimental and longitudinal research studies with various samples of PTs, majoring in different departments. In addition, in future studies, PTs' self-efficacy beliefs and attitudes towards the teaching profession can also be examined together with their achievement goals and sense of responsibility.