


Research Article/Araştırma Makalesi

Evaluation of Professional Skills of Primary School Teachers: Diyarbakir Province Example

İlhami BULUT * ¹  Fatma TAŞDEMİR ÇELİKİTEN ² ¹ Dicle University Ziya Gokalp Educational Faculty, Diyarbakir, Turkey, ibulut@dicle.edu.tr² Ministry of National Education Ipekyolu Primary School, Diyarbakir, Turkey, fatostsdmr21@gmail.com*Corresponding Author: ibulut@dicle.edu.tr**Article Info****Received:** 27 May 2022**Accepted:** 23 August 2022**Keywords:** Primary school teachers, professional skill, competence 10.18009/jcer.1122353**Publication Language:** Turkish**Abstract**

The aim of this study is to assess professional skills of the primary school teachers. In accordance with this aim, the researchers developed a 28-item scale named the Professional Skills Scale (PSS) including 4 subscales (Planning of Education and Teaching, Creating Learning Environments, Managing the Teaching and Learning Process, Assessment and Evaluation) within the framework "General Competencies For Teaching Profession" prepared by the ME (2017). This research uses survey model from descriptive design. The sample is comprised of 440 primary school teachers working at 30 different primary schools in Diyarbakir central district in 2020-2021 spring school year. In order to analyze the data obtained from the research, along with descriptive statistics, MWU and KWH tests were used. The findings of study showed that the primary school teachers had at high level and positive self-efficacy beliefs in planning of education and teaching, creating learning environments, managing teaching and learning process, and assessment and evaluation.



To cite this article: Bulut, İ., & Taşdemir-Çelikten, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerinin değerlendirilmesi: Diyarbakir ili örneği. *Journal of Computer and Education Research*, 10 (20), 503-530. <https://doi.org/10.18009/jcer.1122353>



Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Becerilerinin Değerlendirilmesi: Diyarbakir İli Örneği

Makale Bilgisi**Geliş:** 27 Mayıs 2022**Kabul:** 23 Ağustos 2022**Anahtar kelimeler:** Sınıf öğretmenleri, mesleki beceriler, yeterlik 10.18009/jcer.1122353**Yayın Dili:** Türkçe**Öz**

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerinin değerlendirilmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacılar tarafından MEB (2017) tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'den "Mesleki Beceri" yeterlik alanı altında yer alan 4 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin göstergeler esas alınarak toplam 28 maddeden oluşan "Mesleki Beceri Ölçeği (MBÖ)" geliştirilmiştir. Araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Diyarbakir İli merkeze bağlı 30 ilkokulda görev yapan 440 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi istatistiksel değerlerin yanı sıra, MWU ve KWH testleri kullanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme-öğretme sürecini yönetme ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin yüksek bir yeterlik algısına sahip oldukları bulunmuştur.

Summary

Evaluation of Professional Skills of Primary School Teachers: Diyarbakir Province Example

İlhami BULUT * ¹  Fatma TAŞDEMİR ÇELİKİTEN ² 

¹ Dicle University Ziya Gokalp Educational Faculty, Diyarbakır, Turkey, ibulut@dicle.edu.tr

² Ministry of National Education İpekyolu Primary School, Diyarbakır, Turkey, fatostsdmr21@gmail.com

*Corresponding Author: ibulut@dicle.edu.tr

Introduction

Today, modern education systems have emphasized on the domains concerned with teachers; such as student-centered learning, individual differences, cultural diversities, multi-disciplinary skills, rich learning environments supported with technology, assessment literacy, personal development, and the culture of cooperative professional development (Buldu, 2014). Hence, it requires to update general competencies for teaching profession so that the latest developments can be adapted to our education system. In this sense, updated General Competencies For Teaching Profession is composed of three interrelated competency domains as “professional knowledge”, “professional skills” and “attitudes and values” (MEB, 2017). These competency domains involve fundamental professional capacity and success that teachers must have. The domain of professional skills (cognitive and practical skills) is composed of behavioral skills related to what teachers should know and will manage to do so that learning attainments of teachers can be maximize. Professional skills cover content knowledge, pedagogical knowledge, professional knowledge and general knowledge. Accordingly, teacher should know sub-domains which include “planning of education and teaching”, “creating learning environments”, “managing the teaching and learning process”, and “assessment and evaluation” (Buldu, 2014).

The studies on the standards of teaching profession have generally focused on pedagogical content knowledge of teachers, and how they teach rather than their content knowledge (TED, 2009). It is necessary to identify current situations of teachers within the framework of competencies of teachers, and to highlight the strengths of teachers which should be supported and improved. Furthermore, it is essential that teachers have numerous competencies in order to attain professional proficiency and success.

Method

This research uses survey model from descriptive design. The population of this study consists of primary school teachers working at public primary schools in Diyarbakir central district in 2020-2021 school year. The population is made up of 3233 primary school teachers; however, as it is not possible to apply the scale to the whole population, simple random sampling has been done on the population. Thereby, the sample is comprised of 440 primary school teachers working at 30 different primary schools in Diyarbakir central district.

To determine teachers' perceptions related to their professional skills, the researchers developed a 28- item scale named the Professional Skills Scale (PSS) including 4 subscales (Planning of Education and Teaching 4, Creating Learning Environments 7, Managing the Teaching and Learning Process 12, Assessment and Evaluation 5). The scale's Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated at 0.97. In order to analyze the data obtained from the research, descriptive statistics and MWU tests were used. Significance level was indicated by .05.

Result and Discussion

In this research, it was found that the primary school teachers had positive self-efficacy beliefs in planning of education and teaching. In a study conducted by Yıldırım and Yıldırım (2020), it was concluded that most of the teachers had positive self-efficacy beliefs about planning.

This study also displayed that the primary school teacher considered themselves competent in terms of building an effective learning environment. Kahyaoğlu and Yangın (2007) found in their study that teachers had positive attitudes and behavior towards creating positive learning environment

The findings of study showed that the primary school teachers had positive self-efficacy beliefs in managing teaching and learning process. Bulut (2014) found in his study that the teachers positively responded to items about course planning, material preparation, adjusting the learning environment, preparing outside activities, adapting education according to individual needs, time and behavior management.

In this research, it was found that the primary school teachers had positive self-efficacy beliefs in measurement and evaluation. In a study by Erdoğan and Kurt (2012), it was found that had had positive beliefs in teachers' competency perceptions about the

alternative measurement and evaluation techniques. The findings of this research support the findings by Erdoğan and Kurt (2012).

In this study, it was determined that the variable of gender didn't have an effect on the primary school teachers' competency perceptions about planning of education and teaching, creating learning environments, managing the teaching and learning process, assessment and evaluation. Similarly, in the study conducted by Bulut (2014) it was found that "gender" had no effect on teachers' abilities in course planning, material preparation, adjusting the learning environment, preparing outside activities, adapting education according to individual needs, time and behavior management. Even if the primary school teachers' self-efficacy beliefs about planning of education and teaching, creating learning environments, managing the teaching and learning process, assessment and evaluation are at high level and positive; the teachers' needs of in-service seminars should be taken into consideration depending on recent progress in science and powerful global competition.

Giriş

Chong ve Cheah'a (2009) göre, güçlü bir eğitim sistemi ancak yetkin öğretmenlerle mümkündür. Çünkü öğretmen, eğitimin niteliğini belirleyen en önemli faktörler arasında yer almaktadır (Kılıcoğlu, 2019). Bir eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin her şeyden önce gerekli niteliğe sahip olmaları gerekir aksi takdirde, eğitimden beklenen fayda sağlanamayacaktır (Gökçe, 1995). Çünkü eğitimin başarısı, öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleriyle doğru orantılı olup (Şahin & Beydoğan, 2016:178) öğretmenin niteliğinden önemli ölçüde etkilenmektedir (Oktar & Bulduk, 1999). Zira araştırmalar, öğretmen kalitesinin öğrenci başarısı ile anlamlı ve pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu ve öğrenci performansını açıklayan en önemli okul içi unsur olduğunu göstermektedir (Hermans, Sloep & Kreijns, 2017).

Öğretmen nitelikleri süreç içerisinde eğitim bilimlerinde yapılan araştırmaların sonuçlarından, eğitim sisteminin benimsediği yaklaşımlardan, öğretim sürecinde kullanılan teknolojilerden nihayetinde en genel olarak da toplumdaki değişimden kaynaklanan eğitimin amaçlarının yeniden kurgulanması gibi nedenlerden dolayı değişikliğe uğramaktadır. Çünkü nitelikli öğretmenleri göremediğimiz bir eğitim sisteminde geleceğe hazırlıklı olarak yetiştirilmiş öğrencilerin olması beklenemez. Öğretim programları yenilenebilir, öğretim materyalleri farklılaştırılabilir, fiziksel çevre yenilenebilir ancak nitelikli öğretmenler olmadan istenilen göstergelere ulaşılamaz (Özdemir & Yalın, 2003). Bu durumda günümüz öğretmeninden; mesleki değerlerle donanımlı, öğretme-öğrenme süreçlerini örgütleyen, iyi bir yönetici, öğrenciyi tanıyan ve gelişimini izleyen, öğrenmeyi değerlendirebilen, okul, aile ve toplumla iyi ilişkileri olan nitelikli bir rehber olması beklenmektedir (Şahin & Beydoğan, 2016:178).

Öğretmenin nitelikli bir şekilde yetiştirilip mesleğini icra edebilmesi için belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Aktemur-Gürler, 2017). Öğretmenlerin arzu edilen nitelikte olabilmeleri bazı standartlara bağlıdır. Bu standartların ölçüsü de öğretmen yeterlikleridir (Seferoğlu, 2004). Öğretmen yeterlikleri kavramından önce "yeterlik" kavramının tanımlanmasına ihtiyaç vardır (Bulut, 2014). Hazır-Bıkmaz'a (2004) göre yeterlik, bireylerin olaylarla baş edebilmeleri için gerekli olan davranış ve tutumları ne kadar iyi yapabileceklerine yönelik öznel yargılarını kapsamaktadır. Yeterlik bir işi yapabileme gücüdür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Başka bir deyişle, bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ise; öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (TEDP, 2006).

Son yıllarda alanyazında, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim ve çok kültürlü eğitim, disiplinler arası beceriler, web tabanlı zengin öğrenme ortamları, değerlendirme okuryazarlığı, bireysel gelişim ve işbirlikli mesleki gelişim kültürü vb. gibi öğretmenleri yakından ilgilendiren çok sayıda konunun yer aldığı görülmektedir (Buldu, 2014). Dolayısıyla bu gelişmeler karşısında eğitim sistemimizde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin güncellenmesine gereksinim duyulmuştur. Yeterlik belirleme çalışmaları süresince her bir öğretmenlik alanı için yeterlik göstergeleri belirlemek yerine, genel yeterlikleri alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi ilave edilmiş bu şekilde her bir öğretmenin kendi alanına özgü yeterliklerini de kapsayacak şekilde total ve tek bir rapor hazırlanmıştır. Bu çerçevede hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; “mesleki bilgi” “mesleki beceri” “tutum ve değerler” olmak üzere toplam üç yeterlik alanı ile bu alanlar içerisinde bulunan 11 yeterlik ve 65 göstergelyi içermektedir (MEB, 2017). Tablo 1’de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

A Meslekî Bilgi	B Meslekî Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Millî, Manevî ve Evrensel Değerler
A2. Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Meslekî Gelişim

Kaynak: MEB (2017)

Bu yeterlik alanları, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki kapasite ve başarıyı ihtiva etmektedir. Mesleki bilgi alanı, öğretmenlerin öğrencilerde görmek istedikleri kazanımları en üst noktaya çıkarmak için gereksinim duyulan mesleki bilgi tabanlarından oluşmaktadır. Mesleki beceri alanı (öğretmenlik mesleğinde başarılı performans sergileyebilmek için zorunlu olan bilişsel ve pratik beceriler), öğretmenlerin öğrenme kazanımlarını en üst noktaya çıkarmak için ne tür bilgilere sahip olmaları ve hangi davranışları sergilemeleri gerektiğine yöneliktir. Tutum ve değerler alanı (öğretmenlik mesleğine yönelik kişisel özellik, vasıf, tutum, değer ve sorumluluklar) ise öğretmene ait kişisel ve mesleki özellikler ile kaliteyi ifade etmektedir (Buldu, 2014).

Buldu'ya (2014) göre mesleki beceri, alan, pedagoji ve meslek bilgisi ile genel kültürü içermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki beceri yeterlik alanı içinde yer alan "öğretimi planlama, öğrenme ortamları, öğretim yöntemleri ve teknikleri ile değerlendirme" alt yeterlikleri konusunda da bilgilerinin olması gerekir.

Uluslararası alanda ilgili araştırmalar ve öğretmenlik mesleği standartları incelendiğinde, öğretmenin alan bilgisinden çok, alan bilgisinin nasıl öğretileceğini bilmesinin, öğrenci başarısında fark yarattığı ve standartların bu nedenle pedagojik alan bilgisine odaklandığı görülmektedir (TED, 2009).

McBer'e (2000) göre mesleki beceriler, etkili öğretmenin sınıfta sergilediği "mikro davranışlar"dır. Bu davranışlar şunlardır:

1. Derse tüm öğrencileri dahil eder.
2. Öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır.
3. Öğrenme sürecinde çeşitli yöntemler kullanır.
4. Eğitim programında öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımlara uygun öğretim yöntemlerini uygular.
5. Öğrencilerin bilgi ve anlama düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla çeşitli soru tekniklerini kullanır.

Öğretmenlerin mesleki becerileri, eğitimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme sürecini yönetme (Kılıcoğlu, 2019) ve ölçme ve değerlendirme aktivitelerini kapsamaktadır.

Planlama, öğretimin uygulanması için bir ön koşuldur (Yıldırım & Yıldırım, 2020). Planlama, olumlu öğrenme ortamının oluşturulmasında (Çubukçu & Girmen, 2008) ve öğretim etkinliklerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde (Coşkun, Gelen & Öztürk, 2009) büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle etkili bir öğretmen, eğitim-öğretimi planlamakla kalmaz aynı zamanda planlamanın gerekliliğine de inanır ve bunun gereklerini yerine getirir (Seferoğlu, 2004). Anderson'a (2004) göre, eğitim-öğretimi planlama öğretmene dört avantaj sunar. İlk olarak, öğrencilere ünitelerde yer alan standartlar arasındaki ilişkileri öğretmek için gerekli zamanı sağlar. Bu şekilde öğrencilerin zamanla fikirler, materyaller, aktiviteler ve konular arasındaki önemli bağlantıları görmeleri sağlanır. İkincisi, öğretmenlere zamanı kullanmalarında daha fazla esneklik sağlar. Üçüncüsü, bireysel derslerdeki olayları yorumlamak için bir bağlam sağlar. Dördüncüsü, üst düzey bilişsel bilgi veya bilişsel süreçleri içeren karmaşık standartların öğretilmesinde öğretmene daha fazla

fırsat sağlar. Öğrenciler genellikle üst düzey bilişsel süreçleri öğrenmek ve üst bilişsel bilgiyi özümsemek için daha fazla zamana ihtiyaç duyar.

Hall ve Smith'e (2012) göre, öğretmenlerin dersi planlama nedenleri şunlardır:

1. Dersin yönünün belirlenmesi.
2. Ders hakkında güven ve güvenlik sağlama.
3. İçeriği inceleyerek ve denetleyerek materyali öğrenme veya öğrenci hafızasını yenileme.
4. Sunum için materyalleri düzenleme.
5. Zamanlamaya ve dersin akışına ilişkin kararlar alma.
6. Öğrencileri düzenleme.
7. Öğretim ve değerlendirme için bir taslak hazırlama.
8. Günlük, haftalık ve yarıyıl programları gibi organizasyonel ihtiyaçları karşılama.
9. Önceki öğrenmeleri, öğrenci özelliklerini çevresel koşulları sürece entegre etme.

Öğretmenlerin mesleki becerileri ile ilgili diğer bir yeterlik alanı, öğrenme ortamları oluşturmaktır. Öğrencilerin başarısını öğrenci sayısı, sıraların yerleştirme düzeni, öğrencilerin oturuş biçimi ışığın giriş yönü, aydınlatma durumu, ısıtma durumu, sıcaklık-soğukluk durumu, gürültü durumu, ortamın temizliği, araç-gereç durumu, sınıfın boyası ve görünümü gibi faktörler etkilemektedir. Bu faktörlerin öğrenme-öğretme sürecinde etkin rol oynadığı inkâr edilemez. Bundan dolayı yukarıda sayılan durumların en uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Korkmaz, 2003). Ancak araştırmalar, ilköğretim okullarında sınıf çevre kalitesinin genellikle yetersiz olduğunu göstermektedir (Wargoeki, Porras-Salazar & Contreras-Espinoza, 2019).

Kıvrak, Yörük ve Selamet (2015) etkili ve verimli bir öğretim için sınıfın fiziksel özelliklerinin önemli olduğunu belirtir. Başar (1999) ve Işık (2007) fiziksel düzenlemelerin temel amacının okul ve sınıfı öğrenciler için ilgi çekici hale getirmek, öğrencilerin sınıfta kendini rahat ve güvende hissetmelerini sağlamak, öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve derslere motive etmek olduğunu belirtir.

Karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan öğrenme-öğretme süreci (Gürkan vd, 2004) olabildiğince sistematik bir şekilde organize edilmelidir (Zuljan, Peklaj, Pecjak, Puklek & Kalin, 2012). Eğitim programlarının temel öğelerinden biri olan bu süreç, programda öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik eğitim durumlarıdır. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde planlaması,

uygulanması ve yönetebilmesi için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir. Bu yeterlikler; ders planı hazırlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetiminden oluşmaktadır (Gürkan vd, 2004).

Öğretim programlarında öngörülen ölçme değerlendirme etkinliklerinin başarılı bir şekilde uygulanması her şeyden önce öğretmenlere bağlıdır (Demirkol & Kılıç, 2020). Ölçme ve değerlendirme sayesinde hem öğrencinin hem de öğretimin başarısı belirlenir (Anılan, Anagün, Atalay & Kılıç, 2016). Bu nedenle kaliteli bir eğitim için ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenler tarafından çok iyi bilinmesi ve başarılı bir şekilde uygulanması gerekir (Arık & Kutlu, 2013).

2005 yılında Türkiye’de yapılan program geliştirme çalışmaları sonucunda, sonuç odaklı öğrenme anlayışından süreç odaklı öğrenmeye anlayışına geçiş olduğu ve bu süreçte öğretmenlerin öğrenme sürecinde sürece dayalı değerlendirme tekniklerini kullanmaları bir zorunluluk haline gelmiştir. Oysa yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi çoktan seçmeli, yazılı yoklama, eşleştirmeli test, doğru-yanlış gibi yaygın olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları olarak gördükleri (Birgin & Baki, 2012; Birgin & Gürbüz, 2008; Gözütok, Akgün & Karacaoğlu, 2005) ortaya çıkmıştır.

Dolayısıyla, eğitim sisteminde yapılandırmacı anlayışa 2005’te geçilmesine rağmen ülkemizde bu anlayışın tam olarak anlaşılmadığı için öğretmenlerin uygulamalarının niteliği konusunda kuşku uyandırmaktadır. Bu sebepten ülkemizdeki öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa yönelik uygulamalarını doğru bir şekilde yapıp yapmadığını değerlendirmek gerekir (Yıldızlı, Saban & Baştuğ, 2017).

Öğretmen yeterlikleri konusunda öğretmenlerin mevcut durumlarının saptanmasının yanı sıra, güçlü oldukları alanlar ile desteklenip geliştirilmesi gereken özelliklerin tespit edilmesi önemlidir (MEB, 2017). Ayrıca öğretmenlik hayatında başarılı olmak için birçok yeterliliğe en azından belirli düzeylerde sahip olmak önemlidir (Alpaydın, Kocabaş, Dervişoğulları & Çakır, 2019).

Literatürde öğretmenlerin mesleki becerilerine yönelik araştırma sonuçlarına (Bektaş, Ayvaz Can & Çalikoğlu, 2019; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Taşgın & Sönmez, 2013; Yeşilyurt; 2011) rastlamak mümkündür. Ancak sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerinin değerlendirilmesine yönelik sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerinin ne durumda olduğu ve cinsiyet, kıdem ve sınıf

değişkeni gibi önemli değişkenlerin öğretmenlerin mesleki becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığının sürekli bir şekilde periyodik olarak incelenmesine gereksinim vardır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerinin belirlenmesine yönelik bu araştırma sonuçlarının alana, hizmet içi öğretmen eğitimi programlarına ve MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)'na katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Beceri Ölçeği (MBÖ)'ne ilişkin algıları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme alt ölçekleri ile MBÖ'nün geneline ilişkin algıları, "cinsiyet", "kıdem" ve "sınıf" değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerine ilişkin mevcut durumun belirlenmesi hedeflendiğinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve mevcut haliyle betimlemeye çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı Diyarbakır İli merkeze bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Diyarbakır İli merkeze bağlı ilkokullarda 3233 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmada *basit tesadüfi (seçkisiz) örnekleme yöntemi* tercih edilmiştir. Basit tesadüfi (seçkisiz) örnekleme yönteminde, evrende yer alan her bir elemanın örnekleme seçiminde eşit ve tarafsız olma olasılığı dikkate alınarak yansız bir şekilde tercih yapılır (Balcı, 2011). Buna göre araştırmanın örneklemini, Diyarbakır merkeze bağlı 30 ilkokuldan 440 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Roscoe (1975), birçok araştırma için 30'dan büyük ve 500'den küçük olan

örneklem büyüklüklerinin yeterli olduğunu (Akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2008), Balcı (2011) ise evrenin %3-%5'i düzeyindeki örneklem büyüklüğünün kestirilebilir durumda olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre, araştırma örnekleminin evrene oranı, %7.3'tür. Bu durumda, araştırma örnekleminin yeterli büyüklükte olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde ilk önce konu ile ilgili olarak literatürde yer alan dokümanlar incelenmiştir. Daha sonra, MEB (2017) tarafından hazırlanan *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*'den "Mesleki Beceri" yeterlik alanı altında yer alan 4 yeterlik (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme) ve bu yeterliklere ilişkin göstergelerden yararlanılarak toplam 28 maddelik ölçek hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan alt boyutlar ve maddelerin dağılımı şu şekildedir: *Eğitim Öğretimi Planlama* 4, *Öğrenme Ortamları Oluşturma* 7, *Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme* 12 ve *Ölçme ve Değerlendirme* 5.

Hazırlanan Mesleki Beceri Ölçeği (MBÖ) beşli Likert tipindedir. MBÖ geçerlik çalışmaları kapsamında eğitim bilimleri alanındaki uzmanların görüş ve önerilerine sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda ölçeğe ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak pilot uygulamaya geçilmiştir.

MBÖ, güvenirlik hesaplamaları için Diyarbakır İli merkeze bağlı ilkokullarda çalışan 124 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Büyüköztürk (2014) KMO katsayısının 0.60'dan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı olması durumunda verilerin faktör analizine uygun olduğunu ileri sürer. Ön analiz sonucuna göre, MBÖ'nün KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı 0.91 ve Bartlett test değeri ise 3022.949'dir. Bartlett testi sonucu ise 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, AFA sonrasında MBÖ'de yer alan toplam 28 maddenin tümünün işler durumda ve 4 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. MBÖ'de yer alan maddelerin tamamının faktör yük değerlerinin (Component Matrix) 0.35'in üzerinde olup en düşük faktör yük değeri 0.471, en yüksek faktör yük değeri ise 0.824 olduğu bulunmuştur. Faktör tarafından açıklanan varyans % 69.235'dir. MBÖ'nün Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı, .97 olarak bulunmuştur. MBÖ'de yer alan 4 alt ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayıları da hesaplanmıştır. *Eğitim Öğretimi Planlama* .81, *Öğrenme Ortamları Oluşturma* .92, *Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme* .94 ve *Ölçme ve Değerlendirme* .89. Özdamar (1999) .60 ve üzeri ölçeklerin güvenilir,

0.80 ve üzeri ölçeklerin ise oldukça güvenilir olduğunu belirtir. Buna göre, MBÖ ve alt ölçeklerinin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçek, Google Form aracılığıyla sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normal bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, Kolmogorov Smirnov Z (KSZ) Testi uygulanmıştır. MBÖ verilerine ilişkin KZS testi sonucu Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. KSZ testi sonucu

Alt Boyutlar	n	\bar{X}	ss	KSZ	p
Eğitim Öğretimi Planlama	440	4.39	.465	.158	.000*
Öğrenme Ortamları Oluşturma	440	4.36	.473	.115	.000*
Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	440	4.41	.418	.118	.000*
Ölçme ve Değerlendirme	440	4.39	.457	.173	.000*
MBÖ’nün Geneli	440	4.39	.403	.081	.000*

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme alt boyutları ile MBÖ’nün geneline ilişkin verilerin normal dağılmadığı görülmektedir (*p<.05). Büyüköztürk’e (2014) göre, puanların dağılımı normalden aşırı sapma göstermesi durumunda, “normallik” varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekir. Büyüköztürk (2014)’e göre, normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif testler olarak önerilen ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney-U (MWU) testi ve ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis-H (KWH) testi verilerin analizinde kullanılabilir. Bu noktadan hareketle, verilerin analizinde non-parametrik testlerden MWU ve KWH testleri kullanılmıştır. Araştırmada gruplara ait sonuçlar arasındaki farkın önemli olup olmadığı etki büyüklüğü formülü ile belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Öğretmenlerin MBÖ’de yer alan her maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları yorumlanırken, “Hiç Katılmıyorum” 1.00-1.79; “Katılmıyorum” 1.80-2.59; “Kararsızım” 2.60-3.39; “Katılıyorum” 3.40-4.19 ve “Tamamen Katılıyorum” 4.20-5.00 değer aralıkları dikkate alınmıştır.

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Becerilerine İlişkin Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

MBÖ’ye İlişkin Bulgular

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin MBÖ'ye ilişkin yeterlik algılarına ait betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin mbö'ye ilişkin yeterlik algılarına ait betimsel istatistikler

Eğitim-Öğretimi Planlama		\bar{X}	ss
1	Planlarımı alanın öğretim programlarına uygun olarak hazırlarım	4.35	.584
2	Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlarım	4.40	.584
3	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlarım	4.34	.686
4	Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alırım	4.45	.628
Öğrenme Ortamları Oluşturma			
5	Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenlerim	4.34	.649
6	Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlarım	4.31	.594
7	Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlerim	4.36	.647
8	Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenlerim	4.36	.580
9	Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceğim demokratik öğrenme ortamları hazırlarım	4.50	.573
10	Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluştururum	4.29	.619
11	Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluştururum	4.35	.629
Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme			
12	Alanımın eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergilerim	4.48	.527
13	Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanırım	4.45	.578
14	Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlarım	4.54	.530
15	Derslerimi öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendiririm	4.54	.534
16	Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alırım	4.43	.611
17	Uygulamalarımda, çalıştığım çevrenin doğal, kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerini dikkate alırım	4.49	.577
18	Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlarım	4.27	.611
19	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşlarım ile iş birliği yaparım	4.25	.749
20	Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanırım	4.34	.673
21	Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştiririm	4.40	.534
22	Öğrenme-öğretme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanırım	4.36	.588
23	Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş ederim	4.39	.609
Ölçme ve Değerlendirme			
24	Alanuma ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlarım ve kullanırım	4.30	.604
25	Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanırım	4.28	.578
26	Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yaparım	4.55	.550
27	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler veririm	4.44	.570
28	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim	4.35	.601

Tablo 3'te, sınıf öğretmenlerinin MBÖ'ye ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (max: 5, min: 1); *eğitim-öğretimi planlama* alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının 4.34 ile "Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlarım" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri, en yüksek aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının ise 4.45 ile "Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alırım" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye de "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretimi planlama alt boyutunda yer alan "Planlarımı alanın öğretim programlarına uygun olarak hazırlarım" ve "Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlarım" ifadelerine "tamamen katılıyorum" düzeyinde katıldıkları ortaya çıkmıştır. Yani sınıf öğretmenleri; öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırladıkları, öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate aldıkları, planlarını alanın öğretim programlarına uygun olarak hazırladıkları ve öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planladıklarını belirtmişlerdir.

Eğitim ortamları oluşturma alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının 4.29 ile "Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluştururum" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri, en yüksek aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının ise 4.50 ile "Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceğim demokratik öğrenme ortamları hazırlarım" ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye de "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin eğitim ortamları oluşturma alt boyutunda yer alan "Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenlerim", "Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlarım", "Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlerim", "Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenlerim" ve "Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluştururum" ifadelerine "tamamen katılıyorum" düzeyinde katıldıkları ortaya çıkmıştır. Başka bir anlatımla sınıf öğretmenleri; öğrencilerinin üst düzey becerilerini geliştirici öğrenme ortamlarını oluşturduklarını, öğrencilerle etkili iletişim kurabilecekleri demokratik öğrenme ortamlarını hazırladıklarını, sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme

ortamları düzenlediklerini, kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırladıklarını, öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlediklerini, öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenlediklerini ve öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturduklarını belirtmişlerdir.

Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının 4.25 ile “Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşlarım ile iş birliği yaparım” ifadesi olduğu ve sınıf öğretmenlerinin bu ifadeye “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri, en yüksek aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının ise 4.54 ile “Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlarım” ve “Derslerimi öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendiririm” ifadeleri olduğu ve öğretmenlerin bu ifadelere de “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecini yönetme alt boyutunda yer alan “Alanımın eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergilerim”, “Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanırım”, “Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alırım”, “Uygulamalarımda, çalıştığım çevrenin doğal, kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerini dikkate alırım”, “Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlarım”, “Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanırım”, “Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştiririm”, “Öğrenme-öğretme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanırım” ve “Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş ederim” ifadelerine “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Yani sınıf öğretmenleri; eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yaptıklarını, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağladıklarını, derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdiklerini, alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergilediklerini, öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullandıklarını, öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate aldıklarını, uygulamalarında, çalıştıkları çevrenin doğal, kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerini dikkate aldıklarını, öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırladıklarını, öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullandıklarını, öğretme ve öğrenme sürecinde uygun

strateji yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini, öğrenme-öğretme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullandıklarını ve sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş ettiklerini belirtmişlerdir.

Ölçme ve Değerlendirme alt boyutunda yer alan en düşük aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının 4.28 ile “Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanırım” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri, en yüksek aritmetik ortalama (\bar{X}) puanının ise, 4.55 ile “Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yaparım” ifadesi olduğu ve öğretmenlerin bu ifadeye de “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alt boyutunda yer alan “Alanıma ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlarım ve kullanırım”, “Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler veririm” ve “Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim” ifadelerine “tamamen katılıyorum” düzeyinde katıldıkları ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle sınıf öğretmenleri; ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullandıklarını, ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yaptıklarını, alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırladıklarını ve kullandıklarını, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verdiklerini, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlediklerini belirtmişlerdir.

Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin MBÖ alt ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni bakımından MWU testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin mbö’ye ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından mwu testi sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	p
Eğitim Öğretimi Planlama	Kadın	257	216.09	22381.500	.378
	Erkek	183	226.70		
Öğrenme Ortamı Oluşturma	Kadın	257	222.57	22984.000	.683
	Erkek	183	217.60		
Öğretim-Öğrenme Sürecini Yönetme	Kadın	257	221.43	23275.500	.855
	Erkek	183	219.19		
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	257	221.26	23319.000	.879
	Erkek	183	219.43		

Ölçeğin Geneli	Kadın	257	220.23	23447.000	.958
	Erkek	183	220.87		

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin *eğitim öğretimi planlama* [$U=22381.500$, $p>.05$], *öğrenme ortamı oluşturma* [$U=22984.000$, $p>.05$], *öğretme öğrenme sürecini yönetme* [$U=23275.500$, $p>.05$] ve *ölçme ve değerlendirme* [$U=23319.000$, $p>.05$] alt ölçekleri ile *ölçeğin geneline* [$U=23447.000$, $p>.05$] ilişkin yeterlik algılarının “cinsiyet” değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Başka bir anlatımla, sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme alt ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından değişmediği söylenebilir.

Kıdem Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin MBÖ alt ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının kıdem değişkeni bakımından KWH testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin mbö alt ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının kıdem değişkeni açısından kwh testi sonuçları

Alt Ölçek	Kıdem	n	Sıra ortalaması	sd	KWH	p	Fark
Eğitim Öğretimi Planlama	1-5 yıl	42	201.90	4	5.770	.217	-
	6-10 yıl	23	214.46				
	11-15 yıl	111	240.20				
	16-20 yıl	113	204.48				
	21 yıl ve üzeri	151	224.10				
Öğrenme Ortamı Oluşturma	1-5 yıl	42	203.75	4	9.611	.048	11-15 yıl ile 1-5, 6-10 ve 16-20 yıl
	6-10 yıl	23	196.76				
	11-15 yıl	111	251.71				
	16-20 yıl	113	210.30				
	21 yıl ve üzeri	151	213.47				
Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme	1-5 yıl	42	215.18	4	3.449	.486	-
	6-10 yıl	23	192.39				
	11-15 yıl	111	236.52				
	16-20 yıl	113	212.35				
	21 yıl ve üzeri	151	220.58				
Ölçme ve Değerlendirme	1-5 yıl	42	183.37	4	5.171	.270	-
	6-10 yıl	23	211.46				
	11-15 yıl	111	231.99				
	16-20 yıl	113	217.33				
	21 yıl ve üzeri	151	226.13				
Ölçeğin Geneli	1-5 yıl	42	203.27	4	4.978	.290	-
	6-10 yıl	23	197.85				
	11-15 yıl	111	240.88				
	16-20 yıl	113	211.11				
	21 yıl ve üzeri	151	220.79				

* $p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin *eğitim öğretimi planlama* [KWH(4)=5.770, $p>.05$], *öğretme-öğrenme sürecini yönetme* [KWH(4)=3.449, $p>.05$], *ölçme ve değerlendirme* [KWH(4)=5.171, $p>.05$] alt ölçekleri ile *ölçeğin geneline* [KWH(4)=4.978, $p>.05$] ilişkin yeterlik algıları “*kıdem*” değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermezken, *öğrenme ortamı oluşturma* [KWH(4)=3.449, $p<.05$] alt ölçeğine ilişkin yeterlik algılarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla MWU testi yapılmıştır. MWU testi sonucuna göre anlamlı farkın, 11-15 yıl ile 1-5, 6-10 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf Değişkenine Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin MBÖ alt ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının sınıf değişkeni açısından KWH testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin mbö alt ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin yeterlik algılarının sınıf değişkeni açısından kwh testi sonuçları

Alt Ölçek	Sınıf	n	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
Eğitim Öğretimi Planlama	1. Sınıf	126	222.84	3	.416	.937
	2. Sınıf	95	213.81			
	3. Sınıf	100	224.36			
	4. Sınıf	119	220.12			
Öğrenme Ortamı Oluşturma	1. Sınıf	126	217.42	3	2.214	.529
	2. Sınıf	95	209.77			
	3. Sınıf	100	218.24			
	4. Sınıf	119	234.22			
Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme	1. Sınıf	126	208.56	3	1.740	.628
	2. Sınıf	95	222.79			
	3. Sınıf	100	223.14			
	4. Sınıf	119	229.08			
Ölçme ve Değerlendirme	1. Sınıf	126	212.27	3	1.109	.775
	2. Sınıf	95	222.94			
	3. Sınıf	100	229.48			
	4. Sınıf	119	219.71			
Ölçeğin Geneli	1. Sınıf	126	212.31	3	1.008	.799
	2. Sınıf	95	218.82			
	3. Sınıf	100	223.55			
	4. Sınıf	119	227.95			

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin *eğitim öğretimi planlama* [KWH(3)=.416, $p>.05$], *öğrenme ortamı oluşturma* [KWH(3)=2.214, $p>.05$], *öğretme-öğrenme sürecini yönetme* [KWH(3)=1.740, $p>.05$] ve *ölçme ve değerlendirme* [KWH(3)=1.109, $p>.05$] alt ölçekleri ile *ölçeğin*

geneline [KWH(3)=1.008, $p>.05$] ilişkin yeterlik algılarının “sınıf” değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerine ilişkin yeterlik algıları değerlendirilmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden biri olan mesleki beceri alt boyutları; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirmedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretimi planlama alt boyutunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak Bulut (2014) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretimi planlama boyutunda yeterli oldukları bulunmuştur. Çubukçu ve Girmen (2008) yapmış oldukları araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre eğitim-öğretimi planlama konusunda kendilerini daha çok yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca alanyazında yer alan diğer araştırma sonuçları (Bulut & Topdemir, 2018; Taşgın & Sönmez, 2013; Yıldırım & Yıldırım, 2020) da öğretmenlerin öğretimi planlama konusunda kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Bulut (2014), Bulut ve Topdemir (2018), Çubukçu ve Girmen (2008), Yıldırım ve Yıldırım (2020) ile Taşgın ve Sönmez’in (2013) araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretimi planlama öğrenme-öğretme sürecinin ilk basamağıdır. Dersi planlama, etkinliklerinin tasarlanmasını ve bu etkinliklerin derste ne zaman, ne şekilde kullanılması gerektiği, gereksinim duyulan araç-gereç ve materyallerin belirlenmesi ve temini konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır (Konyalıoğlu, Konyalıoğlu & Işık, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı’na (2008) göre öğretmen, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla öğrenme sürecinde kullanacağı yöntem, teknik, araç-gereç, materyalleri ve değerlendirme tekniklerini öğretim programındaki kazanımlarla tutarlı bir şekilde öğrencilerle planlayabilmelidir.

Etkili bir ders planlama, hazırlık, yansıtma, tahmin, değerlendirme ve gözden geçirme olmak üzere beş temel uygulamayı içerir (Akyuz, Dixon & Stephan, 2013). Kola’ya (2021) göre etkili bir ders planlaması, öğretmenlerin uygun ders hedeflerini, öğretme ve öğrenme etkinliklerini ve öğretim yöntemlerini belirlemelerini sağlar ve öğretmenleri öğretim stratejilerini değerlendirmeye ve öğretimlerini nasıl geliştirebilecekleri üzerine düşünmeye teşvik eder. Etkili öğretim ve iyi bir sınıf yönetimi, bir anlamda etkili ders planlamasına bağlıdır (Butt, 2008). Bu nedenle öğretmen, sınıf, ders vb. öğretim etkinliklerini

uygulanan programın ilkelerine uygun olarak planlayıp, planladığı biçimiyle uygulamıyorsa, o programın genel başarıyı yakalaması olası değildir (Taşdemir, 2003:8).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamı oluşturma alt boyutunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Konuya ilişkin Kahyaoglu ve Yangın (2007) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının sınıf ortamı oluşturma alanında kendilerini yeterli gördüklerini belirlemişlerdir.

Sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama sürecidir (Turan, 2006). Öğrenme ortamı ders çalışma, keşfetme, öğrenciye dokunma gibi doğal eğilimlere yönelik olduğunda öğrenci derse katılmaya istekli olur (Kubat, 2018). Aynı şekilde Sandilos, Rimm ve Cohen (2017) de öğrencilerin fiziksel ve psikolojik olarak kendilerini güvende hissettikleri olumlu sınıf ortamlarında akademik ve sosyal olarak daha yüksek seviyelerde performans gösterdiklerini belirtir.

Öğretim ortamı hazırlanırken, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yanında, genel anlamda bir sınıf yönetim stratejisinin ve özel anlamda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleme ve eğer bu tür davranışlar ortaya çıkmışsa bunları giderme stratejilerinin bulunması gerekir (Öztürk, 2002). Öğretmenden; öğrenme ortamını düzenleme, öğrenciye amaçlarına ulaşmada yol gösterme ve seçenekler sunma, yansıtıcı olma, öğrenciye seçimlerinde yardımcı olma, yeteneklerini keşfetmesine ve kendisini gerçekleştirmesine destek olma gibi çağdaş görevleri yerine getirmesi beklenir (Sönmezer & Eryaman, 2008). Nitekim Kubat (2018) öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme stilleri ile uyumlu hale getirilmesinin öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde katkı sağlayacağını belirtir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıkları ve gereksinimlerini dikkate alarak düzenledikleri belirlenmiştir. Konuya ilişkin Ocak (2012) da yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin dersleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak işledikleri yönünde bulguya ulaşılmıştır. Zuljan ve diğerleri'ne (2012) göre, öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların farkında olmaları, etkili öğretim için bir ön koşuldur. Zira öğretmenler, öğrenme sürecinde çok farklı ihtiyaç, ilgi, yetenek ve özgeçmişe sahip olan öğrencilerle karşı karşıyadır. Öğrencilerin kapasitelerini geliştirme ve seçenekleri artıran bir eğitim alma hakları olduğunu bilmelidirler

(MEB, 2008). Bu noktadan hareketle öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı ve öğretimi çeşitlendirmelidirler.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecini yönetme alt boyutunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin olarak Bulut (2014) da yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi alt ölçekleri ile ölçeğin geneline ilişkin kendilerini oldukça yeterli gördükleri bulunmuştur. Karasu-Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2019) yapmış oldukları araştırma sonucunda da benzer bir sonuca ulaşarak, sınıf öğretmenlerinin çoğunun yöntem ve teknikleri kullanma konusunda kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca Taşgın ve Sönmez (2013) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin yapmış oldukları araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, araştırmada elde edilen bu sonucun Bulut (2014), Karasu-Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2019) ve Taşgın ve Sönmez'in (2013) araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan öğrenme öğretme süreci (Gürkan vd, 2004), programında öngörülen kazanımların gerçekleştirildiği eğitim durumlarıdır. Bu süreç, öğretmenler tarafından sistematik ve etkili bir şekilde organize edilmelidir (Zuljan vd., 2012). Öğretmenin, öğretim programlarının temel öğelerinden biri olan öğrenme-öğretme sürecini başarılı bir şekilde planlama, uygulama ve yönetmek için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir. Bu yeterlikler; ders planı hazırlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamını düzenleme, ders dışı etkinlikleri düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetiminden oluşmaktadır (Gürkan vd, 2004).

Araştırmada sınıf öğretmenlerin öğrenme sürecinde zamanı etkili kullandıkları belirlenmiştir. Etkili zaman yönetimi, öğrenme sürecini başarılı bir şekilde organize etme ve yapılandırmada ön koşul niteliğindedir (Coddington & Smyth, 2008). Zaman yönetiminin amacı, zamanı etkili kullanıp etkinliklerin niteliğini artırmaktır. Coddington ve Smyth'e (2008) göre, öğretimi planlamaya ayrılan zaman arttıkça, etkinlikleri gerçekleştirmeye ayrılan zaman da aynı oranda artacaktır.

Araştırmada ulaşılan diğer önemli bir bulgu, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmalarıdır. Öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmaları, sınıfta kendilerine eşit

davranıldığı ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortamın olduğunun (Kılıç & Mutlu-Aydın, 2016) göstergesidir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullandıkları belirlenmiştir. Seels ve Richey'ye (1994) göre öğretim teknolojileri, kuramsal ve uygulamalı olarak öğretim materyallerinin tasarlanması, geliştirilmesi, öğretim yöntemleriyle uyumlu hale getirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesini de kapsayan geniş bir anlam ifade eder. Öğretim teknolojileri destekli öğrenme uygulamaları, sınıf içi öğrenme etkinliklerinin zenginleştirilmesi, farklı öğrenme stil, strateji, beceri ve yaklaşımlara sahip öğrencilere kolayca ulaşılması, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması, öğrencilerin merak ve güdülerinin artırılması, anlatılan konuların öğrenme ve hatırlanma oranlarının ve öğrenci başarısının artırılması gibi faydalar sağlamaktadır.

Öğretimin en önemli değişkenlerinden bir ölçme ve değerlendirmedir (Hannan & Silver, 2005). Sağlıklı ölçme ve değerlendirme etkinliklerini yerine getirmek hiç kuşkusuz bu alanda uygun yeterliliğe sahip olmakla mümkündür. Daniel ve King'e (1998) göre, öğretmenlerin sahip olması gereken önemli bir özellik de onların yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileriyle donanımlı olmalarıdır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alt boyutunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak Erdoğan ve Kurt (2012) da yapmış oldukları araştırmada benzer sonuçlara ulaşarak öğretmenlerin genel olarak temel kavramlarda ve ölçme tekniklerinde kendilerini yeterli algıladıklarını belirlemişlerdir. Özbaşı ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2013) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin genel olarak ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli gördükleri yönünde bulguya ulaşmışlardır. Gelbal ve Kelecioğlu'nun (2007) yapmış oldukları araştırma sonucunda da öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemede kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlarla birlikte, alanyazında ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin yetersiz kaldığını ortaya koyan araştırma sonuçlarına (Anıl & Acar, 2008; Çakan, 2005; Daniel & King, 1998) da rastlamak mümkündür. Araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin sürece dayalı değerlendirme yaklaşımları konusunda hizmet içi eğitime ve rehberliğe gereksinim duydukları (Usta & Uğurlu, 2018) söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme alt boyutları ile

ölçeğin geneline ilişkin görüşleri üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak alanyazında yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin dersi planlama (Bulut, 2014; Yıldırım & Yıldırım, 2020) öğrenme ortamını düzenleme (Bulut, 2014), öğretim (Yılmaz & Çokluk-Bökeoğlu, 2008) ve ölçme ve değerlendirme (Tuncer & Geçim, 2019) alt boyutlarına ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre değişmediği belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulmaktadır; sınıf öğretmenleri eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme boyutlarında oldukça yüksek bir yeterlik algısına sahip olsalar da her alanda olduğu gibi eğitim alanında da baş gösteren güçlü küresel rekabet ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimi dikkate alınmalıdır. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak öğretimi planlamalıdır. Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate almalı. Öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirici, aktif katılımı destekleyici, sağlıklı, güvenli ve demokratik öğrenme ortamları düzenlemeleri gerekir. Programda öğrencilere kazandırılması ön görülen içerik, günlük yaşamla ilişkilendirilmeli ve uygun araç, gereç ve materyallerle desteklenmelidir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun alternatif değerlendirme tekniklerine yer verilmelidir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki becerilerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki becerilerinin belirlenmesine yönelik görüşlerine dayalı araştırmalar, gözleme dayalı araştırma teknikleri ile desteklenebilir.

Etik Kurul Belgesi

Etik Kurul Komisyon Adı: Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik Kurul Belge Tarihi: 16/03/2021

Etik Kurul Belgesi Sayı ve Numara: 44797

Yazar Katkı Beyanı

İlhami BULUT: Kavramsallaştırma, metodoloji, verilerin analizi, yorumlanması, denetim, inceleme-yazma ve düzenleme.

Fatma TAŞDEMİR ÇELİKİTEN: Kavramsallaştırma, verilerin toplanması, yorumlanması, denetim, inceleme-yazma ve düzenleme.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okuryazarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70.
- Aktemur-Gürler, S. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Akyuz, D., Dixon, J. K., & Stephan, M. (2013). Improving the quality of mathematics teaching with effective planning practices. *Teacher Development*, 17(1), 92-106.
- Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M., & Çakır, G. S. (2019). Öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerin öğretmenlik mesleği ile uyumu: Öğretmen görüşlerine dayalı bir karma araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 17-49.
- Anderson, L. W. (2004). Increasing Teacher Effectiveness. Paris: Unesco, international institute for educational planning. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137629/PDF/137629eng.pdf.multi web adresinden 22.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(11), 44-61.
- Anılan, H., Anagün, Ş. S., Atalay, N., & Kılıç, Z. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecini temel alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(özel sayı), 200-211.
- Arık, R. S., & Kutlu, Ö. (2013). Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanı yeterliklerinin yargıcı kararlarına dayalı ölçeklenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 163-196.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Kitabevi.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bektaş, M., Ayvaz Can, A., & Çalikoğlu, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 771-790
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163- 179.
- Birgin, O., & Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 152-167.
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41-58.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirilmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 204, 114-134.
- Bulut, İ. (2014). Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları. *İlköğretim Online*, 13(2), 577-593.

- Bulut, İ., & Topdemir, S. (2018). The math teachers' self-efficacy beliefs about classroom management (a case study of elementary schools in Diyarbakir). *European Journal of Educational Research*, 7(3), 639-652. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.639>
- Butt, G. (2008). *Lesson planning*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chong, S., & Cheah, S. M. (2009). A values, skills, and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 1-17.
- Coşkun, E., Gelen, İ., & Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig*, 44, 123-142.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 72-84.
- Daniel, L. G., & King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91(6), 331-344.
- Demirkol, M., & Kılıç, D. (2020). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanım durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 102-124.
- Erdoğan, M. Y., & Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-36.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Gökçe, E. (1995, 27 Ağustos-2 Eylül). Eğitim programının geliştirilmesinde öğretmenin rolü [Sözlü bildiri]. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı, Ankara.
- Gökçe, F. (2014). *Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E., & Karacaoğlu, Ö. C. (2005, 14-16 Kasım). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Eskişehir.
- Gürkan, T., Duman, T., Güneysu, S., Yalın, H. İ., Olkun, S., & Bıkmaz, F. vd. (2004). Öğretmen yeterliği taslağında yer alan yeterlik alanları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58.
- Hall, T. J., & Smith, M. A. (2012). Teacher planning, instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58(4), 424-442. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>.

- Hannan, A., & Silver, H. (2005). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Editorial Narcea.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Hermans, F., Sloep, P., & Kreijns, K. (2017). Teacher Professional development in the contexts of teaching English pronunciation. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(23), 1-17.
- Işık, H. (2007). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzenlenmesi. Şişman, M. ve Turan, S. (Edt.), *Sınıf yönetimi içinde* (28-39). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu-Avcı, E., & Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgu bilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942.
- Kılıç, D., & Mutlu-Aydın, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri. *AKEV Akademi Dergisi*, 20, 469-484.
- Kıvrak, E., Yörük, S., & Selamet, Ç. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okullardaki rehberlik servisinden beklentileri (Afyonkarahisar örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kola, M. (2021). Pre-service teachers' action research: technology education lesson planning in a South African University. *Educational Action Research*, 29(1), 99-117.
- Konyalıoğlu, A. C., Konyalıoğlu, S., & Işık, A. (2002). Matematik derslerinde planlı eğitim üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (2), 351-358.
- Korkmaz, A. (2012). Sınıf organizasyonu. Küçükahmet, L. (Edt.), *Sınıf yönetimi içinde* (267-284), Ankara: Pegem.
- Kubat, U. (2018). Identifying the individual differences among students during learning and teaching process by science teachers. *International Journal of Research in Educational and Science, (IJRES)*, 4(1), 30-38. <https://doi.org/10.21890/ijres.369746>
- Mcbcr, H. (2000). Research into teacher effectiveness: a model of teacher effectiveness. *Research Report 216*. DfEE.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, [Online]: otmg.meb.gov.tr/Yayin.html web adresinden 03.05.2021 tarihinde indirilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara. oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 16.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.

- Oktar, İ., & Bulduk, S. (1999). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 142, 66–69.
- Özbaşı, D., & Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklere ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 25-46.
- Özdemir, S., & Yalın, İ. H. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. Karip E. (Edt.). *Sınıf yönetimi içinde* (144-156). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pektaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi (Yayınlanmış yüksek lisans tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sandilos, L. E., Rimm, K. S. E., & Cohen, J. J. (2017). Warmth and demand: The relation between students' perceptions of the classroom environment and achievement growth. *Child Development*, 88, 1321–1337.
- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğilimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Seels, B., & Richey, R. (1994). *Instructional technology: the definition and domains of the field*. Washington, D. C.: Association for Educational Communications and Technology.
- Seferoğlu, S. S. (2004a). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Seferoğlu, S. S. (2004b). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sönmezer, M. G., & Eryaman, M. Y. (2008). Kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 189-212.
- Tabancalı, E. (2007). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. Kıran, H. (Edt.), *Etkili sınıf yönetimi içinde* (61-80), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Ocak yayınları
- Taşgın, A. , & Sönmez S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri-öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri). *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- Türk Eğitim Derneği [TED] (2009). *Öğretmen yeterlikleri: Özet Rapor*. Adım Okan Matbaacılık: Ankara.
- Temel Eğitime Destek Projesi [TEDP] (2006). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. 24.03.2021 tarihinde oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden alındı.
- Tuncer, M., & Geçim, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 16-37.
- Turan, S. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Usta, H. G., & Uğurlu, C. T. (2018). Sınıf içi ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ve denetlenmesi: denetmen ve öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(67).
- Wargocki, P., Porras-Salazar, J. A., & Contreras-Espinoza, S. (2019). The relationship between classroom temperature and children's performance in school. *Building and Environment*, 157, 197-204. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2019.04.046>
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yıldırım, E., & Yıldırım, O. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ders planlama yeterliklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 7-37.
- Yıldızlı, H., Saban, A., & Baştuğ, M. (2017). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları, öğretme motivasyonları ve öğrenci başarısı üzerine yapısal eşitlik modellemesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Edt.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı içinde* (209-224). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Çokluk-Bökeoğlu Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Zuljan, M. V., Peklaj, C., Pecjak, S., Puklek, M., & Kalin, J. (2012). Didactic competencies of teachers from the learner's viewpoint. *Educational Studies*, 38(1), 51-62.