

# Sınıf Öğretmenliği Lisans Programındaki Alan Eğitimi Derslerinin Öğretmen Yeterliği Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Barış ÇAYCI<sup>1</sup>

**Özet:** Bu çalışmada, sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programındaki alan eğitimi derslerinin, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında programın ikinci yılında, 2010-2011 öğretim yılında ise programın üçüncü yılında öğrenim gören toplam 73 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde veri toplama amacıyla, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve Diken (2004) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan ‘Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır. Daha sonra araştırmacı, ilgili ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarını tekrar yapmış ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen yeterliklerini belirlemede kullanılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programındaki alan eğitimi derslerinin alınmasının ve başarıyla tamamlanmasının, adayların öğretmen yeterlik algılarını yükselttiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca yine bu derslerle ilgili yeterliliklerin sağlanması, aynı zamanda adayların öğretim süreci içerisinde yer alan kendi kişisel yeterliliklerine ve yine öğrenci başarısını etkileyen sınıf dışı diğer dış etkenlere dair algılarında da anlamlı bir değişime neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sınıf öğretmenliği eğitimi, sınıf öğretmeni adayı, öğretmen yeterliği, alan eğitimi.

**Abstract:** Analysis of the Impact of Domain Education Courses in the Elementary Teacher Undergraduate Program on Teacher Efficacy. In this study, the impact of the domain education courses in the classroom teacher undergraduate program on teacher efficacies of elementary teacher candidates. The study group of the research consisted of a total of 73 teacher candidates who attended the second year of the program in 2009-2010 and the third year in 2010-2011 academic years. In the research, in order to collect data, the “Teacher Efficacy Scale” developed by Gibson and Dembo (1984) and adapted to Turkish by Diken (2004) was employed. In the research, it was concluded that taking and successfully completing domain education courses in the elementary teacher undergraduate program increases candidates’ teacher efficacy beliefs. Moreover, it was found that establishing efficacy related to these courses also creates significant differences in candidates’ self-efficacies in the teaching process and their perceptions about other factors outside the teaching process that influence student success.

**Key Words:** Elementary teacher education, elementary teacher candidate, teacher efficacy, domain education

## Giriş

Açık bir sistem olarak nitelenen eğitim, ‘fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci’ olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2001: 2). Bir eğitim sistemi; girdiler, işlemler, çıktılar ve dönütler şeklinde sıralanan dört temel bileşenden meydana gelmektedir. Öğrenciler ve öğrencilerin genelde okul yaşamı dışında kazanarak okul ortamına taşıdıkları özellikler, sistemin girdiler bölümünün en önemli bileşenlerindedir. Diğer yandan öğretmenler ve büyük ölçüde öğretmenlik eğitimleri sürecinde kazandıkları özellikler ve yeterlilikler ise sistemin işlemler bölümünün önemli bileşenlerinden biridir.

Yukarıda verilen eğitim tanımındaki istendik davranışları kılavuzlayan ve bu davranışların oluşmasını sağlayan faktörlerin başında öğretmenler gelmektedir. Bir öğretmenin, yeterli alan bilgisi ile genel ve özel öğretmenlik meslek bilgilerine ve öğrencilerinde gerekli bilgi, beceri, anlayış, tutum ve değerlerini oluşturabilme yeterliliklerine sahip olması, öğrencilerde istendik davranışların ve anlayışların oluşması ve uygulamaya dökülmesi açısından son derece önem taşımaktadır (Sönmez, 2001: 13-14). Çünkü Kavcar (1982: 197)’a göre, ‘bir eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek olan öğretmenlerin nitelik ve niceliğine bağlıdır’.

Ayrıca bu konuda Sezgin (2002: 6) de ‘öğretmenin niteliği ile eğitim sisteminin ürünü olan yetiştirdiği insanın niteliği arasında olumlu ve yüksek bir ilişki vardır’ ifadesini kullanmaktadır. Her ne kadar bir öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki yeterliliklerinin sağlanmasında, öğretim programları, fiziki şartlar, okul yönetimi ve ebeveynler gibi diğer tüm faktörlerin etkisi bulursa da tüm sistemin büyük sorumluluğunu taşıyan öğretmenlerin ve öğretmen özelliklerinin etkisi birinci planda yer almaktadır. İfade edilen bu açıklamalar ışığında, bir ülkenin eğitim düzenlemelerinde önceliği öğretmen

<sup>1</sup> Barış ÇAYCI, Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde, e-posta: [bcayci@yahoo.com](mailto:bcayci@yahoo.com)

yetiştirme programlarına ve politikalarına ayırması, akla ve mantığa uygun bir davranış olarak nitelendirilebilir.

Öğretmenlerin nitelikli ve yeterli bir biçimde yetiştirilebilmesinde özellikle hizmet öncesi eğitimin yerinin önemli bir boyut oluşturduğu ifade edilebilir. Hizmet öncesi eğitimin temel noktası ise yüksek öğretimde öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim programlarıdır. Öğretmenlik eğitimi alanında program içeriklerinin toplam üç kategoriden oluştuğu görülmektedir. Bunlar; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi şeklinde sıralanmakta ve bir uyum içinde lisans programlarındaki yerini almaktadır (Çoban, 2011: 30).

Sınıf öğretmenliği alanı diğer tüm öğretmenlik alanlarına göre çok farklı bir yer arz etmektedir. Bu farklılık hem lisans programlarında hem alan içeriklerinde hem de hitap ettiği öğrenci gruplarında açık ve net bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili olarak ilk göze çarpan farklılık, içerisinde birçok farklı disiplinin yer aldığıdır. Örneğin; ilkökuma ve yazma, Türkçe, fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler gibi birbirinden farklı birçok disiplin aynı mesleğin uygulama alanı içine girmektedir.

Sınıf öğretmenliği alanındaki bu çok disiplinli durum, sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlerin lisans programlarında da farklılık yaratmaktadır. Çünkü bu dört yıllık lisans programında alan, genel kültür ve meslek bilgisi ders kategorilerine bakıldığında özellikle alan derslerinin iki bölümde ele alınabileceği görülmektedir. Bunlar, pür dersler (örneğin temel matematik, genel biyoloji gibi) ve bunların öğretimi ile ilgili dersler (fen ve teknoloji öğretimi, matematik öğretimi gibi) olmak üzere. Diğer yandan sınıf öğretmenliği programında yer alan meslek bilgisi derslerinin içeriklerinin de ilköğretim 1-5. sınıf arası öğrencilerin özelliklerini büyük ölçüde içerdiği ve bu yaş grubu öğrencilerin özellikleri üzerine yoğunlaştığı da dikkat çekmektedir. Kısacası sınıf öğretmenliği hizmet öncesi eğitiminde, çok sayıda farklı temel alan derslerinin ve bunların öğretimi ile ilgili olan derslerin harmanlandığı ayrıca genel öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin de daha çok ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin özelliklerine göre işlendiği sonucuna varılmaktadır (YÖK, 2007-5).

Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği ile yeniden yapılandırılarak 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konan ve daha sonra bu yapılandırma üzerinde güncellemeye gidilerek 2006-2007 öğretim yılında tekrar uygulamaya geçirilen öğretmen yetiştirme programları içinde yer alan sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, yukarıda da değinildiği üzere lisans derslerinin üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar alan ve alan eğitimi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleridir. Ağırlık olarak ise ders saatleri göz önünde bulundurulduğunda, dört yıllık lisans programındaki 178 toplam saatten %51,69'u alan ve alan eğitimi derslerine (92 saat), %26,97'si öğretmenlik meslek bilgisi derslerine (48 saat) ve % 21,34'ü genel kültür derslerine (38 saat) aittir (YÖK, 2007-5).

Diğer yandan alan derslerine bakıldığında pür alan derslerinin, 92 saatlik alan ve alan eğitimi dersleri içerisindeki yerinin %59,78 (55 saat), alan eğitimi derslerinin ise %40,22 (37 saat) olduğu görülmektedir. Alan eğitimi derslerinin ise lisans programının ilk yılında olmadığı, ikinci yılında 6 saat (%16,22), üçüncü yılında 24 saat (%64,86) ve dördüncü yılında da 7 saat (%18,92) olarak yer aldığı belirlenmiştir. Bu dersler; ilgili programın ikinci yılında 'müzik öğretimi' ve 'beden eğitimi ve oyun öğretimi', üçüncü yılında 'fen ve teknoloji öğretimi I-II', 'matematik öğretimi I-II', 'ilkökuma ve yazma öğretimi', 'Türkçe öğretimi', 'hayat bilgisi öğretimi', ve 'sosyal bilgiler öğretimi', dördüncü yılında ise 'görsel sanatlar öğretimi', 'din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi' ve 'birleştirilmiş sınıflarda öğretim' şeklinde sıralanmaktadır (YÖK, 2007-5).

İlköğretimin birinci kademesi, öğrencileri ilköğretim ikinci kademedeki tüm derslere bir alt yapı oluşturarak hazır hale getirmesi açısından, son derece önemlidir. Bu nedenle, ilköğretim birinci kademe görev yapan ve öğretim dahil tüm alanlarda sorumluluk sahibi olan sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine kıyasla hem daha çok fedakarlık göstereceği hem de bir çok alanla ilgili bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olacağı sonucuna varılmaktadır. Kısacası, bu derece önem arz eden sınıf öğretmenliği mesleğinin hizmet öncesi eğitim içeriğinin planlanmasında, oluşturulmasında ve uygulanmasında, çok daha dikkatli ve gerçekçi olunması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Bu gereklilik, Bıkmaz (2006: 111) tarafından yapılan bir çalışmanın, 'ilköğretim programlarında yaşanan değişimin istenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için daha uzun soluklu, katılımcı ve ülke gerçeklerine uygun bir öğretmen eğitimi (hizmet öncesi eğitimi de içine alacak şekilde) planlanmalı ve uygulanmalı, ayrıca yine bu süreçte mevcut hizmet içi eğitim uygulamaları da ciddi olarak ele alınmalı ve daha verimli hale getirilmelidir' şeklinde ulaştığı sonucu ile desteklenir niteliktedir.

Nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde, sınıf öğretmeni adaylarının almış oldukları hizmet öncesi eğitimin içeriği ve bu içerikteki yeterliliklerin kazanılması ve/veya kazandırılması kadar önemli

olan bir diğer noktada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inancına sahip olmalarıdır. Öz yeterlik inancı, hem öğretmenlik mesleğinin seçimini hem de öğretmen olduktan sonra planlanan ve uygulamaya dökülen öğretim sürecindeki tüm değişkenleri etkileyen önemli özelliklerden biridir. Bir diğer yaklaşımla, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri yerine getirebilmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarıyla da yakından ilgilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

Bir inanç olarak tanımlanan öğretmen öz yeterliği, teorikten çok uygulama ile ilgilidir. Örneğin Altun ve Şahin (2009: 29)'in 20 sınıf öğretmeni ile yürüttükleri bir nitel çalışmada, 'uygulanan programların etkili olabilmesi için, sınıf öğretmenlerinin programla ilgili teorik bilgilerinin yanında programın öngördüğü uygulamalara dönük bilgilerinin de olması gerektiği' sonucu vurgulanmıştır. Bu sonuç; sınıf öğretmenlerinin, uygulamakla yükümlü olduğu bir öğretim programının teoriksel yapısıyla ilgili bilgilerine ek olarak, bu yapının içerdiği uygulamaların tam ve doğru olarak yapılabilmesi için gerekli bilgi ve yeterliliklere de sahip olmaları gerekir, şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir anlatımla öğretmen öz yeterlik inancının artırılmasında, teorik bilginin mutlaka uygulama bilgisi ve yeterliliği ile birleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu durum, meslekte, hizmet içi eğitim programları ile meslek öncesi eğitimde ise alan eğitimi dersleri ile sağlanmalıdır.

Öz yeterlik inancı, Bandura (1977)'nin 'Sosyal Öğrenme Teorisi'ne dayanır. Bandura (1989: 1175) öz yeterliği 'insanların kendi hayatlarını etkileyen olayları kontrol etme yeterliliklerine yönelik görüşleri' şeklinde tanımlamaktadır. Bir diğer anlatımla öz yeterlik, 'bireyin olası durumları yönetmek için gerekli olan eylemleri organize edip bu eylemleri gerçekleştirme yeteneğine yönelik geliştirdiği inançları'dır. Öz yeterlik inancı güçlü olan bireyler, yeni karşılaşılan ve mücadele etmek durumunda kalınan yaşantılardan kaçmazlar ve planladıkları eylemleri başarıyla tamamlamak için oldukça kararlı bir duruş sergilerler (Bandura, 1997: 2).

Öz yeterlik inancı, çoğunlukla özel alanlarla ilgilidir ve bu özel alanlardan birini de öğretmen öz yeterlik inancı oluşturmaktadır. Öz yeterlik kavramı içine giren öğretmen öz yeterliği, Guskey ve Passaro (1994: 628) tarafından 'öğretmenlerin öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusunda kendilerine güven duymalarına yönelik inançları' şeklinde tanımlanmıştır. Pajares (1997: 18) ise öğretmen öz yeterliği ile öğretmen yetiştirme programlarını birlikte ele alarak, 'öğretmen öz yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir bileşendir ve bu yeterliliğin nasıl geliştiği, yapısının ne olduğu, hangi faktörlerin bu yeterliliği pozitif anlamda etkilediği, öğretmen yeterliğini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesinde oldukça önemlidir' ifadesini kullanmıştır.

Cherniss (1993, Akt. Brouwers ve Tomic, 2001; 435)'e göre, mesleklerle ilgili öz yeterlik inançlarına yönelik yapılan çalışmalar üç farklı boyut oluşturmaktadır. Bunlar; görev boyutu, kişilerarası boyut ve örgütsel boyuttur. Bu boyutlardan, mesleki rolün teknik yönleriyle ilgili olanı, görev boyutudur. Bu boyut, öğretmenlik mesleği açısından aynı zamanda, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen daha sonra Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından desteklenen ve Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden düzenlenen 'Öğretmen Yeterlik Ölçeği'ni de kapsamaktadır. Ayrıca görev boyutu, öğretmenlik mesleği açısından, derse hazırlanma, ders verme, öğrenci performanslarını düzenleme ve öğrencilerin çabasını motive etme gibi etkinlikleri içermektedir.

Kişilerarası boyut, meslektaş ve yöneticiler gibi meslek üyeleri ve öğrencilerle, etkili ve yararlı ilişkiler kurma gibi aktiviteleri içermektedir. Organizasyonel (örgütsel) boyut ise, organizasyon için siyasi güç elde etmek amacıyla tasarlanmış aktivitelerle ilgilidir (Cherniss 1993, Akt. Brouwers ve Tomic, 2001; 435).

Öğretmenlik mesleğinin görev boyutu içerisinde yer alan öğretmen yeterliğinin merkezinde, öğretmenlerin öğrencilerine daha kaliteli ve etkili bir öğretim verip verememe inancı bulunmaktadır. Öğrenci başarısından sınıf yönetimine, motivasyon artırma çalışmalarından kullanılan öğretim yöntem ve teknik seçimine kadar bir çok değişkenle yakından ilgili olan ve algıya dayanan bu inanç hakkında yapılan araştırmalar, bir çok önemli sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmanın tartışma bölümünde ele alınmış ve araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve ilk hali toplam 21 maddeye sahip 'Öğretmen Yeterlik Ölçeği' iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan ilki öğretmen yeterliğini etkileyen dış faktörler, diğeri ise yine öğretmen yeterliğini etkileyen ve öğretmenlerin kişisel özellikleriyle ilgili olan içsel faktörlerdir. Bir diğer anlatımla ilgili ölçek, öğretmenlerin nitelikli ve verimli bir öğretim gerçekleştirme inançlarını etkileyen faktörleri iki grup altında toplamaktadır. Dış faktörler diye isimlendirilen boyut, ev ortamı ve bu ortamın özellikleri, ebeveyn özellikleri ve ebeveyn tutumu, sınıfın fiziki şartları ve ev ödevlerinin öğretmen-aile işbirliği içindeki önemi gibi bileşenleri içermektedir. Diğer yandan içsel faktörler ise, genelde büyük ölçüde öğretmenlik eğitimi boyunca kazanılması beklenen ve öğretmenlerin

öğretim yöntemlerini seçme, uygun değerlendirme tekniklerine başvurma, anlatılan konuları öğrenci seviyesine ve ilgisine göre düzenleme, öğrenci başarısı üzerinde okulun ve özellikle sınıf ortamının çok etkili olduğunu düşünme gibi özellikleri yansıtmaktadır.

Yapılan bu çalışmanın çıkış noktası, Pajares (1997: 18) tarafından ifade edilen görüş olduğu belirtilebilir. Çünkü Pajares'e göre, öğretmen öz yeterlik inancı öğretmen eğitiminin önemli bir bileşenidir ve bu bileşenin öğretmenlik eğitimi sürecinde hangi faktörler tarafından etkilendiği belirlenmelidir. Bu nedenle araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerinin, lisans eğitimleri boyunca aldıkları alanla ilgili öğretim derslerinden nasıl etkilendiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, adayların öğretmen yeterliklerinin diğer değişkenler tarafından (örneğin meslek bilgisi derleri, uygulama dersleri, programla ilgili öğretim üyelerinin ve öğrencilerin görüşleri vb. gibi) nasıl etkilendiği ile ilgili yapılacak çalışmaların sonuçlarıyla bir araya gelince daha anlamlı bir boyut sergileyeceği düşünülmektedir. Sonuçta araştırmanın temele aldığı konu itibarıyla, bir öncü çalışma olduğu belirtilebilir.

Bu açıklamalar ışığında çalışmanın asıl amacının, sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi eğitimlerindeki (yükseköğretim lisans programı) alan eğitimi derslerinin onların öğretmen yeterlik algılarında nasıl bir değişim ortaya koyduğunu saptamak olduğu ve bu nedenle çalışmanın, alan eğitimi derslerinin %65'inin toplandığı lisans programının üçüncü yılının başını ve sonunu kapsayacak şekilde yürütüldüğü ifade edilebilir.

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Yöntemi***

Araştırma "tarama" modelindedir. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000: 77).

### ***Araştırmanın Amacı***

Araştırmanın amacı 'sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programındaki alan eğitimi derslerinin, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi' şeklinde belirlenmiştir.

### ***Problem Cümlesi***

Sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programının 2. yılı sonunda, öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile 3. yılı sonunda aynı ölçekten elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### ***Alt problemler***

1. Sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programının 2. yılı sonunda, öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile 3. yılı sonunda aynı ölçekten elde ettikleri puanlar arasında, ölçek alt boyutları açısından, anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Sınıf öğretmenliği mesleğini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programının 2. yılı sonunda öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile 3. yılı sonunda aynı ölçekten elde ettikleri puanlar arasında, ölçeğin geneli ve alt boyutları açısından, anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenliği mesleğini isteyerek tercih etmeyen öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programının 2. yılı sonunda öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile 3. yılı sonunda aynı ölçekten elde ettikleri puanlar arasında, ölçeğin geneli ve alt boyutları açısından, anlamlı bir farklılık var mıdır?

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalında 2009-2010 eğitim öğretim yılı lisans programı 2. sınıfta, 2010-2011 eğitim öğretim yılında ise lisans programı 3. sınıfta öğrenim gören toplam 73 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Diğer bir anlatımla araştırma sürecinde, iki farklı zamanda aynı ölçme aracıyla yapılan ölçme işlemlerine, aynı öğretmen adayı grubu katılmıştır. Çalışma grubundaki 73 öğretmen adayının tamamı normal öğretim programında öğrenim görmektedir ve % 27,4'ü erkek (N=20), %72,6'sı ise kız (N=53) öğrenci olarak belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek için kullanılan 'Kişisel Bilgi Formu' (KBF) ve öğretmen yeterlik algılarını belirlemek için kullanılan 'Öğretmen Yeterlik Ölçeği' (ÖYÖ)dir. ÖYÖ'ine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik işlemleri yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan KBF, sınıf öğretmeni adaylarına sorulan yapılandırılmış tarzda toplam 21 soru içermektedir. Araştırmanın konusu ve yoğunlaştığı çalışma alanı itibari ile bu sorulardan gerekli olanlar işleme alınmıştır.

KBF'nun 20. sorusu 'Sınıf öğretmenliği mesleğini isteyerek mi tercih ettiniz?' şeklindedir ve 'evet' 'hayır' şeklinde işaretlenerek cevap verilecek bir yapıdadır. Ayrıca öğretmen adayı hangi cevabı seçerse seçsin, altına kısa bir açıklama yapması için gerekli alan bırakılmıştır. Bu nedenle araştırmanın 2. ve 3. alt problemlerine ait verilerin analizinde, yukarıda belirtilen sorunun cevabı dikkate alınmış ve çalışma grubu iki alt gruba ayrılarak işlem devam etmiştir. Sonuçta sınıf öğretmenliği mesleğini isteyerek seçen aday sayısı N=52, istemeden veya zorla ve baskı ile seçen aday sayısı ise N=21 olarak saptanmıştır.

### **Öğretmen Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)**

Araştırmacı, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilerek, geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan 'Öğretmen Yeterlik Ölçeği'ni kullanmıştır. Beşli likert tipinde kategorize edilen ve toplam 21 maddeden oluşan ÖYÖ'nde, 2 boyut bulunmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu öğretmenlerin yeterliğini etkileyen dış faktörlerle ilgili 11 maddeyi, ikinci boyutu ise öğretmenlerin yeterliğini etkileyen öğretmenlere ait kişisel faktörlerle ilgili 10 maddeyi kapsamaktadır.

ÖYÖ'ni daha sonra Diken (2004) Türkçeye çevirmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. Bu çalışmalar neticesinde ilk ölçekte yer alan 21 madde, 16 maddeye indirgenmiş ve yine 2 boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Beşli likert tipinde kategorize edilen ve 7 maddeden oluşan birinci boyut Diken (2004) tarafından 'İçsel Faktörler', 9 maddeden oluşan ikinci boyut ise 'Dış faktörler' olarak tanımlanmıştır. İkinci boyutu oluşturan 9 maddenin tamamı olumsuz ifadelerdir ve ölçeğin tersten okunmasıyla puanlandırılmaktadır. Diken (2004) 16 maddelik ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısını .71, ilk boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısını .71 ve ikinci boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısını ise .73 olarak bulmuştur. Yapılan bu çalışmalar neticesinde, ÖYÖ'nin Türkçe versiyonunun, Türk öğretmenleri ile kullanılabilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu sonucuna varılmıştır.

ÖYÖ'nin araştırma sürecinde kullanılmasına ilişkin izinler, ölçeği geliştiren ve geçerlik güvenilirlik çalışmalarını yapan araştırmacılardan, e-posta yoluyla alınmıştır. ÖYÖ, araştırmanın çalışma grubuna girmeyen 120 sınıf öğretmeni adayına uygulanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tekrar yapılmıştır. Buna göre; ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmış, yapı geçerliliği için de faktör analizine başvurulmuştur. ÖYÖ'nin geçerlik çalışmaları için gerekli olan faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenebilmesi için KMO ve Barlett test sonuçlarına bakılmıştır. Bir ölçek üzerinde faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO test ölçüm sonucunun .50 ve üzerinde olması, Barlett testi sonucunun ise  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlılık göstermesi gerekmektedir (Jeong, 2004: 70). Bu çalışmada ÖYÖ'ni ile ilgili olarak KMO test ölçüm sonucu .68 olarak bulunmuş, Barlett testi sonucu ise anlamlılık göstermiştir ( $p < 0.01$ ). Bu sonuçlar, ilgili ölçek üzerinde faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Faktör analizinde her bir maddenin alt sınırı .40 olarak alınmış ve bu değer altında olan veya herhangi bir faktör altında toplanmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak ölçekte yer alan 16 maddenin 2'si, istatistiksel analizler sonucunda ölçekten çıkarılmış ve ölçek 14 maddeye indirgenmiştir. Ölçeğin faktör ortak varyans değerleri ise, 0,26 ile 0,51 arasında bulunmuştur. Bu aşamadan sonra, faktör analiziyle ilgili olarak varimax tekniğiyle yapılan döndürme işlemi ile faktör yük değerleri hesaplanmıştır. Sonuçta ÖYÖ'nin 2 boyuttan meydana geldiği saptanmıştır. Birinci faktör (içsel faktörler), 8 maddeden oluşmakta ve ölçeğin toplam varyansının %21,81'ini açıklamaktadır. İkinci faktör (dış faktörler), 6 maddeden oluşmakta ve ölçeğin toplam varyansının %16,04'ünü açıklamaktadır. Ölçekteki tüm faktörler ise ölçeğin toplam varyansının %37,85'ini açıklamaktadır. Ölçekte kalan 14 maddeye ilişkin faktör yükleri de 0,43 ile 0,70 arasında değişmektedir. Kline (1994, Akt. Ekici, 2002: 64), ölçüt olarak 0,3 ile 0,6 arasındaki faktör yüklerini 'orta', 0,6'nın üzerindeki faktör yüklerini 'yüksek' olarak belirtmiştir. Bu duruma göre ölçekteki 14 maddenin, ölçekte kalabilecek nitelikte olduğu sonucuna varılabilir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları içinde cronbach's alpha katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı ölçeğin geneli için .71, ilk alt boyu için .72, ikinci alt boyut için ise .61 olarak hesaplanmıştır. Tezbaşaran (1997),

likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Tüm bu sonuçlar, ÖYÖ'nin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen yeterliklerini tutarlı ve güvenilir bir biçimde ölçebileceğini göstermektedir.

#### **Verilerin Çözümlemesi**

Ölçme araçlarından elde edilen veriler, SPSS 15.0 istatistik programıyla kaydedilmiş ve gerekli analizler yapılmıştır. Veri analizi sürecinde, ana probleme ve alt problemlere ait verilerin çözümlemesinde bağımlı t-testi istatistiksel işlemine başvurulmuştur.

#### **İşlem**

Araştırma verileri, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminin son haftası ile 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminin son haftasında, ölçme araçlarının araştırmacı tarafından katılımcılara uygulanması ile elde edilmiştir. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı'nda, bir yıllık sürede ve aynı katılımcılar üzerinde tekrar edilen 2 uygulama çerçevesinde yürütülen çalışmada tekrarlanan ölçümlerde, aynı ölçme aracı kullanılmıştır.

İlgili ölçeğin hem 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminin sonunda hem de 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminin sonunda, aynı katılımcılara 2 kez uygulanmasının amacı, sınıf öğretmeni adaylarının lisans programının 3. yılında sınıf öğretmenliği alanı ile ilgili alan eğitimi derslerini almalarını beklemektir. Bu sayede, sınıf öğretmeni adaylarının almış oldukları ve ilköğretim birinci kademedeki temel dersler olarak nitelenen derslerin öğretimi ile ilgili olan bu alan eğitimi derslerinin (Türkçe öğretimi, ilköğretim yazma öğretimi, hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, fen ve teknoloji öğretimi ile matematik öğretimi), onların öğretmen yeterliklerinde ne gibi bir farklılık oluşturduğunun incelenmesine olanak sağlanmıştır.

#### **Bulgular**

##### **Ana Probleme Ait Bulgular**

Araştırmanın ana problemi 'Sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programının 2. yılı sonunda, öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar (ilk ölçüm) ile 3. yılı sonunda aynı ölçekten elde ettikleri puanlar (ikinci ölçüm) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?' şeklinde belirlenmiştir. Buna göre araştırmada asıl cevap aranan nokta, sınıf öğretmeni adaylarının alan eğitimi derslerinin % 64,86'sının toplandığı lisans programı üçüncü yılının sonunda, aldıkları ve başarıyla tamamladıkları öğretim derslerinin, onların öğretmen yeterliğinde ne gibi bir değişim yarattığını saptamaktır. Ayrıca burada önemli olan bir diğer noktada, lisans programının 3. yılında alınan alan eğitimi dersleri, ilköğretim birinci kademedeki temel dersler olarak kabul edilen derslerin öğretimi ile ilgili olan dersler olduğudur. İlgili probleme ait verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan istatistiksel durum Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Ölçüm Öğretmen Yeterlik Puanları ile İkinci Ölçüm Öğretmen Yeterlik Puanlarının Farklılığı için t-Testi Sonuçları

Öğrt. Yeterliği	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlk Ölçüm	73	45,34	4,9	72	6,432	.000
İkinci Ölçüm	73	49,38	4,54			p < 0,01

Tablo 1'de verildiği üzere, sınıf öğretmeni adaylarının alan eğitimi derslerini alıp başarıyla tamamlamaları sonrasında, öğretmen yeterliklerinde anlamlı bir yükselme olduğu bulunmuştur ( $t_{(72)} = 6,432, p < 0,01$ ). Ayrıca adayların, 2. yılın sonunda ÖYÖ'nden aldıkları puanların ortalaması  $\bar{X} = 45,34$  iken bu değer 3. yılın sonunda  $\bar{X} = 49,38$  olarak saptanmıştır. Sonuçta, adayların sınıf öğretmenliği anabilim dalındaki alan eğitimi derslerini alarak bu konuda yeterlilik kazanmaları, onların öğretmen yeterliklerinde önemli ölçüde ve dikkate değer bir yükselişe neden olmuştur.

##### **Birinci Alt Probleme Ait Bulgular**

'Sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programının 2. yılı sonunda, öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile 3. yılı sonunda aynı ölçekten elde ettikleri puanlar arasında,

ölçek alt boyutları açısından, anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde belirlenen ilk alt probleme ait verilerin analizi Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Ölçüm Öğretmen Yeterlik Puanları İle İkinci Ölçüm Öğretmen Yeterlik Puanlarının, Ölçek Boyutlarına Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Öğrt. Yeterliği (içsel faktörler)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlk Ölçüm	73	28,08	3,54	72	6,99	.000
İkinci Ölçüm	73	30,93	2,41			p < 0,01
Öğrt. Yeterliği (dış faktörler)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlk Ölçüm	73	17,26	2,85	72	3,119	.003
İkinci Ölçüm	73	18,45	3,12			p < 0,01

Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmeni adaylarının alanla ilgili öğretim derslerini gerekli yeterliliği sağlayıp başarıyla tamamlamalarından sonra, onların daha çok kendi özellikleriyle ilgili olan ve kendi öğretimsel yeterlilikleri ile öğretimsel zorluklar karşısında baş edebilme güçlerini, öz-güvenlerini ve bu öz-güvene yönelik olan inançlarını yansıtan içsel faktörler alt boyutunda anlamlı bir yükselme olduğu saptanmıştır ( $t_{(72)}= 6,99$ ,  $p < 0,01$ ). Diğer yandan adayların daha çok kendileri dışında, onların öğretimsel yeterliliklerini etkileyen faktörleri (ebevyn yaklaşımı, ev ortamının özellikleri, diğer çevresel koşullar vb.) yansıtan dış faktörler alt boyutunda ise ikinci ölçüm lehine yine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir ( $t_{(72)}= 3,119$ ,  $p < 0,01$ ).

**İkinci Alt Probleme Ait Bulgular:**

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen ve ‘Sınıf öğretmenliği mesleğini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programının 2. yılı sonunda öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile 3. yılı sonunda aynı ölçekten elde ettikleri puanlar arasında, ölçeğin geneli ve alt boyutları açısından, anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde ifade edilen alt probleme ait veri analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Mesleği İsteyerek Tercih Eden Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Ölçüm Öğretmen Yeterlik Puanları ile İkinci Ölçüm Öğretmen Yeterlik Puanlarının, Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlarına göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Öğrt. Yeterliği	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlk Ölçüm	52	45,71	5,11	51	5,033	.000
İkinci Ölçüm	52	49,69	4,8			p < 0,01
Öğrt. Yeterliği (içsel faktörler)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlk Ölçüm	52	28,5	3,6	51	5,25	.000
İkinci Ölçüm	52	31,15	2,52			p < 0,01
Öğrt. Yeterliği (dış faktörler)	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlk Ölçüm	52	17,21	2,84	51	2,992	.004
İkinci Ölçüm	52	18,54	3,4			p < 0,01

Tablo 3’deki değerlere göre, sınıf öğretmenliği mesleğini bilinçli bir biçimde ve isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının hem öğretmen yeterlik puanlarında ( $t_{(52)}= 5,033$ ,  $p < 0,01$ ) hem de ölçeğin alt boyutları olan içsel faktörler ( $t_{(52)}= 5,25$ ,  $p < 0,01$ ) ve dış faktörler ( $t_{(52)}= 2,992$ ,  $p < 0,01$ ) alt boyutları puanlarında, ikinci ölçüm sonuçları lehine, anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular, mesleği isteyerek tercih eden sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili alan eğitimi derslerini almalarının ve derslerle ilgili gereklilikleri sağlamalarının, onların öğretmen yeterlik algılarında istatistiksel anlamda manidar bir yükselişe neden olduğu sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca, yine bu mesleği isteyerek tercih eden adayların ilgili dersleri almalarından sonra bireysel öğretim yeterliklerini ve çeşitli şartlar karşısında öğretim sürecini planlayabilme ve sürece uyum sağlayabilmelerine yönelik öz-güvenlerini yansıtan içsel faktörler ile yine öğretimsel yeterliliği etkileyen ve kişisel inanç ve yeterlik alanı dışında kalan diğer çevresel etkiler boyutunu yansıtan dış faktörler boyutlarında, gerekli öğretmen

yeterliliğinin kazanıldığını gösteren son ölçüm lehine dikkate değer ve anlamlı bir yükselişin bulunduğu da ifade edilmelidir.

**Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular:**

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak belirlenen ve ‘Sınıf öğretmenliği mesleğini isteyerek tercih etmeyen öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programının 2. yılı sonunda öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile 3. yılı sonunda aynı ölçekten elde ettikleri puanlar arasında, ölçeğin geneli ve alt boyutları açısından, anlamlı bir farklılık var mıdır?’ şeklinde ifade edilen alt probleme ait veri analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Mesleği İsteyerek Tercih Etmeyen Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlk Ölçüm Öğretmen Yeterlik Puanları ile İkinci Ölçüm Öğretmen Yeterlik Puanlarının, Ölçeğin Geneli ve Alt Boyutlarına göre Farklılığı için t-Testi Sonuçları

Öğrt. Yeterliği	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlk Ölçüm	21	44,43	4,3	20	4,214	.000
İkinci Ölçüm	21	48,62	3,84			p < 0,01
Öğrt. Yeterliği (içsel faktörler)						
İlk Ölçüm	21	27,05	3,23	20	4,973	.000
İkinci Ölçüm	21	30,38	2,04			p < 0,01
Öğrt. Yeterliği (dış faktörler)						
İlk Ölçüm	21	17,38	2,96	20	1,128	.273
İkinci Ölçüm	21	18,24	2,36			p > 0,01

Tablo 4’de verilen değerlere göre, sınıf öğretmenliği mesleğini bilinçli bir şekilde tercih etmeyen öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik puanlarında, ikinci ölçüm sonuçları lehine, anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ( $t_{(20)}= 4,214$ ,  $p < 0,01$ ). Fakat diğer yandan, ölçeğin içsel faktörler alt boyutunda, ikinci ölçüm sonuçları lehine anlamlı bir farklılık oluşurken ( $t_{(20)}= 4,973$ ,  $p < 0,01$ ), dış faktörler alt boyutunda oluşan farklılık istatistiksel olarak anlamlılık yaratmamıştır ( $t_{(20)}= 1,128$ ,  $p > 0,01$ ). Tablo 4’den çıkarılan sonuçlar ışığında, mesleği isteyerek tercih etmeyen sınıf öğretmenleri adaylarının alan eğitimi derslerini alıp başarıyla tamamlamaları, onların genel öğretmen yeterlikleri ile öğretmenlerin kendi kişisel yeterlilik algılarını yansıtan içsel faktörler alt boyutunda önemli ve anlamlı bir yükselişe neden olmuştur, yorumu getirilebilir. Fakat öğretmen adaylarının, öğretimsel süreçleri etkileyen çevresel etkileri içeren dış faktörler alt boyutunda, onların alan öğretim derslerini alıp başarıyla tamamlamalarına rağmen anlamlı bir yükseliş saptanamamıştır.

**Tartışma ve Yorum**

Bu çalışmada, sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programındaki alan eğitimi derslerinin, sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmen yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programında yer alan toplam 178 saatin %51,69’unu (92 saat) alan ve alan eğitimi dersleri oluşturmaktadır. Diğer yandan 92 saatlik bu derslerin %40,22’si (37 saat) ise alan eğitimi derslerinden meydana gelmektedir. Ayrıca ilgili alan eğitimi dersleri de lisans programının ikinci, üçüncü ve dördüncü yıllarına dağıtılmış, bu dağılımda en büyük oran ise % 64,86’lık dilimle (24 saat) üçüncü yılda toplanmıştır. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri önce ikinci yılın sonunda belirlenmiş, adayların üçüncü yılda yaklaşık % 65’lik dilime sahip olan alan eğitimi derslerini almaları ve başarıyla tamamlamaları beklenmiş ve daha sonra üçüncü yılın sonunda ilgili dersleri başarıyla tamamlayan adayların öğretmen yeterlikleri tekrar ölçülmüştür. Yapılan bu çalışmalar ve ölçümler sonucunda, alan eğitimi dersleriyle ilgili yeterlilikleri büyük oranda kazanan adayların, öğretmen yeterliklerindeki değişim analiz edilmiştir.

Belirlenen bu amaç çerçevesinde yapılan araştırma, Türkiye’de sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programındaki alan eğitimi derslerinin, adayların öğretmen yeterlik algıları üzerinde nasıl bir etki gösterdiği ile ilgili çalışmaların bulunmamasından ve daha sonra bu konuda yapılacak diğer çalışmalara bir yol göstermesi açısından önemlilik arz etmektedir.



Araştırmanın ortaya koyduğu ana sonuca göre, adayların ikinci yılın sonunda belirlenen öğretmen yeterlikleri (ilk ölçüm) ile üçüncü yılın sonunda belirlenen öğretmen yeterlikleri (son ölçüm) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılığın son ölçüm lehine olduğu saptanmıştır.

Bu sonuç, sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinin üçüncü yılı sonu itibari ile almış ve tamamlamış oldukları alan eğitimi derslerinin % 65'lik bölümünün, onların 'öğretmenlerin öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusunda kendilerine güven duymalarına yönelik inançları' şeklinde tanımlanan öğretmen yeterliklerini etkilediği ve anlamlı seviyede yükselttiğini göstermektedir. Çünkü ilgili lisans programının üçüncü yılında alınan toplam 14 dersin 10'unu alan eğitimi dersleri oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmen yeterliğinde yaşanan bu değişim üzerindeki en büyük payı alan eğitimi dersleri sağlamaktadır.

Öz yeterlik kavramı içinde yer alan öğretmen öz yeterliği, öğretmen yeterliğinin içsel faktörler olarak adlandırılan ve öğretmenlerin öğretim süreci ile ilgili kişisel özelliklerini ve yeterliliklerini kapsayan boyutunu yansıtmaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, en öncelikli amaç olarak belirledikleri öğrenci başarısı ve bu başarıyı anlamlı ve kalıcı bir biçimde yükseltme çabaları, onların sınıf içi ve dışı öğretim sürecindeki yeterlilikleri ile doğrudan ilişkilidir. Diğer bir anlatımla hem bilişsel hem duyuşsal hem de psiko-motor alanlardaki öğrenci başarısı ve etkililiği ile sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları ve önemli ölçüde öğretmenlik eğitimi sürecinde kazandıkları nitelikleri arasında anlamlı ve paralel bir ilişki bulunmaktadır. Bu noktada Sezgin (2002: 6) 'öğretmenin niteliği ile eğitim sisteminin ürünü olan yetiştirdiği insanın niteliği arasında olumlu ve yüksek bir ilişki vardır' ifadesini kullanmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar ise bu düşüncüyü destekleyen sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin; kendine güven duyan ve yeterli olarak algılayan öğretmenlerin daha etkili bir biçimde organize oldukları (Alinder, 1994), kendini yeterli hisseden öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler bulma konusunda istekli oldukları (Stein ve Wang, 1988), yine kendini daha yeterli olarak algılayan öğretmenlerin öğrenci hatalarını düzeltmeye yönelik pozitif yaklaşım içine girdikleri (Ashton ve Webb, 1986) ve yeterlilik konusunda yüksek algıya sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve olumsuz öğrenci davranışlarını yok etmede etkili yaklaşımlar kullandıkları (Emer ve Hickman, 1991) gibi.

Sınıf öğretmenliği alanı, diğer öğretmenlik alanlarından farklı olarak birçok disiplini bünyesinde barındıran bir yapıya sahiptir. Örneğin, ilköğretim birinci kademenin ilk beş yılında yer alan Türkçe ve matematik, ilk üç yılında bulunan ilkokuma yazma ve hayat bilgisi ile son iki yılındaki fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler dersleri gibi. Ayrıca sınıf öğretmenliği alanının hitap ettiği öğrencilerin yaş grupları ve dönem özellikleri de dikkate alındığında, bu alanda görev yapacak sınıf öğretmeni adaylarının birçok yönden yeterlilik kazanması, alan ve öğretmenlik meslek bilgilerinin tam ve doğru olması, öğretim ve değerlendirme konularında bilgili ve yetkin olması gibi birçok özelliği taşıması gerekmektedir. Bu özelliklerin kazanılması gereken yerin lisans eğitimleri olduğu ve diğer yandan yine bu özelliklere sahip olan adayların öğretmen yeterliklerinin de aynı zamanda yüksek olacağı gerçeklerinden hareketle, adayların öğretmen yeterliklerine dair inançlarının lisans eğitimlerinde şekillendirilebileceği ifade edilebilir.

Pajares'e göre (1997, p. 18), 'öğretmen öz yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir bileşendir ve bu yeterliliğin nasıl geliştiği, yapısının ne olduğu, hangi faktörlerin bu yeterliliği pozitif anlamda etkilediği, öğretmen yeterliğini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesinde oldukça önemlidir' ifadesini kullanmıştır. Bu ifade yukarıda sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili olarak belirtilen durumu da açıkça destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin gerek öğretimsel yeterlilikleri gerekse de bu yeterlikleri uygulayabilme becerilerinin dört yıllık hizmet öncesi eğitim döneminde kazanılması gerekmektedir. Bu süreçte ise alan, alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin ve ders uygulamalarının yeri çok önemlidir. Diğer bir anlatımla adayların, içsel öğretmen yeterliğini (öğretmen öz yeterliği) kazanmaları üzerinde belirtilen derslerin etkisi büyüktür. Fakat önceden de belirtildiği üzere 'herhangi bir alanla ilgili bir bilimsel bilginin nasıl sağlıklı ve kalıcı bir biçimde yapılandırılır' sorusunun cevaplandırıldığı ve öğretildiği alan eğitimi dersleri, sınıf öğretmeni alanını ve sınıf öğretmeni adaylarını diğer öğretmenlik alanlarına ve diğer öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla önem ve anlam taşımaktadır. Çünkü özellikle birçok alanın eğitimi ve öğretimi ile ilgili eksikleri ve yetersizlikleri bulunan bir sınıf öğretmenin, öğrencilerini diğer eğitim kademelerine hazır hale getiremeyeceği ve yine öğrenci başarısını yükseltmeyeceği ortadadır. Bu ise o öğrenciler için tüm eğitim süreçlerinde başarısızlıklara neden olacak ve toplum için nitelikli insan gücü yetişemeyecektir.

Bu açıdan bakıldığında, sınıf öğretmenliği eğitimi lisans programında bulunan alan eğitimi derslerinin, adayların öğretmen yeterliği bileşeni olan öğretmen öz yeterliği konusunda etkili bir biçimde yetişmelerini sağladığı, bu araştırma sonuçları tarafından ortaya konmuştur. Diğer yandan adayların, daha çok kendi etki

alanları dışında olan ve onların öğretimsel yeterliliklerini etkileyen özellikleri (ebevyn yaklaşımı, ev ortamının özellikleri, diğer çevresel koşullar vb.) içeren dış faktörler boyutundaki yeterlilikleri kazanmaları üzerinde de yine alan eğitimi derslerinin istenen etkiyi sağladığı saptanmıştır. Kısacası, alan eğitimi derslerinin alınmasının ve gerekli yeterliliklerin kazanılmasının, öğretmen yeterliğinin hem içsel bileşenini hem de dış bileşenini birlikte etkileyip yükselttiği ve nihayetinde adayların genel öğretmen yeterliği konusunda hazır hale gelmelerini sağladığı sonucuna varılmaktadır.

Yapılan araştırmanın son bulgusu ise, ortaöğretimden sonra sınıf öğretmenliği mesleğini bilinçli ve isteyerek tercih eden ve etmeyen adayların öğretmen yeterlikleri üzerinde, sınıf öğretmenliği lisans eğitiminin aynı oranda etkili olduğudur. Bu etki, meslek tercihi konusunda farklılaşan her iki grubun öğretmen yeterliğini aynı düzeye ve istenen seviyeye çektiği şeklindedir.

### Kaynaklar

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17 (2), 86-95.
- Altun, T. & Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 15-32.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 99-116.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 433-445.
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 28-45.
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 16, 102-112.
- Ekici, G. (2002). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutum ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 62-66.
- Emmer, E. T. & Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (3), 755-765.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Guskey, T.R. & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the factors and the roles of hrd in organizational learning stylesas identified by key unformants at selected corporations in the republic of korea*. Unpublished Master Dissertation, Texas A & M University.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (10. Baskı) Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Kavcar, C. (1982). Tarihe karışan bir öğretmen modeli: yüksek öğretmen okulu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 197-214.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press. İnternette 01 Ekim 2011'de elde edilmiştir. <<http://www.des.emory.edu/mfp/effchapter.html>>.
- Sezgin, İ. (2002). Öğretmen eğitiminde gelişmeler ve sorunlar. *Çağdaş Eğitim*, 293, 6-8.
- Sönmez, V. (2001). *Öğretmen el kitabı*. (9. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 171-187.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Woolfolk, A.E. & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.

- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58. İnternette 15 Ekim 2011'de elde edilmiştir. <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/yilmaz-koseoglu.htm>>.
- YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını, 2007-5. İnternette 15 Ekim 2011'de elde edilmiştir. <<http://www.yok.gov.tr/content/view/16/52/>>.

### Extended Abstract

The aim of the research was defined as “determining the impact of the domain education courses in the Classroom Teaching Undergraduate Program on teaching efficacies of classroom teacher candidates”. To this end, the process in which teacher candidates took and completed these courses in the program was monitored. Their teaching efficacies determined prior to and after this process were compared. It is an indisputable fact that classroom teachers and their qualities have the primary role in providing the students in the first-stage of the elementary education with efficacy in the cognitive, affective and psychomotor areas, although other factors such as curricula, physical conditions, school managements and parents also have an influence. On the other hand, in the formation of these teacher qualities that are of such importance, pre-service education and its components are of great significance. It is seen when the relevant undergraduate program is reviewed that its content consists of three main categories: domain knowledge, general knowledge and professional teaching knowledge. In addition, domain courses have further two sub-categories: domain and domain education.

When all these courses are analyzed with respect to their course hours, it is seen that domain and domain education courses correspond to 51,69% (92 hours) of 178 hours in the four-year long undergraduate program, professional teaching knowledge courses correspond to 26,97% (48 hours) and general knowledge courses correspond to 21,34% (38 hours). In addition, of 92 hours of domain and domain education courses; 59,78% (55 hours) are pure domain courses and 40,22% (37 hours) are domain education courses. domain education courses are not offered in the first year of the program, they have six hours in the second year (16,22%), 24 hours in the third year (64,86%) and seven hours in the fourth year (18,92%).

The area of classroom teaching has a very different position compared to other areas of teaching. This difference stems from the facts that the pre-service education of classroom teaching consists of numerous different main domain courses and courses related to teaching them, and that their general teacher training courses are designed according to the characteristics of elementary education first-stage students. The first-stage of elementary education is of great importance in that it prepares students for all courses in the second-stage. Therefore, classroom teachers, unlike branch teachers, are required to have knowledge, skills and competence in many areas. Moreover, another point that is as important as the content of the pre-service education and acquisition of competence in line with this content is that classroom teachers are required to have adequate levels of teaching self-efficacy beliefs. For teachers to effectively perform the task of teaching depends on their “beliefs in their capacities to carry out their duties and responsibilities” as well as receiving a good education.

In short, this study aims to determine the impacts of domain education courses, which are related to the teaching of subjects that are directly relevant to the area of classroom teaching, on teacher candidates' teaching self-efficacy beliefs that they are required to develop during the pre-service education. In this respect, it is believed that this study will light the way for further studies that will examine all factors influencing candidates' self-efficacy beliefs.

The research was designed according to the survey research method, and a total of 73 teacher candidates comprised the study group who attended the second year of the Elementary Education Classroom Teaching Program at Nigde University Faculty of Education in 2009-2010 and the third year in 2010-2011 Academic Years. This way, teacher candidates' teaching efficacies were determined and analyzed before and after the third year of the program, in which around 65% of domain education courses are given. To determine teaching efficacies, the “Teaching Efficacy Scale”, which was developed by Gibson and Dembo (1984) and whose validity and reliability tests were performed again, was used.

In the research, a significant difference was found between the first measurement done at the end of the second year and the last measurement done at the end of the third year, and it was determined that this difference was in the favor of the latter. Besides, when scale dimensions were considered, significant differences were observed in the favor of the second measurement in dimensions of internal factors and

external factors. Finally, it was found that being disposed to and conscious about choosing the teaching profession do not create a significant difference for the entire scale.

The area of classroom teaching, unlike other areas, comprises many disciplines such as Turkish and Mathematics, which are taught in the first five years of the first-stage of elementary education, Literacy and Introduction to Science, taught in the first three years, and Science and Technology and Social Studies, taught in the last two years. Moreover, classroom teacher candidates are required to gain competence in many areas, to have adequate area and formation knowledge, and to be competent in teaching and evaluation; when considered the characteristics of age groups they will teach. Departing from the points that the place these qualities should be acquired is undergraduate education and that those candidates who possess these qualities will have higher teaching efficacies, it can be argued that teacher candidates' teaching self-efficacy beliefs can be shaped during the undergraduate education.

In this study, which was conducted departing from the above point and focused on domain education courses, it was determined that the domain education courses that teacher candidates take in the third year of the program, which correspond to 65% of all domain education courses, significantly improve their teaching self-efficacy beliefs, which is defined as "teachers' beliefs in their capacities to provide an effective teaching/education to their students". Of 14 courses offered in the third year of the program, 10 are domain education courses. Therefore, the biggest share in this change in teaching efficacy belongs to domain education courses. In short, it is concluded that taking and successfully completing domain education courses is an important step for teacher candidates to get prepared in terms of teaching self-efficacy beliefs.