

# Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerini Kazanma Durumlarının Öğretmenlik Eğitimlerine ve Meslekî Deneyimlerine Göre İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR-KAYIRAN\*

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Gaziantep / Türkiye,  
kбилge01@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6664-2688

Dr. Öğr. Üyesi Melike ÖZYURT

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep / Türkiye,  
melike.ozyurt@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-4527-9343

## Öz

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini kazanma durumlarının, aldıkları öğretmenlik eğitimine ve meslekî deneyimlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini, 2019-2020 öğretim yılı güz yarıyılında, Gaziantep ili merkez ilçelerindeki 32 ilkokulda görev yapmakta olan 480 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Öz-Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler, tek yönlü varyans analizi ve bağımsız gruplar *t* Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özel alan yeterliklerini, öğretmenlik eğitiminden çok meslekî deneyimle kazandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin özel alan yeterliklerini öğretmenlik eğitimi ile

\* Sorumlu Yazar. Tel: +90 342 360 43 72

kazanma durumlarına ilişkin öz değerlendirme puanlarının cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Özel alan yeterliklerini, meslekî deneyimle kazandığını belirten öğretmenlerin öz-değerlendirme puanları ise cinsiyete göre anlamlı farklılaşmazken, kıdeme göre meslekî deneyimi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen yetiştirme; Sınıf öğretmenliği; Özel alan yeterliği; Meslekî deneyim.

## **An Analysis of Elementary School Teachers’ Acquisition of Special Field Competencies as to Teaching Training and Professional Experience**

### **Abstract**

It was aimed at analyzing elementary school teachers’ acquiring special field competencies (SFC) as to teaching training and professional experience. The survey model is employed and the sample group includes 480 elementary school teachers at 32 elementary schools in central districts of Gaziantep selected through randomized sampling in 2019-2020 Academic Years. The data were collected using “Elementary School Teaching SFC Self-Assessment Scale”, devised by the researchers. Independent samples t-test and one-way ANOVA were conducted in data analysis. In conclusion, it was determined teachers acquisition of SFC through professional experience more than teaching training. The acquisition does not differ significantly as to gender and seniority. Self-evaluation scores of teachers who stated that they gained special field competencies with professional experience did not differ significantly according to gender, but it is observed that a significant difference in favour of those with high professional experience according to seniority.

**Keywords:** Teacher education; Classroom teaching; Special field competencies; Professional experience.

### **Extended Summary**

#### **Purpose**

The purpose of the study is to analyze elementary school teachers’ acquisition of special field competences as to their teaching training and professional experience. The sub-goals of the study are as follows:

1. Do the elementary school teachers’ self-assessment scores differ as to whether they acquire their special field competences based on their teaching

training and professional experience?

2. Do the elementary school teachers' self-assessment scores regarding the acquisition of their special field competences through their *teacher training* differ according to their gender and seniority?

3. Do the elementary school teachers' self-assessment scores regarding the acquisition of their special field competences through their *professional experience* differ according to their gender and seniority?

## Method

This research is a descriptive study of survey model. The universe of the research is comprised of the elementary school teachers serving in the central districts of the Gaziantep province in the 2019-2020 Academic Year Fall Term and its sample is composed of 480 elementary school teachers serving in 32 primary schools selected through the randomized sampling method. "Elementary School Teaching Special Field Competences Self-Assessment Scale", developed by the researchers, was used as the data collection tool in the research. The scale can determine the acquisition of special field competences through both teacher training and professional experience in one implementation. The scale is of the 5 likert type and two different ratings (teacher training-professional experience) are used in it. The first rating used for each item of the scale covers the self-assessment about the special field competences gained through the teacher training process, whereas the second rating is about the special field competences gained through professional experience. The expressions "certainly sufficient, sufficient, partially sufficient, insufficient, certainly insufficient" are used in both ratings.

In line with the headings in the "Elementary School Teaching Special Field Competences" booklet by the Ministry of National Education, the scale is comprised of four sub-dimensions as "linguistic-scientific development and individual differences", "learning-teaching context and development", "physical training and security" and "arts and aesthetics". Independent samples t-test and one-way one (ANOVA) were used in the analysis of the data collected. .05 were regarded as the significance level in the interpretation of the results.

## Results

It was determined that elementary school teachers' self-assessment scores concerning their acquisition of special field competences through professional experience are higher than those gained through their teaching

training and this difference is significant. Moreover, elementary school teachers' self-assessment scores concerning their acquisition of special field competences do not differ in the dimensions of acquiring them through teacher training and acquiring them through professional experience according to "gender". Upon being analyzed in terms of "seniority", the self-assessment scores in the teacher training dimension do not differ. Then, in the professional experience dimension, the teachers' self-assessment scores differ in favour of the teachers with an experience of teaching for 21 years or more between those with 1-5 years of teaching and 21 years or more.

## **Discussion and Conclusion**

It is seen in the research findings that teachers acquire the special field competences through professional experience more. Kavas and Bugay (2009) and Ayan (2011) also concluded that elementary school teachers regard themselves as insufficient in terms of teaching profession competences due to the training they got from the faculties. In this framework, the shortcomings in the current teacher training programs may be because of having gained the special field competences through professional experience. In addition, Mulholland and Wallace (2001) stated that they were influenced by their experiences in their first year and while teaching their students something. In this context, teachers could think that they gain teaching competences through professional experience.

Furthermore, in the study, it was determined that teachers' self-assessment scores concerning their acquisition of special field competences do not differ according to "gender". Similar findings are seen in some other researches (Çakır, 2005; Çakır, Kan and Sünbül, 2006; Coşkun, Özer and Tiryaki, 2010; Kahramanoğlu and Ay, 2013; Kahyaoğlu and Yangın, 2007; Özbilen, 2012; Özlük, 2010; Seferoğlu, 2004b; Şengül, 2012; Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy, 2002). In addition, there are also some studies in favor of female teachers and teacher candidate in terms of teaching self-competences in the literature (Aktağ and Walter 2005; Çapri and Çelikkaleli, 2008; Sünbül and Arslan, 2009).

Another finding derived from the research is that, in the professional experience dimension, the self-assessment scores differ significantly in favor of the teachers having 21 years of experience or more between those with 1-5, 6-10, 16-20 years of teaching and 21 years or more. In this context, when the seniority's relationship with acquiring professional experience is taken

into account, it could be stated that it is a crucial variable in terms of acquiring teaching special field competences (Avcı and Cinoğlu, 2012; Sünbül and Arslan, 2010; Wenner, 2001).

As a result, when acquiring special field competences are analyzed according to the teachers' self-assessment scores, it could be stated that elementary school teachers gain the special field competences through professional experience more than teaching training. Another finding derived from the study is that gender is not a indicative variable in acquiring the special field competences in the dimension of both teaching training and professional experience. In the research, it was also determined that, in the professional experience dimension, the self-assessment scores concerning special field competences of the teachers with 21 years of teaching or more are significantly higher than those with 1-5, 6-10, 16-20 years of teaching.

### Giriş

Eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesini sağlamada en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Öğretimin planlanmasından değerlendirilmesine kadar birçok aşamada önemli rolleri olan öğretmen, sahip olduğu yeterlikler ile süreci başarılı bir şekilde yönetebilir. Öğretmenlerin, öğrencilere öğrenme yaşantıları kazandırabilmeleri, sahip oldukları nitelikler ve yeterliliklerle bağlantılıdır (Seferoğlu, 2004a; Şişman ve Acat, 2003; Işık, Çiltaş ve Baş, 2010).

Öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler çok yönlü ve boyutta ele alınabilir. Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ile ilgili standartlar genel alan ve özel alan yeterlikleri olmak üzere MEB tarafından belirlenmiştir. Bu yeterlikler belirlenirken; MEB’de (1990) belirtildiği üzere, “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında öncelikle ilgili kurum ve kuruluşların yeterliğinin geliştirilmesine dair çalışmalar yapılmıştır. Bunun yanı sıra ilgili proje sekretaryası tarafından farklı ülkelere ait yeterlik dokümanları incelenmiş ve öğretmen yeterlikleri konusunda ortak kavram ve terimler tanımlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri olarak altı ana yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu alanlar; “*kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim*”; “*öğrenciyi tanıma*”; “*öğretme ve öğrenme süreci*”; “*öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme*”; “*okul-aile ve toplum ilişkileri*”; “*program ve içerik bilgisi*”dir. Bu altı ana yeterlik alanının altında toplam 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2008).

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler sadece “Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri” ile sınırlı değildir. Öğretmenlerin ayrıca branşlarına göre ve görev yaptığı kademeye göre farklılık gösteren bazı yeterliklere de sahip olması gerekir. Bu yeterlikler “Özel Alan Yeterlikleri” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Özel alan yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenmiş olup sekiz alanı kapsamaktadır. Bu sekiz ana yeterlik alanının altında toplam 39 yeterlik ve bu yeterliklere ait 214 performans göstergesi yer almaktadır. Bu performans göstergeleri de A1, A2 ve A3 olmak üzere üç düzeyde tanımlanmıştır. A3 ilgili performansın en üst düzeyde sergilenmesi anlamına gelmektedir. Bu alanlar; “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine” ilişkin; “öğretme-öğrenme ortamı ve gelişim”, “izleme ve değerlendirme”, “bireysel ve meslekî gelişim-toplum ile ilişkiler”, “sanat ve estetik”, “dil becerilerini geliştirme”, “bilimsel ve teknolojik gelişim”, “bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme” ve “beden eğitimi ve güvenlik”tir.

“Öğretme-öğrenme ortamı ve gelişim”e ilişkin yeterlik alanı, gelişim ve öğrenme ile ilgili kavram ve ilkeleri, gelişim dönemlerine göre öğrencilerin özelliklerini izleme ve öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtmayı, gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilmeyi, bireysel farklılıkları, özel gereksinimli öğrencileri ve öğrenme stillerini dikkate alarak esnek öğrenme ortamları hazırlamayı, süreci zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilmeyi, uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilmeyi ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilmeye uygulamalarıdır. “İzleme ve Değerlendirme” olarak adlandırılan ikinci yeterlik alanı; öğrencilerin öğrenim sürecinde gelişim düzeylerini izleyebilmeyi ve süreçte uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilmeyi kapsar. “Bireysel ve meslekî gelişim-toplum ile ilişkiler”, meslekî gelişimini sağlayabilme, meslekî etik değerler oluşturabilme, süreçte eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleri ile beraber çalışabilme, bilişim teknolojilerinden meslekî gelişim ve iletişim için yararlanabilme ile ilgili bir yeterlik alanı olarak tanımlanır. “Sanat ve Estetik” olarak adlandırılan dördüncü yeterlik alanı; güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olabilmeyi, sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilmeyi, estetik bakış açısını dikkate alabilmeyi, Atatürk’ün sanatın gelişmesine verdiği önemi içselleştirmelerini sağlayabilmeyi içermektedir. “Dil Becerilerini Geliştirme”, öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme, bu konuda model olabilme, Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle

ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme ile ilgili bir yeterlik alanı olarak tanımlanır. “Bilimsel ve Teknolojik Gelişim”e ilişkin yeterlik alanı, öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilme, bilimin gelişimi hakkında genel bilgi kazandırabilme, Atatürk’ün bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtılabilmeyi içerir. “Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme”, öğrencilerin, kendini ve yakın çevresini tanımlarını, demokratik davranma ve sorumluluk bilincini kazanmalarını, etkili iletişim kurmalarını sağlayabilme, öğrencide doğayı sevmeye ve koruma bilinci oluşturabilme, zaman ve değişim bilinci geliştirebilme, Atatürk’ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini öğretim ortamına yansıtılabilmeyi içerir. Son yeterlik alanı olan “Beden Eğitimi ve Güvenlik”, öğrencilerin ritim ve müzik eşliğinde jimnastik ve dans hareketlerini geliştirmelerine rehberlik edebilme, ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili motor becerilerini geliştirebilme, doğru ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilme, Atatürk’ün spor ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenme sürecindeki uygulamalara yansıtılabilmeyi kapsamaktadır.

Öğretmen yetiştiren kurumlardan bu yeterliklere sahip donanımda sınıf öğretmeni adayları yetiştirmesi beklenmektedir (YÖK, 1998). Öğretmen yetiştiren kurumların, bu beklentileri yerine getirip getirmediği, öğretmenler açısından da bu yeterliklere sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri yoğun bir şekilde araştırmalara konu olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Bu konu başlıkları arasında son 10 yılda MEB tarafından tanımlanan genel veya özel alan yeterlilikleri, önceki yıllarda ise öğretmenlik mesleğine ilişkin genel yeterlikler yer almaktadır.

Alanyazında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine sahip olma düzeylerini (Avcı, 2011; Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Demiral, Baydar ve Gönen, 2010; Fidan, 2012; Özlük, 2010; Kahramanoğlu ve Ay, 2013; Köroğlu, 2015; Odabaş-Kararmaz, 2013; Özbiçen, 2012; Selçuk, 2013; Şahin ve Hacıömeroğlu, 2011; Şengül, 2012) ve genel yeterliklerini (Ayan, 2011; Arslan ve Özpınar, 2008; Karacaoğlu, 2008; Keskin, 2013; Özer ve Gelen, 2008; Taşgın, 2010; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002; Wachiuri, 2015) inceleyen çeşitli araştırmalar mevcuttur.

Bu çalışmalar kapsamında; Türkçe, İngilizce, fen bilgisi, okul öncesi,

sınıf öğretmenliği gibi çeşitli branşlardaki öğretmenlerin ve/veya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterliklerine sahip olma durumlarına ilişkin algılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir (Karacaoğlu, 2008; Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011; Odabaş-Kararmaz, 2013; Özbilen, 2012; Özlük, 2010; Taşgın, 2010; Wachiuri, 2015). Ancak Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) öğretmen adaylarının yeterlik algılarının planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarında yetersiz olduğunu belirlemiştir.

Alanyazında aday öğretmenlere kazandırılması hedeflenen meslekî nitelikler ve yeterlikler ile öğretmenlerden sahip olmaları beklenen yeterlikler arasında bir uyum olduğu görülmektedir (Arslan ve Özpinar, 2008). Ancak öğretmen yetiştirme programlarının bu yeterlikleri öğretmen adaylarına kazandırmada ne ölçüde yeterli olduğu, Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında tartışılan konular arasındadır. Küçükahmet (2007), 2006 yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının birçok boyutuyla yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Başkan, Aydın ve Madden (2006) ise Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin teknik ve akademik boyutlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini belirterek; öğretmen yetiştirme programlarında genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve okul uygulamaları derslerine ağırlık verilmesini ve aday öğretmenlerin performansa dayalı sınavlarla değerlendirilmesini önermiştir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanındaki eksikliklerin giderilmesi amacıyla son dönemlerde bazı girişimlerde bulunulmuştur. YÖK öğretmen yetiştirme alanındaki eksiklikleri gidermek amacı ile öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesine ilişkin bir çalışma yürütmüş ve öğretmen yetiştirme programlarını güncellemiştir (YÖK, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı ise aday öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmek amacı ile 2016-2017 eğitim öğretim yılında Aday Öğretmen Yetiştirme Programını uygulamaya koymuştur. Bu program çerçevesinde öğretmen adayları; sınıf ve okul içi (384), okul dışı (90) ve hizmet içi eğitim faaliyetleri (168) olmak üzere toplam 642 saatlik bir eğitime tabi tutulmuşlardır (MEB, 2016). Bu programın uygulanmasına ihtiyaç duyulmuş olması ve öğretmen yetiştirme programında güncelleme çalışmalarının yapılması Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına öğretmen yeterliklerinin kazandırılması konusunda eksik kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Okçabol (2004), öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının da eğitim fakültelerini öğretmen yetiştirme konusunda yeterli bulmadıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Ayan (2011) da



öğretmen yetiştirme programında öğretmenlik uygulamasının süre ve içerik olarak yetersiz olduğunu, teorik bilgilerin uygulamaya yeterince aktarılamadığını belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında, ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarının güncellendiği ve yeni uygulamalara geçildiği bu süreçte öğretmenlerin meslekî yeterliklerinde özel alan yeterliklerini kazanmasında, öğretmen yetiştirme eğitimi ile meslekî deneyimin ne ölçüde etkili olduğuna ilişkin bir araştırma gerçekleştirilmesi gerekli görülmüştür. Araştırma, elde edilecek sonuçların öğretmen yetiştirme programları ile ilgili yürütülmekte olan çalışmalara veri sunması yönü ile önemli bulunmuştur.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, sahip oldukları özel alan yeterliliklerini kazanmalarında, aldıkları öğretmenlik eğitiminin ve meslekî deneyimlerinin katkısına ilişkin öz değerlendirmelerine odaklanılmıştır. Bununla birlikte araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini kazanma durumlarına ilişkin öz değerlendirmeleri cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre de incelenmiştir. Bu değişkenlerden cinsiyetin ele alınmasında, toplumda öğretmenliğinin daha çok kadın mesleği olarak algılanması (TEDMEM, 2014), kıdemin ele alınmasında ise öğretmenliğin öğretmen yetiştirme programlarında verilen eğitimin yanı sıra sahada deneyimle öğrenilen bir meslek olma özelliği belirleyici olmuştur.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerini eğitimle kazanma ve deneyimle kazanma durumlarına yönelik değerlendirilmeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu öz-değerlendirme ile öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasına ve yeniden düzenlenmesinde katkı sağlanması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin, özel alan yeterliklerini kazanma durumlarını, aldıkları öğretmenlik eğitimine ve meslekî deneyimlerine göre incelemektir. Araştırmanın alt amaçları ise;

1. Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini; öğretmenlik eğitimiyle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları ve meslekî deneyimle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini öğretmenlik eğitimiyle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları;

2.1. Cinsiyete,

2.2. Kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini meslekî deneyimle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları;

- 3.1. Cinsiyete,
- 3.2. Kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir? olarak belirlenmiştir.

### **Yöntem**

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve veri toplama süreci ile analizi bu bölümde sunulmaktadır.

### **Araştırma Modeli**

Sınıf öğretmenlerinin, özel alan yeterliklerini kazanma durumlarının, aldıkları öğretmenlik eğitimine ve meslekî deneyimlerine göre incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modeli uygulanmıştır. Yapılan bu araştırma betimsel niteliktedir. Betimsel araştırmalarda, verilen bir durum olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanır; bireylerin grupların ya da fiziki ortamların özellikleri özetlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmada da öğretmenlerin sahip oldukları özel alan yeterliklerini kazanma durumları, kendi öz değerlendirmeleri çerçevesinde incelenmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Gaziantep ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise çalışma evreninde yer alan 289 ilkokuldan tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 32 ilkokulda görev yapan 536 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan veriler incelenmiş, 56 öğretmenden elde edilen verilerde eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Eksik veri içeren ölçekler değerlendirme dışı bırakılmış, kalan 480 öğretmene uygulanan ölçeklerden elde edilen tam veriler değerlendirmeye alınmıştır. Gaziantep ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı 23.763'tür. Seçilen örneklem çalışma evreninin yaklaşık olarak %2'sini temsil etmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %58.5'inin kadın, %41.5'inin erkek; %81'inin eğitim fakültesi, %17.3'ünün ön lisans, %8'inin diğer fakültelerden mezun; %15.8'inin 1-5 yıl, %19.8'inin 6-10 yıl, %19.6'sının 11-15 yıl, %23.3'ünün 16-20 yıl, %21.5'inin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 1.** Örneklem Grubuna İlişkin Betimsel Değerler

		f	%			f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	281	58.5	<b>Kıdem</b>	1-5 yıl	76	15.8
	Erkek	199	41.5		6-10 yıl	95	19.8
<b>Mezun olunan okul türü</b>	Eğitim fakültesi	389	81	11-15 yıl	94	19.6	
	Ön lisans	83	17.3	16-20 yıl	112	23.3	
	Diğer fakülte	8	1.7	21 yıl <sup>+</sup>	103	21.5	
<b>Toplam</b>		480	100	<b>Toplam</b>		480	100

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Öz-Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeğin maddeleri oluşturulurken, MEB *Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri*’nden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri, 8 yeterlik alanı ve bu yeterlik alanlarına ait 39 alt yeterlikten oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, bu 39 alt yeterlik maddesi aynen kullanılarak veya içerdiği anlamı kaybetmeden yapılan küçük ifade değişiklikleriyle yeniden yazılarak oluşturulmuştur. Ölçek, her bir madde ile ilgili öz-değerlendirmenin tek uygulamada yapılabilmesi için, 5’li likert türündeki iki ayrı derecelendirmeye (öğretmenlik eğitimi-meslekî deneyim) sahiptir. Böylece özel alan yeterliklerinin hem öğretmenlik eğitimi ile hem de meslekî deneyim ile kazanılmasına ilişkin öz-değerlendirmenin tek bir uygulamada belirlenmesi sağlanmıştır. İlk derecelendirme, öğretmenlik eğitimi sürecinde kazanılan sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerine ilişkin, ikinci derecelendirme ise meslekî deneyimle kazanılan sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerine ilişkin öz-değerlendirmeyi kapsamaktadır. Her iki derecelendirmede de “kesinlikle yeterli, yeterli, kısmen yeterli, yetersiz, kesinlikle yetersiz” ifadeleri kullanılmıştır. Çizelge 1’de ölçek maddelerinden örnekler verilmiştir.

Hazırlanan taslak ölçek, geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında kapsam ve görünüş geçerliği için, eğitim bilimleri bölümünde görev yapan, biri eğitim programları ve öğretim, biri öğretmen yetiştirme, ikisi ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman dört akademisyene, dil geçerliği için Türkçe eğitimi bölümünde görev yapan bir akademisyene sunulmuştur. Ayrıca, alanda görev yapan dört sınıf öğretmeni ölçeği anlaşılabilirlik ve ifadelendirme bakımından incelemişlerdir. Geri bildirimler doğrultusunda ölçek düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri	Öğretmenlik Eğitimi Sürecinde Kazanma Durumunuz					Meslekî Deneyimle Kazanma Durumunuz				
	Kesinlikle Yeterli	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Kesinlikle Yetersiz	Kesinlikle Yeterli	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz	Kesinlikle Yetersiz
1. Gelişim ve öğrenme ile ilgili kavramları ve ilkeleri uygulayabilme										
6. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme										
13. Sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilme										
26. Öğrencide doğayı sevmeye ve koruma bilinci oluşturabilme										

**Çizelge 1.** Ölçeğe İlişkin Örnek Maddeler

Bu çalışmaların yanı sıra, çalışma grubu belirlenirken Bryman ve Cramer'in (2001) önerdiği üzere, ölçekte yer alan 39 maddenin 5 ile 10 katı arasında bir gruba uygulanması hedeflenmiştir. Bu çerçevede ölçek, 2015-2016 öğretim yılında, Gaziantep ili merkez ilçelerinde yer alan, 289 okuldan tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 11 ilkokulda görev yapan 378 sınıf öğretmene uygulanmıştır. Toplanan verilerden 75'i eksik doldurulduğu için değerlendirilme dışı bırakılmış, 303 öğretmenden elde edilen veriler ile ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Öz-Değerlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi, SPSS 20 programı ile yapılmıştır. Veriler analize hazırlanırken uç değerler, Mahalanobis Distance ile belirlenmiş, 39 veride uç değer tespit edildiğinden bu veriler analiz dışında bırakılmıştır. Geriye kalan 264 kişilik örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi ile sınanmıştır. Ölçeğin birinci boyutu (öğretmenlik eğitimi) için KMO değeri .96 ve Barlett Testi ile elde edilen ki-kare değeri ( $\chi^2=7503.597$ ;  $sd=465$ ;  $p<.001$ ); ikinci boyutu (meslekî deneyim) için KMO değeri .95 ve Barlett testi ile elde edilen ki-kare değeri ( $\chi^2=5538.847$ ;  $sd=465$ ;  $p<.001$ ) anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin, hem “öğretmenlik eğitimi sürecinde kazanılan sınıf

öğretmenliği özel alan yeterlikleri” hem de “meslekî deneyimle kazanılan sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri” boyutu için yapı geçerliği kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde, faktör yapısını ortaya çıkarmak amacı ile asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 2.00'nin üzerinde olan dört faktör olduğu ve çizgi grafiğinde de, dört faktörlü bir çözümün olabileceği görülmüştür. Bu durumda her iki boyut için de alt ölçeklerde sırasıyla 13, 11, 4 ve 3 madde yer almış; birden fazla faktöre yük veren 8 madde alt ölçekler dışında kalmıştır. Birinci faktöre yüklenen 13 maddenin, Milli Eğitim Bakanlığı “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri” kitapçığında yer alan “dil becerilerini geliştirme”, “bilimsel ve teknolojik gelişim”, “bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme” başlıkları altında yer alan ifadelerden oluştuğu görülmüş ve “dilsel-bilimsel gelişim ve bireysel sorumluluklar” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör, “öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim”, “izleme ve değerlendirme”, “bireysel ve meslekî gelişim” altında yer alan ifadelerden oluştuğu görülmüş ve “öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim” olarak adlandırılmıştır. Diğer iki faktör, MEB'in kitapçığındaki aynı isimle “beden eğitimi ve güvenlik”, “sanat ve estetik” olarak adlandırılmıştır. Dört faktörün, ölçeğin birinci boyutu için varyansın %71.266'sını; ikinci boyutu için ise varyansın %62.711'ini açıkladığı görülmüştür.

Çözüme ulaşılan dört faktörlü yapıya ait faktörler ve faktör yükleri, ölçeğin birinci boyutu için Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'de görüldüğü gibi, 13 maddenin .788 ile .695 arasında değişen faktör yükleriyle birinci faktöre yüklendiği, bu faktörün öz değerinin 16.472 olduğu ve varyansın %53.137'sini açıkladığı bulunmuştur. İkinci faktördeki 11 maddenin .826 ile .574 arasında değişen faktör yüklerini aldığı gözlenmiştir. Öz değeri 2.834 olan bu faktörün, varyansın %9.143'ünü açıkladığı görülmektedir. Üçüncü faktörde, .802 ile .679 arasında değişen değerlerle yüklenen dört maddenin toplandığı gözlenmiştir. Üçüncü faktörün öz değerinin 1.650 olduğu ve varyansın %5.321'ini açıkladığı görülmektedir. Faktör yükleri .803 ile .669 arasında değişen üç maddenin dördüncü faktörde toplandığı gözlenmiştir. Öz değeri 1.136 olan bu faktörün, varyansın %3.666'sını açıkladığı görülmektedir. Ölçek maddelerinin ortak varyans değerlerinin .56 ile .86; madde toplam korelasyonlarının .63 ile .79; aritmetik ortalama değerlerinin 3.12 ile 4.03; standart sapma değerlerinin ise .90 ile 1.03 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında, Cronbach Alfa katsayıları, alt ölçekler için sırasıyla .96, .95, .92 ve .90 ölçeğin tamamı için .97 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 2.** Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri, Faktörlerin Öz Değerleri ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri (Öğretmenlik Eğitimi Boyutu)

Maddeler	1. Alt ölçek	2. Alt ölçek	3. Alt ölçek	4. Alt ölçek
27	.788			
28	.769			
26	.750			
22	.750			
30	.745			
33	.744			
29	.730			
25	.729			
21	.720			
31	.719			
32	.716			
20	.711			
19	.695			
6		.826		
3		.799		
7		.798		
5		.779		
2		.778		
1		.714		
9		.712		
8		.711		
4		.681		
11		.591		
10		.574		
35			.802	
34			.792	
36			.788	
38			.679	
15				.803
16				.740
17				.669
<b>Öz Değer</b>	16.472	2.834	1.650	1.136
<b>Açıklanan Varyans %</b>	53.137	9.143	5.321	3.666
<b>Açıklanan Toplam Varyans %</b>	71.266			
<b>Madde Sayısı</b>	13	11	4	3

Çözüme ulaşılan dört faktörlü yapıya ait faktörler ve faktör yükleri, ölçeğin ikinci boyutu için Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde, 13 maddenin faktör yüklerinin .761 ile .558 arasında değişerek birinci faktörde yer aldığı, bu faktörün öz değerinin 13.794 olduğu ve varyansın %44.498'ini açıkladığı bulunmuştur. İkinci faktördeki 11 maddenin .741 ile .588 arasında değişen faktör yükleriyle toplandığı gözlenmiştir. Öz değeri 2.263 olan bu faktörün, varyansın %7.299'unu açıkladığı görülmektedir. Üçüncü faktöre toplanan dört maddenin, .850 ile .608 arasında değişen değerlere sahip olduğu gözlenmiştir. Üçüncü faktörün öz değerinin 2.155 olduğu ve varyansın %6.952'sini açıkladığı görülmektedir. Faktör yükleri .770 ile .568 arasında değişen üç maddenin dördüncü faktörde toplandığı gözlenmiştir. Öz değeri

1.229 olan bu faktörün, varyansın %3.963'ünü açıkladığı görülmektedir. Maddelerin ortak varyans değerlerinin .49 ile .84; madde toplam korelasyonlarının .61 ile .73; aritmetik ortalama değerlerinin 3.79 ile 4.57; standart sapma değerlerinin ise .57 ile 1.01 arasında değiştiği görülmektedir.

**Tablo 3.** Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri, Faktörlerin Öz Değerleri ve Varyansı Açıklama Yüzdeler (Meslekî Deneyim Boyutu)

Maddeler	1. Alt ölçek	2. Alt ölçek	3. Alt ölçek	4. Alt ölçek
31	.761			
21	.723			
22	.718			
29	.699			
33	.692			
27	.684			
20	.684			
30	.675			
28	.675			
32	.674			
26	.630			
19	.608			
25	.558			
7		.741		
3		.739		
8		.719		
2		.716		
6		.698		
1		.653		
4		.640		
9		.636		
5		.630		
11		.594		
10		.588		
35			.850	
36			.849	
34			.758	
38			.608	
15				.770
16				.768
17				.568
<b>Öz Değer</b>	13.794	2.263	2.155	1.229
<b>Açıklanan Varyans %</b>	44.498	7.299	6.952	3.963
<b>Açıklanan Toplam Varyans %</b>	62.711			
<b>Madde Sayısı</b>	13	11	4	3

Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında, Cronbach Alfa katsayıları, alt ölçekler için sırasıyla .94, .92, .92 ve .90 olarak, ölçeğin ikinci boyutu için .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin her iki boyutu için de alınabilecek en düşük puan 31; en yüksek puan 155'tir.

#### **Doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları.**

Ölçeğin her iki boyutu için de açımlayıcı faktör analizi ile ortaya

konulan modelin uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA analizinin uygulanması sürecinde ikinci bir çalışma grubuna gidilerek, Gaziantep ilinde görev yapan 200 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. DFA kapsamında ilk olarak, modelde hiçbir sınırlama ya da yeni bağlantı ekleme yoluna gidilmeden, modelin uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksi sonuçları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ölçeğin her iki boyutu için de DFA ile elde edilen faktör yükleri incelendiğinde, ölçek maddelerinin faktör analizi ile öngörülen dört örtük yapıyı doğruladığı söylenebilir. Ölçeğin birinci boyutu için, modelin ki-kare istatistiği ( $\chi^2=956.74$ ,  $sd=428$ ,  $p<.001$ ) anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 2.23'tür. İkinci boyut için de modelin ki-kare istatistiği ( $\chi^2=982.93$ ,  $sd=428$ ,  $p<.001$ ) anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 2.30'dur. Ki-kare değerinin ( $\chi^2$ ) serbestlik (sd) derecesine bölünmesiyle elde edilen ( $\chi^2/sd$ ) değerinin üçten küçük olması, modelin gerçek veriler ile uyumunun iyi olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2005). Buna dayalı olarak  $\chi^2$  istatistiği, modelin uyum iyiliği açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Öz-Değerlendirme Ölçeği'nin eğitim boyutuna ilişkin modele ait uyum istatistikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Öz-Değerlendirme Ölçeği'nin (Eğitim Boyutu) Uyum İndeksleri Değerleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	Sınır Değerler	Kaynaklar
$\chi^2/sd$	2.23	$\leq 3 =$ iyi uyum
GFI	0.77	
AGFI	0.73	$< 0.90 =$ kabul edilebilir uyum
RMSEA	0.08	$\leq 0.08 =$ kabul edilebilir uyum
SRMR	0.050	$\leq 0.05 =$ kabul edilebilir uyum
CFI	0.91	
NNFI	0.90	$0.90 \leq CFI \leq 0.95 =$ kabul edilebilir uyum
NFI	0.90	
IFI	0.91	
PGFI	0.66	$0.50 \leq PGFI \leq 0.95 =$ kabul edilebilir uyum
PNFI	0.78	$0.50 \leq PGFI \leq 0.95 =$ kabul edilebilir uyum

Tablo 4'e göre, ölçeğin birinci boyutu için tüm uyum indekslerinden ( $\chi^2/sd=2.23$ ,  $GFI=.77$ ,  $AGFI=.73$ ,  $RMSEA=.08$ ,  $SRMR=.050$ ,  $CFI=.91$ ,  $NNFI=.90$ ,  $NFI=.90$ ,  $IFI=.91$ ,  $PGFI=.66$  ve  $PNFI=.78$ ) elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, 31 madde ve dört faktöre dair modelin kabul edilebilir bir



model iyiliği değerine sahip olduğu ifade edilebilir.

Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Öz-Değerlendirme Ölçeği'nin meslekî deneyim boyutuna ilişkin modele ait uyum istatistikleri Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Öz-Değerlendirme Ölçeği'nin (Meslekî Deneyim Boyutu) Uyum İndeksleri Değerleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	Sınır Değerler	Kaynaklar
$\chi^2/sd$	2.30 $\leq 3 = \text{iyi uyum}$	Kline, 2005
GFI	0.76	Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008
AGFI	0.72	
RMSEA	0.08 $\leq 0.08 = \text{ kabul edilebilir uyum}$	Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)
SRMR	0.050 $\leq .50 = \text{ kabul edilebilir uyum}$	Browne ve Cudeck (1993)
CFI	0.90	Tabachnick ve Fidell, 2001; Kline, 2005; Hu ve Bentler, 1999
NNFI	0.91 $0.90 \leq CFI \leq .95 = \text{ kabul edilebilir uyum}$	
NFI	0.90	
IFI	0.89	
PGFI	0.65 $0.50 \leq PGFI \leq .95 = \text{ kabule dileyebilir uyum}$	Sümer, 2000 (akt; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010)
PNFI	0.76 $0.50 \leq PGFI \leq .95 = \text{ kabul edilebilir uyum}$	Hu ve Bentler, 1999

Tablo 5'e göre, ölçeğin ikinci boyutu için tüm uyum indekslerinden ( $\chi^2/sd=2.30$ , GFI=.76, AGFI=.72, RMSEA=.08, SRMR=.050, CFI=.90, NNFI=.91, NFI=.90, IFI=.89, PGFI=.65 ve PNFI=.76) elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, 31 madde ve dört faktöre dair modelin kabul edilebilir bir model iyiliği değerine sahip olduğu ifade edilebilir.

## Veri Toplanması ve Analizi

Veriler, araştırmacılar tarafından okullara gidilerek toplanmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve ölçeğin nasıl doldurulacağı açıklandıktan sonra ölçeği doldurmaları için süre verilmiş ve tamamlayan öğretmenlerin doldurdukları ölçekte eksiklik kaldıysa bu eksiklerin tamamlanması rica edilerek ölçeğin özenle doldurulması sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçeğin doldurulması ortalama 15 dakika sürmüştür. Veri toplama sürecinde öğretmenlere, verdikleri cevapların sadece araştırma amacıyla kullanılacağı söylenmiş; ölçeklere isimlerini yazmaları istenmemiştir. Öğretmenlerin araştırmaya katılımı konusunda gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir. Bazı okullarda da ölçme aracı okul idarecisine teslim edilmiş, gerekli açıklamalar yapılmış ve ölçekler öğretmenler tarafından doldurulduktan sonra okul idaresinden eksikler olup olmadığı kontrol edilerek teslim alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar *t* Testi ile SPSS 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın amaç ve alt amaçlarına ilişkin bulgular bu kısımda sırası ile sunulmaktadır.

#### Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerini Kazanma Durumlarına İlişkin Öz-Değerlendirmeleri

Araştırmanın birinci alt amacı “Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini öğretmenlik eğitimiyle ve meslekî deneyimle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaca ilişkin analiz, bağımsız gruplar *t* Testi ile gerçekleştirilmiş, sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öz-Değerlendirme Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar *t* Testi Sonuçları

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
<b>Eğitim</b>	480	104.13	24.051			
<b>Deneyim</b>	480	125.67	19.080	958	-15.373	.000

Tablo 6’da görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini meslekî deneyim ile kazanma durumlarına ilişkin öz değerlendirme puanlarının ( $\bar{x}$ =125.67), öğretmenlik eğitimi ile kazanma durumlarına ilişkin öz değerlendirme puanlarından ( $\bar{x}$ =104.13) yüksek olduğu ve bu farkın meslekî deneyim lehine olduğu görülmektedir ( $p < .01$ ). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri, bu yeterlikleri meslekî deneyimle kazandıkları yönündedir.

#### Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerini Öğretmenlik Eğitimiyle Kazanma Durumlarına İlişkin Öz-Değerlendirme Puanları

Araştırmanın ikinci alt amacı “Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini *öğretmenlik eğitimiyle* kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öz-değerlendirme puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemek üzere yapılan bağımsız gruplar *t* Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerini Öğretmen Eğitimiyle Kazanma Durumlarına İlişkin Öz-Değerlendirme Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Eğitim	Kadın	281	105.61	23.90	478	1.606	.109
	Erkek	199	102.04	24.17			

Tablo 7'ye göre, sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini öğretmenlik eğitimiyle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

Öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini *öğretmenlik eğitimiyle* kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanlarının kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerini Öğretmenlik Eğitimiyle Kazanma Durumlarının Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Kıdem (yıl)	N	$\bar{x}$	S	F	p
1-5	76	102.95	21.07	.550	.699
6-10	95	103.09	26.63		
11-15	94	103.11	21.91		
16-20	112	103.85	24.98		
21+	103	107.19	24.64		
Toplam	480	104.13	24.45		

Tablo 8'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini öğretmenlik eğitimiyle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir [ $F(4.475) = .550, p > .05$ ].

### Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerini Meslekî Deneyimle Kazanma Durumlarına İlişkin Öz-Değerlendirme Puanları

Araştırmanın üçüncü alt amacı, "Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini *meslekî deneyimle* kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları, cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öz-değerlendirme puanlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'a göre, sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini meslekî deneyimle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p > .05$ ).

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerini Kazanma Durumlarına İlişkin Öz-Değerlendirme Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
<b>Deneyim</b>	Kadın	281	126.20	18.62	478	.717	.473
	Erkek	199	124.93	19.74			

Öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini *meslekî deneyimle* kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanlarının meslekî kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerini Meslekî Deneyimle Kazanma Durumların Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Kıdem (yıl)	N	$\bar{x}$	S	F	p	Anamlı fark (Scheffe)
1-5	76	119.22	18.73	6.021	.000	21+>16-20 21+>6-10 21+>1-5
6-10	95	124.57	21.13			
11-15	94	127.07	17.28			
16-20	112	123.72	19.48			
21+	103	132.30	16.50			
Toplam	480	125.67	19.08			

## Tartışma

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini meslekî deneyimle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanlarının, bu yeterlilikleri öğretmenlik eğitimiyle kazanma durumlarına ilişkin öz değerlendirme puanlarından yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kıdemleri arttıkça bu yeterlikleri kazanmada meslekî deneyimin etkisine ilişkin öz-değerlendirme puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, bu durum öğretmenlerin mesleğe ilişkin özel alan yeterliklerini aldıkları lisans eğitiminden çok mesleğe başladıktan sonra kazandıklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Benzer bir sonuç Fidan (2012) tarafından yapılan çalışmada da ortaya çıkmış; öğretmenler, öğretmen adaylarına kıyasla kendilerinin özel alan yeterliklerine daha fazla sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yeterlik duygularının göreve başladıkları ilk yıldaki ve öğrencilerine bir şeyler öğretirken ki deneyimlerinden etkilendiği (Mulholland ve Wallace, 2001) göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin meslekî deneyimleri arttıkça kendilerini daha yeterli hissetmeleri anlaşılır bir durumdur. Bandura (1995) öz-yeterlik algısını etkileyen etmenleri, bireysel deneyimler, farklı kişilerin tecrübelerinden çıkarılan neticeler, sosyal tasdik, şahsın olağan ve duygusal durumu olarak sıralamıştır. Bunlardan en güçlüsü ise bireysel deneyimlerdir. Bu bağlamda da öğretmenler

öğretmenlik yeterliklerini meslekî deneyimle kazandıklarını düşünmeleri anlamlı görülebilir. Bu durumun bir sebebi de alınan lisans eğitiminde uygulama olanaklarının sınırlı olmasıyla birlikte, verilen eğitimin çoğunlukla teorik düzeyde kaldığı düşüncesi olabilir. Çakıroğlu ve Çakıroğlu (2003), Türkiye’de okullardaki gerçekler ve öğretmen yetiştirme programları arasındaki kopukluğa vurgu yapmışlardır. Bu kopukluk da öğretmenlerin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerini meslekî deneyimle kazanıyor olmalarının sebepleri arasında gösterilebilir. Kavas ve Buğay (2009), eğitim fakültesi öğrencilerinin derslerinde materyal kullanımını yetersiz bulduklarını, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde yeterince pratik yapamadıklarını ve derslerdeki uygulamaların yetersiz kaldığını belirtmektedir. Ayan (2011) da sınıf öğretmenlerinin fakültede aldıkları eğitim bakımından öğretmenlik mesleği yeterlikleri konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çakmak ve Civelek (2013) tarafından, lisans programının sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerini karşılama durumunu inceledikleri çalışmada da programın özel alan yeterliklerini büyük oranda karşılamakla birlikte, ders içeriklerinin bu yeterlikleri karşılamada %15 oranında yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Mevcut öğretmen yetiştirme programlarındaki bu eksiklikler de özel alan yeterliklerinin meslekî deneyimle kazanıldığı yönündeki değerlendirmeleri destekler niteliktedir.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin özel alan yeterliklerini kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanlarının, bu yeterlikleri öğretmenlik eğitimi ile kazanma ve meslekî deneyimle kazanma boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde farklı branşlarda yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özel alan veya genel meslekî yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir (Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Çakır, 2005; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Kahramanoğlu ve Ay, 2013; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Keskin, 2013; Şengül, 2012; Özlük, 2010; Seferoğlu, 2004b; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002). Bunun yanı sıra farklı araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Sünbül ve Arslan (2006), Ross (1994), Selçuk (2013) öğretmenlerin; Aktaş ve Walter (2005), Çapri ve Çelikkaleli (2008), Köroğlu (2015) da aday öğretmenlerin meslekî yeterlik düzeylerinde, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Özbiçen ise (2012), “Tanıma ve Geliştirme”, Odabaşı-Kararmaz (2013) da “Okul, Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma” ve “Dil Becerilerinin Geliştirme” ile ilgili maddelere ilişkin verdikleri yanıtların cinsiyet özellikleri

açısından karşılaştırıldığında; kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli olarak değerlendirdiklerini, diğer başlıklarda farklılaşma olmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca Strivastava (1989) da öğretmenlik eğitiminin kadın öğretmenlerde öğretmenliğe ilişkin bir tutum farkı oluştururken erkek öğretmenlerde bir fark yaratmadığını tespit etmiştir. Fidan (2012) ise öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme özel alan alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kendilerini anlamlı düzeyde daha yeterli bulduklarını tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü gibi, tutum ve yeterlik konularında, bazı çalışmalarda kadın bazı çalışmalar ise erkek öğretmenler lehine farklılaşmadan söz edilmiş, bu araştırmada farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu çerçevede, cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirmeleri açısından belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin özel alan yeterliklerini kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları bu yeterlikleri öğretmenlik eğitimi ile kazanma ve meslekî deneyimle kazanma boyutlarında kıdeme göre incelendiğinde ise; öğretmenlik eğitimi boyutunda öz-değerlendirme puanlarının kıdeme göre farklılaşmadığı görülmüştür. Meslekî deneyim boyutunda ise öğretmenlerin öz-değerlendirme puanları 1-5, 6-10, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Benzer şekilde, Avcı ve Cinoğlu (2012) da özel alan sanat ve estetik alt yeterlik alanında 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu; Özbilen, (2012) “Tanıma ve Geliştirme”, Selçuk (2013) da “Türkçe Alanında Meslekî Gelişimini Sağlama” ile ilgili maddelerde kıdemli öğretmenlerin kendilerini daha yeterli bulduklarını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra Sünbül ve Arslan (2006), öğretmenlik meslekî yeterlikleri konusunda kıdemi 26 ve üstü olan öğretmenlerin, kıdemi 0-10 yıl arası olan öğretmenlerden, kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin de kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde kendilerini daha yeterli gördüklerini belirlemiştir. Şengül (2012) de benzer şekilde, Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliklerine sahip olma durumuna ilişkin yapılan öz-değerlendirmede, 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere oranla kendilerini daha yeterli bulduklarını belirlemiştir. Odabaşı-Kararmaz (2013) İngilizce öğretmenlerinin, Fidan (2012) fen bilgisi, Özlük (2010) ise Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin kıdeme göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunda kıdem

arttıkça öğretmenlerin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerinde kendilerini daha yetkin hissettikleri görülmektedir. Wenner (2001) de öğretmenlerin meslekî yeterlik duygusunu meslekî deneyimle kazandığını ifade etmiştir. Bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikler olarak ifade edilen yeterliği (Seferoğlu, 2004a), MEB (2008), öğretmenin her bir ana görevi kapsamında kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkaları ile bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan alt görevler olarak tanımlanmıştır. Bu yapı içerisinde yeterliğin kazanılmasının önemli bir boyutunu alan eğitim sağlamaktadır, daha uzun süreli yeterlik kazanımı içinse sürecin deneyimlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin kıdemle birlikte meslekî deneyiminin artması göz önünde bulundurulduğunda, kıdemli öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerini kazanma konusunda önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

### Sonuç

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik değerlendirmelerinin, bu yeterlikleri öğretmenlik eğitiminden ziyade meslekî deneyimle daha fazla kazandıkları yönünde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kıdemleri arttıkça bu yeterlikleri kazanmada meslekî deneyimin etkisine ilişkin öz-değerlendirme puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmen yetiştirme programlarının özel alan yeterliklerini aday öğretmenlere kazandırmadaki yeterliliğini arttırmak için programın bu konudaki eksik yönleri tespit edilebilir. Ayrıca özel alan yeterliklerinin öğretmen yetiştirme programları ile daha etkin bir şekilde öğretmen adaylarına kazandırılabilmesi için programda ne gibi güncellemeler yapılabileceği araştırılabilir. Daha sonra yapılacak olan bir çalışmada, öğretmen adaylarının hangi yeterlik alanında kendini ne düzeyde yeterli hissettiği belirlenerek, eksik görülen yeterlik alanında adayların gelişimine destek olabilecek eğitim-öğretim faaliyetleri planlanabilir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini öğretmenlik eğitimiyle ve meslekî deneyimle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirmeleri nicel araştırma yöntemi kullanılarak, likert türünde bir ölçekle incelenmiştir. Öğretmenlerin özel alan yeterliliklerini kazanma durumlarına ilişkin, değerlendirmelerini daha derinlemesine incelemek üzere benzer bir araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak desenlenebilir. Böylece değerlendirmelerine ilişkin nedenlerin ortaya çıkarılması sağlanabilir. Ayrıca bu çalışmada cinsiyet ve kıdem değişkeni olarak ele alınmıştır. Farklı çalışmalarda öğretmenlerin mezun oldukları

yüksek öğretim programı (eğitim fakültesi, pedagojik formasyon, yüksek lisans), çalıştıkları okul türü (özel okul, devlet okulu), öğretmenlik mesleğine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu ve branş gibi değişkenlere göre de özel alan yeterliklerini kazanma durumları incelenebilir.

### Kaynakça

- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Akdağ, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.
- Avcı, Y. E. ve Cinoğlu, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri (Kilis ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 108-128.
- Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel alan yeterliklerini kazandırma düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Başkan, G. A., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollen ve J. S. Long, (Ed.), *Testing structural equation models* içinde (136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10: A guide for social scientists*. London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, N. E. (2010). Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123-136.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve meslekî yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 27-42.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-279.
- Çakmak, E. ve Civelek, F. (2013). Sınıf öğretmenliği lisans programının MEB özel alan öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler*



*Dergisi*, 12(47), 349-367.

- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve meslekî yeterlilik inançlarının cinsiyet, program ve fakültele göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Demiral, H., Baydar, F. ve Gönen, İ. (2010, Mayıs). *Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlilikleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Fidan, M. (2012). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji özel alan yeterlikleri hakkındaki özyeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Işık, A., Çıltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının meslekî öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Kavas, A. B. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-21.
- Keskin, Y. (2013). Meslekî yeterliklerin kazanılma sürecinde öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi (Din kültürü ve ahlak bilgisi bölümü ile ilköğretim bölümü karşılaştırması). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 319-339.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 169-183.
- Köroğlu, M. (2015). *Öğretmen adaylarının özel alan yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219.
- MEB. (1990). Milli Eğitimi Geliştirme Projesi İkraz Metni. *Resmi Gazete*, No: 20570.

- <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21340.pdf>
- MEB. (2008). *Öğretmenlik yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2016). *Aday öğretmen yetiştirme programı*.  
<http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme-programi/17102016/icerik/358>
- Mulholland, J. ve Wallace, J. (2001). Teacher introduction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261.
- Odabaş-Kararmaz, S. (2013). *İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okçabol, R. (2004, Temmuz). *Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Özbilen, F. M. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri (Kars ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Özlük, Y. Ö. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin bir araştırma (Kırıkkale ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. <https://eric.ed.gov/?id=ED379216> adresinden edinilmiştir.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seferoğlu, S. S. (2004a). Öğretmen yeterlilikleri ve meslekî gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2004b). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Selçuk, B. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Srivastava, M. B. (1989). The impact of the teacher education programme of Lucknow University on pupil-teachers' attitude and teaching efficiency. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Lucknow, Institute of Development Studies.
- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1-16.
- Şahin, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenleri hakkındaki özel alan yeterlikleri algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi*

- Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 473-486.
- Şengül, K. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: Bir durum belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tabachnick, B. C. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4. baskı). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Taşgın, A. (2010). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (Öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TEDMEM (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği rapor dizisi: 3*. Ankara. [http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ogretmen\\_gozuyle\\_ogretmenlik\\_meslegi.pdf](http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ogretmen_gozuyle_ogretmenlik_meslegi.pdf)
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2002, Nisan). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Annual meeting of the American Educational Research Association'da sunulan bildiri, New Orleans, LA.
- Wachiuri, R. N. (2015). A review on impact of teacher training programs on the attitude of teachers. *Journal for Studies in Management and Planning*, 1(9), 1-12.
- Wenner, G. (2001). Science and mathematics efficacy belief sheld by practicing and prospective teachers: A 5-year perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10(2), 181-187.
- Yükseköğretim Kurulu (1998). *Fakülte-okul işbirliği. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu (2017). *Eğitim fakültelerinin müfredatı yenileniyor*. <http://www.iha.com.tr/ankara-haberleri/egitim-fakultelerindeki-lisans-programlari-guncelleniyor-ankara-1652701/>