

Öğretmenlerin Yetkinlik Düzeyinin İncelenmesi

Salih SEPİN¹

Cemal FIRAT²

Mikail ŞAHİN³

CebraİL BATAR⁴

DOI: 10.5281/zenodo.8321816

Öz

Öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin ve öğretmen yeterliklerini etkileyen faktörlerin anlaşılmasının amaçlandığı araştırma nicel bir yöntem olan tarama model uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni Malatya ilinde bulunan okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemiş ise evren içerisinde raslantısal olarak belirlenmiş olan 390 öğretmendir. Araştırmada Gibson & Dembo,(1984) tarafından geliştirilen, Özkahraman (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. 6’lı likert tipindedir ve yirmi üç madde, dört alt boyutu bulunmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı ile gerçekleştirilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin yetkinlik düzeyinin farklılaşmasında etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, erkek öğretmenlerin ve evli öğretmenlerin yetkinlik düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenirken, ilkökul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-20 yıl arası olan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Yetkinlik, Mesleki Yetkinlik

Examining Teachers' Competence Level

Abstract

The research, which aimed to understand the proficiency levels of teachers and the factors affecting teacher efficacy, was carried out with the screening model application, which

¹ Yavuz Selim İlkokulu, Battalgazi/Malatya, sepin44@gmail.com

² Topsöğüt İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, postin_02@hotmail.com

³ Bindal Bektaşlar İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, ms_canoğlu@hotmail.com

⁴ Fatih Hüseyin İlbak Ortaokulu, Battalgazi/Malatya, cibribatar@hotmail.com

is a quantitative method. The universe of the research is the teachers working in the schools in the province of Malatya in the 2022-2023 academic year. The sample of the research is 390 teachers randomly determined from the universe. The “Teacher Competency Scale” developed by Gibson & Dembo (1984) and adapted to Turkish culture by Özkahraman (2012) was used in the research. It is a 6-point Likert type and has twenty-three items and four sub-dimensions. The analysis of the data obtained as a result of the research was carried out with the SPSS 24.0 statistical data analysis program. The level of significance in the analyzes was taken as $p < 0.05$. As a result of the research, it was concluded that the variables of teachers' gender, marital status, school type and professional seniority are an effective factor in the differentiation of teachers' competence level. In the study, it was determined that the competence level of male teachers and married teachers was higher, while the professional competence levels of teachers working in primary and high schools and teachers with a professional seniority of 6-20 years were found to be higher.

Keywords: Teacher, Competence, Professional Competence

Giriş

Öğretmen niteliklerinin eğitim davranışında büyük rol oynadığı ve birçok araştırmaya konu olduğu gözlemlenmiştir. Budak ve Demirel'e (2003) göre eğitimde zaman içinde değişen ve çeşitlenen yeteneklerin varlığı açıktır.

Helvacı'ya (2005) göre yeterlilik, öğretim görevlerinin başarılı bir şekilde tamamlanması için gerekli bir koşuldur. Öğretmenler bu yeterliliğin temelini öğretmenlik eğitimleri sırasında (Eğitim Fakültelerinde) kazanmakta ve ilk ve orta öğretim kurumlarında yürüttükleri öğretmenlik görevlerinde geliştirmektedir. Eğitim kurumlarının en önemli görevi iyi vatandaş, üretken insan yetiştirmek ve ülke ekonomisine katkıda bulunmaktır.

Özdemir (1995), bir örgütün amaçlarına ulaşmasında en önemli unsurun insan unsuru olduğuna dikkat çekmiştir. Paşa (2002), eğitim sisteminden etkili sonuçlar almanın büyük ölçüde öğretmenlerin kalitesine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Paşa, eğitim öğretimin hedefleri ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, ders konularının seçimi ve organizasyonun işlevi ne olursa olsun, bu hedeflere ve içgörülere sahip öğretmenler olmadan istenilen sonuçlara ulaşamayacağına inanmaktadır.

Açıkgöz (1996), nitelikli öğretmenlerin öğrencilerin nitelikli davranışlar kazanmasını ve daha etkili büyümesini sağlayacağını belirtmiştir. Bir öğretmenin nitelikli bir öğretim süreci oluşturup oluşturamaması da onun nitelikleri ve bilgisi ile doğrudan ilişkilidir. Güçlü'ye (2002) göre, öğretmenlerin bilgi ve becerileri öğrencilerin davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme etkinliklerinin yöneticisi olarak yetenekleri, öğrenme sürecini denetleme ve öğretme yeteneği, geçmişi ve öğrencilerle ve diğerleriyle olan ilişkileri, hepsi onun sınıftaki başarısını etkilemektedir.

Öğretmen yeterliği kavramına olan inanç; etkililik ise bir amaca ulaşmak için gösterilmesi gereken eylemleri ifade etmektedir. Aslında, yeterlilik ve yeterliliğin iki boyutu birbirini tamamlayıcı olarak kabul edilebilir. Başka bir deyişle, öğretmenler başarılı bir şekilde

öğretmek için önce kendi güçlerine inanmalı, ardından sonuçları etkileyen faktörleri kontrol etmek için çok çalışmalıdır. Bu iki yeterliliğe sahip olma düzeyi de temel yeterlilik standardı olarak kabul edilecektir. Öğretmen kalitesinin düşük olması, ülkemizin beşeri sermayesinin potansiyelinin çok alt düzeyinde olduğu anlamındadır. Bu nedenle öğretmen kapasitesi geliştirme ulusal düzeyde önemlidir (TED, 2009).

Öğretmenlerin yeterlik düzeylerini belirleme konusunu inceleyen çalışmaların eksikliği, öğretmenlerin yetiştirilmesinde, seçilmesinde ve işe alınmasında sorunlara yol açmakta, bu da öğretmenler tarafından yönetilen öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan yansımakta, etkililik ve verimliliği azaltmaktadır (MEB, 2005). Bu açıdan bakılarak araştırmada, öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin ve öğretmen yeterliklerini etkileyen faktörlerin anlaşılması amaçlanmıştır.

Yetkinlik

Yetkinlik kavramı farklı etki alanlarına ve kullanım yerlerine sahip olduğundan tanımlanması ve araştırılması da farklı boyutlarda yapılmaktadır. Sağır'a (2006) göre yeterlilik, birçok farklı disiplinde çok farklı amaçlar için tanımlanan bir kavramdır. Literatürde üzerinde uzlaşılan konuların bile anlamı işin niteliğine, hedef kitleye ve işyerine bağlı olarak değişebileceğinden, pratikte yetkinlik kavramının tek bir tanımlamasının yapılması kolay olmamaktadır. Bunun sebebi yetkinlik kavramının soyut bir anlam ifade ediyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Barutçugil'e (2004) göre yeterlilik; bilgi, beceri, yetenekler, motivasyonlar, inanç, değer ve ilgi alanlarının toplamıdır. Çalışanların sahip oldukları veya oluşturdukları bilgi, beceri ve tutumlarla işletmenin değer ve inanç yapısına uyacak şekilde örgütsel, departmansal ve bireysel düzeyde sonuçlara ulaşmak için yaptıkları eylemlerdir. Öztürk'e (2009) göre, insanların bir örgütte üstlendikleri işi amaca uygun performansla yerine getirebilmeleri için bulunması gerekenleri ifade etmektedir. Barutçugil'in (2004) belirttiği gibi yeterlikler, mükemmel performansı vasattan ayıran, bir kişinin görevleri başarıyla tamamlamada sıklıkla tekrarladığı tutumlar, yetenekler, davranışlar, motivasyonlar ve diğer kişisel özelliklerdir.

Öztürk'e (2009) göre yetenek kavramı ilk kez Selznick tarafından firmalar için kritik başarı faktörlerini belirlemek için kullanılmıştır. Yetkinlik kavramının insan başarısının yeterliliği ile ilgili olduğuna işaret edilmiştir. İnsanların motivasyon ve davranışa ilişkin inançlarının karar verme ve tercihleri belirlediği ve bu tercihlerin kişilerin öz-yeterlik inançlarıyla doğrudan ilişkili olduğuna dikkat çekilmiştir. Literatürde yeterliliğin birçok tanımı yapılmış durumdadır. Bu tanımlarda benzerlikler ve farklılıklar mevcuttur.

Barutçugil'e (2004) göre yeterlilik; bilgi teknolojilerinden ve dijital okuryazarlıktan gelen bilgileri algılamak için beceri ve yeteneklerin kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Kişisel, profesyonel ve sosyal hayatın belirli alanlarındaki otorite, o alanda ustalık gerektirir. Bu bağlamda yetkinliğin, alanda uzmanlaşma olarak yorumlamak yanlış olmayacaktır. İlgili alanyazın genel olarak incelendiğinde alanyazında yer alan yetkinlik tanımlarının bir işi yapma konusunda gerekli olan beceri ve bilgilere odaklandığı ve kullanımlarının yeterliliklerle ilgili olduğu görülmektedir.

Yetkinlik Beklentisi

Yeterlilik beklentileri, bireyin yetenekleri ve bir işi yapabileceğine dair inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Ona göre yeterlilik, sosyal, bilişsel ve davranışsal becerilerin çeşitli davranış kalıplarına dönüştürülmesidir. Bandura'ya (1986) göre yetenek, bir kişinin görevleri yerine getirme ve tamamlama becerisi hakkındaki inançları veya beklentileri tarafından aracılık edilir. Bandura, bu beklentiler, belirli bir davranış veya görevin denenip denenmediğini, davranışa yardımcı olup olmadıklarını ve engeller veya tehlikelerle karşılaşıldığında davranışın ne kadar sürdüğünü belirler. Bandura'nın (1982) yetkinliği; çeşitli amaçlara ulaşmak için bilişsel, sosyal ve davranışsal becerileri düzenleyerek çeşitli davranış biçimlerini ortaya koyan üretken bir kapasitedir. Bandura'ya (1986) göre yeterlik beklentileri, bireylerin organize etme ve onları davranışa dönüştürme yetenekleri hakkındaki inançlarıdır.

Bandura'ya (1993) göre yetkinlik beklentisinin dört fonksiyonu bulunmaktadır:

Bilişsel Süreçler: Bir kişinin kapasitesi, farklı amaçlar için sosyal, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal becerileri organize etme ve kullanma kapasitesidir. Aynı zamanda duygusal tepkileri kontrol etme, düşüncelerin içeriğini ve yönünü değiştirme yeteneğine de sahiptir (Bandura, 1989). Bilgi ve becerilere sahip olmak ile bunları zorlu koşullarda iyi uygulamak arasında net bir fark vardır. Kişisel başarı; sadece beceriler gerekli değildir, aynı zamanda kişisel yeterliliğe olan inançlar da onları iyi kullanmak için gereklidir. Bu nedenle, ayrı bilgi ve becerilere sahip bireyler, yetenek beklentileri algılarındaki dalgalanmalara bağlı olarak kötü performans gösterebilir veya iyi ve iyi performans gösterebilir. Algılanan bilişsel yeterlik, artan bilişsel çaba yoluyla performansı doğrudan ve dolaylı olarak etkilemeyi bekler. Bandura'ya (1993) göre başkaları tarafından geride bırakıldığını görmek, kişisel becerinizi bozabilir, olumsuz düşünmeye yol açabilir ve zamanla performans başarısını azaltabilir. Tersine, kendilerini diğerlerinden önde algılayanlar, gelişmiş kişisel yeteneklere ve artan performans başarısına sahiptir

Motivasyonel Süreçler: Yeterlilik hakkındaki inançlar, kişisel motivasyonun düzenlenmesinde kilit bir rol oynar. Bandura'ya (1993) göre insan motivasyonu bilişseldir. İnsanlar kendi kendilerine motive olurlar ve müzakere pratiği yoluyla eylemlerini belirlerler. Neler yapabileceklerine dair inançlarını netleştirerek eylemlerinin sonuçlarını tahmin ederler. Yeterlilik beklentilerine olan inançların, bu farklı bilişsel motivasyon biçimlerinin her biri için çıkarımları vardır. Yetenekli olduklarını düşünen insanlar, başarısızlıklarını yeterince çabalamamaya bağlarlar. Öte yandan, düşük yeterlik beklentisine sahip kişiler, başarısızlıklarını yetersizliklerine bağlarlar. Bandura'nın (1986) belirttiği gibi, kişinin davranışlarından olumlu sonuçlar beklemek motivasyonu artırır. Bir hedefe ulaşmanın verdiği doyum nedeniyle bireyler koydukları diğer hedeflere ulaşmak için çabalarını sebat edecek ve performanslarını artıracaktır. Ayrıca, insanların elde etmek için çok çalışmadığı sayısız seçenek vardır. Çünkü bu hedeflere ulaşmak için yeterince yetenekli olduklarını düşünmüyorlar. Yetenek kavramı, bir kişinin engellerle mücadele ederken gösterdiği çaba ve sebat düzeyini belirler. Güçlü inançlar yüksek performansa yol açar. Aksine, kendi kendini sınırlayan bir kapasitedir. Kısacası, öğrenme, yetenekler şüpheye düştüğünde gerçekleşir, ancak önceden kazanılmış yeteneklerin kullanılmasını engellemektedir.

Duyuşsal Süreçler: Bir kişinin yetenekleri hakkındaki yargıları, düşünme biçimi ve duygusal tepkileri, çevreyle olan ilişkilerinden etkilenir. Bandura'ya (1986) göre, çevrelerinin

talepleriyle başa çıkamayacaklarını düşünenler, yeteneklerini takıntı haline getirirler ve abartırlar. Tüm kişisel keder stres yaratır ve dikkati kaygı yaratan kişisel başarısızlığa odaklar. Aksine, öz-yeterliğe sahip olanlar, dikkatlerini ve enerjilerini engellerle başa çıkmaya odaklanırlar. Kendini yeterli bulanlar başarısız olduklarında durumlarını açıklamak için yeterli çabayı göstermezler. Kendini yetersiz bulanlar ise sonucun kendi beceriksizliklerinden kaynaklandığını söylediler. İnsanların kendi yeteneklerine ilişkin inançları, tehdit edici ve zorlayıcı durumlarda yaşadıkları stres ve depresyon düzeylerinin yanı sıra motivasyon düzeylerini de etkilemektedir. Bandura'ya (1993) göre bu, yeterlik beklentileri hakkındaki inançların duygusal aracılığıdır. Tehdit edici durumları kontrol edebileceklerini düşünen insanlar, rahatsız edici düşünce kalıplarını hatırlamazlar. Ancak tehdit edici durum üzerinde kontrol sahibi olmadıklarını hissedenler yüksek düzeyde kaygı yaşarlar. Düşünme biçimlerinin geçerli olmadığından endişelenirler ve performanslarını düşürürler. Düşünce süreçlerini kontrol etmede algılanan yeterliliğe ilişkin beklentiler, strese ve depresyona yol açan düşüncelerin düzenlenmesinde anahtar rol oynamaktadır.

Seçme Süreçleri: İnsan kısmen çevresinin bir ürünüdür. Böylece, Bandura'ya (1993) göre, kişisel yeterlilik hakkındaki inançlar, faaliyet ve çevre seçimleriyle şekillenmektedir. İnsanlar, yeteneklerinin ötesinde olduğunu düşündükleri faaliyet ve durumlardan kaçınırlar. Ancak, üstesinden gelebileceklerini düşündükleri zorlayıcı faaliyetleri ve durumları seçmeye isteklidirler. İnsanlar yaptıkları seçimler sayesinde farklı yaşam becerileri, ilgi alanları ve sosyal ilişkiler geliştirirler. Seçim sürecindeki herhangi bir faktör, kişisel gelişimin yönünü büyük ölçüde etkileyebilir. Seçilen süreç, sosyal etkinin yeterlilik beklentilerini olumlu yönde etkilediği ve böylece belirli yetenekleri, ilgileri ve değerleri geliştirmeye devam ettiği bir sosyal bağlamda işleyen süreçtir. Bir kişinin öz-yeterlik inancı, onun kariyer seçimini ve gelişimini, ardından da yaşam yönünü etkileyecektir.

Yetkinlik Algısı

Sosyal öğrenme teorisine göre, insanların yeterlik algısı dört ana etki biçimi aracılığıyla gelişebilir. Bandura'ya (1977) göre, genel bir yeterlilik duygusu geliştirmek için kullanılan yeterlilik bilgisinin kaynakları; performans başarıları, dolaylı deneyimler, sosyal ikna, duygusal ve fizyolojik durumlardır.

Performans başarıları Bandura'nın bazı işlerinde gördüğümüz şey "tecrübe ustalığı"dır. Kuzgun'a (2006) göre en güçlü ve etkili yeterlilik kaynağıdır. Bu, kişinin anlık başarılı ya da başarısız deneyimlerinin bir sonucu olarak yetenekleri hakkında sahip olduğu bilgidir. Bandura'ya (1977) göre, başarılı deneyim, deneyime sahip olan ve yeteneklerine güçlü bir inanç duyanların başarısını artırır. Tekrarlanan başarıların yarattığı güçlü yeterlilik duygusu, zaman zaman başarısızlıkların olumsuz etkilerini etkili bir şekilde azaltabilir. Aynı zamanda yetenekleri gelişmiş bir kişi sadece benzer durumlarda değil farklı faaliyetlerde de başarılı olabilir. Bandura'ya (1995) göre kişi en zor durumların bile üstesinden gelebileceğini deneyimliyorsa kendini motive ederek yeteneklerini artırabilir. Bu açıdan bakıldığında başarının yetenek düzeyini artırabileceği, başarısızlığın ise yetenek düzeyini azaltabileceği söylenebilir. Ayrıca yeterlilik duygusu güçlü olduğunda ara sıra yaşanan başarısızlıkların yeterlilik düzeyi üzerinde çok az etkisinin olduğu söylenebilir. Bandura'ya (1995) göre, bir kişi yeterlik duygusu gelişmeden önce başarısızlık yaşarsa, bu kişinin var olan yeteneklerini

azaltabilir. Başarıya eğilimli bir kişi, başarı gerektiren deneyimlerden hızlı sonuç bekler ve bu da kişinin başarısızlık karşısında aktivitelerini kolayca bırakmasına neden olabilir.

Dolaylı yaşantılar, Yetenek üzerindeki etki, performans başarısına göre daha zayıftır. Ancak kişinin yeteneğinin oluşmasında ve güçlenmesindeki rolü de göz ardı edilemez. Bandura'ya (1995) göre, bir kişi, modeli olduğu kişinin algılanan benzerliğinden etkilenir. Senemoğlu'na (2018) göre kendisi gibi gördüğü insanların başarılı ya da başarısız deneyimlerini dikkate alarak, aynı deneyimlerde başarılı olup olmayacağına dair yargıda bulunur. Bandura'ya (1995) göre insanlar, istedikleri ve yetenekli olarak algıladıkları yeteneklere sahip modelleri gözlemlerler. Hipotez modellenen kişiye ne kadar benzerse, kişi üzerindeki etkisi o kadar güçlü olur. Algılanan benzerlik düşük olduğunda, kişinin öz-yeterlik inançları, modelin deneyiminden ve sonuçlarından etkilenmez. Model karakterin durumla ilgili deneyimlerini gözlemleyerek, kişi de benzer şekilde davranacaktır.

Sosyal ikna Bandura'ya (1995) göre sosyal ikna, bir kişinin başarılı olmak için gereken yeteneklere sahip olduğuna dair inancını etkileyen bir kaynaktır. Bir kişiye verilen teşvikler, tavsiyeler ve tavsiyeler, o kişinin deneyimlerinde başarılı olup olmamasını etkileyebilir. Bandura'ya (1977) göre, basitliği nedeniyle sosyal ikna yaygın olarak kullanılmaktadır. Amacı, yetenekleri artırmak değil, sonuç beklentilerini artırmaktır. Kalıcı bir kişisel yeterlilik duygusu yaratmada kendi sınırlamaları olmasına rağmen, kişinin başarısını kolaylaştırabilir. Hazır Bıkmaz'a (2017) göre kişi, neler yapabileceği konusunda çevreden aldığı inandırıcı bilgilerle birlikte gerekli performansı göstererek sonuçlara ulaşmaya çalışır, tamamlaması gerekse bile başarıya ulaşmaya çalışır. zor olan. Kişi bu deneyimde başarılı olursa yeteneklerine olan güveni artar. Ancak kişinin yeteneklerine ilişkin olumsuz inançları varsa ve çevresinde gerçekçi olmayan teşvikler varsa, kişi başarılı olamayacağına inandığı zor etkinliklerden kaçınma eğiliminde olabilir. Bu, insanların yeteneklerine olan güvenlerinin azalmasına yol açmaktadır.

Duygusal ve fizyolojik durumlar Bandura'ya (1995) göre bu kaynak, bir kişinin zor görevlerin üstesinden gelme yeteneğini etkiler. Amaç, stres ve kaygı gibi olumsuz duygusal durumları azaltarak ve fiziksel durumlarına ilişkin gerçekçi açıklamalar sunarak kişinin yeteneklerine ilişkin algılarını değiştirmektir. Burada önemli olan duygusal ve fiziksel tepkilerin yoğunluğu değil, insanların bunları nasıl algıladıklarıdır. Bandura'ya (1995) göre, durumu kendisi için bir tehdit olarak mı yoksa performansa elverişli bir durum olarak mı algılıyor?. Duygular yüksek olduğunda kişi stres, kaygı, gerginlik yaşayabilir ve bunu tehdit edici bir durum olarak algıladığında kişinin başarısı olumsuz etkilenebilir. Kişi, yaşadığı yorgunluğu ve ağrıyı fiziksel bir bozulma olarak algılayabilir ve bu da kişinin başarılı olma yeteneğini olumsuz yönde etkileyebilir. Bir kişinin ruh hali, yetenekleri hakkındaki yargılarını da etkileyebilir. Çaresiz, depresif duygular yeteneğin azalmasına, olumlu duygular ise algının artmasına neden olur.

Öğretmen Yetkinliği

Öğretmenlik; kişisel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknik yönleri bulunan profesyonel olarak yapılan bir mesleği ifade etmektedir. Tanrıku'ya (2008) göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmeleri için gereken nitelikler literatürde geniş bir şekilde tartışılmakta ve çağdaş eğitim ilkelerine göre çalışan bir öğretmenin artık sadece ders veren, eğitim alan biri olamayacağı vurgulanmaktadır. Testi çöz ve notu ver. Kişisel verimliliğin,

başarının ve motivasyonun en önemli göstergeleri, bireyin hayata olumlu bakış açısı, çalışanın işine ve çalışma hayatına ilişkin algısı, ona verdiği değerler, kendisi ve çevresi ile barışık olarak sunduğu ürünlerdir. Bireyler bu bakış açısını, yaptıkları işten zevk alarak, kişisel ve mesleki bilgilerini ihtiyaçlarına göre geliştirerek kazanırlar. Bu sebeplerden dolayı yapılacak eğitimler, üyelerin ömür boyu sakatlanabilecekleri sürekli bir eğitim olmalıdır. Bu eğitim, içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamak, morallerini yükseltmek, motive etmek, karakterlerini geliştirmek, mesleki niteliklerini geliştirmek, ilerlemek ve yükselmek amacıyla lazım gelen alışkanlık, beceri ve bilgilerin edinmelerini içermektedir.

Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlerin görev ve sorumlulukları da kaçınılmaz olarak değişmekte, çeşitlenmekte ve artmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının (2004) tanımına göre eğitim anlayışının geliştirilmesinde öğretmenlerin temel sorumluluğu ulusal ve evrensel değerleri benimseyip sorunlara çözüm önerileri getirmek, milli eğitimin amaçlarını ve alanla ilgili öğretim programlarını dönüştürmektir. Öğretmen davranışa dönüştürmek, öğrenmeyi öğrenmek ve her bireyin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmakla görevlidir. Bu görev ve sorumluluklar da dahil olmak üzere öğretmenlik mesleğinde yetkin öğretmenlerin eğitim sisteminde yer almaları çok önemlidir. Bu çerçevede, öğretmenlerde bulunması gereken özel ve genel yetenekler ayrıntılı olarak araştırılmakta, tartışılmakta ve belirlenmektedir. Nitekim “Öğretmenlerin Kapsamlı Mesleki Nitelikleri Hakkındaki Görüş Taslağı”nda yetkin olabilecek bir öğretmende bulunması gereken kapsamlı nitelikler altı kategoriye ayrılmıştır. Bu nitelikleri aşağıdaki başlıklarla açıklamak mümkündür:

- Bireysel ve meslek ile ilgili değerler ve bu değerler ile birlikte mesleki gelişimin sağlanması,
- Eğitim kurumu ile aileler ve toplumun tamamı arasındaki ilişki,
- Öğrencinin tanınması,
- Öğrenim ve öğretim süreci
- Öğrenme ve öğrenme ile ilgili gelişmeleri izleyerek değerlendirmeler yapma,
- Eğitim programlarının içeriklerini bilmedir.

Bir öğretmenin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazanabilmesi, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceğine ve iyi bir eğitim alacağına olan inancıyla yakından ilgilidir. Yavuzer ve Koç'a (2002) göre, öz-yeterlik düzeyi düşük ya da yüksek olan öğretmen; sınıfın yapısı, eğitim öğretim ile ilgili yöntemleri kullanabilme, öğretme ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere geri bildirim verme gibi konularda farklı davranmakta ve bu durum öğrenci motivasyonunu ve başarısını etkileyebilmektedir. Etkili öğretimin öğrenmeyi etkilediğine inanan ve öğretme yeteneklerine inanan öğretmenlerin uzun vadede sebat edecekleri ve karışık geri bildirimler verecekleri iddia edilmektedir. Öğretmen öz-yeterlik inançları ile öğrenci performansı arasındaki ilişki, öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısı ve tutumlarında pozitif yönlü bir etkisinin bulunduğu ve öğretmenlerin sınıf davranışları, öğrencilere açık olması ile doğrudan ilişkili olduğunu bulan birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. yeni fikirler ve olumlu öğretim tutumları geliştirmek. Yavuzer ve Koç'un (2002) ardından Bandura, öğretmenlerin yeterlik ve özyeterlik beklentilerinin, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmek için tasarlanmış bir öğretim ortamı hazırlamada önemli bir rol oynadığını bildirmiştir.

Bandura'ya (1995) göre insanların yaptıkları seçimler hayatlarının gidişatını etkiler. Bu seçimler, kişinin potansiyeline ve yaşamı boyunca peşinden koştuğu ve gerçekleştirdiği seçimlerin türüne bağlıdır. Hayatınızı etkileyen seçimlerden biri de kariyer seçiminizdir. Kariyer, kişiye kişisel bir kimlik ve bir değer duygusu verir. Bir kişi meslek seçerken erişilebilirliğini göz önünde bulundurmalı ve yeteneğine göre seçim yapmalıdır ki bu çok zor bir süreçtir. Bir kişinin öz-yeterlik inançları, mesleki rollerini yerine getirmede oldukça etkilidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmış olan bu araştırmada nicel bir yöntem olan tarama modeli uygulanmıştır. Karasar'ın (1999) belirttiğine göre bu model ile bağımlı ve bağımsız değişkenler, geçmiş veya mevcut durumları betimleyerek ve analizleri derinlemesine yapmak mümkün olabilmektedir.

Evren ve Örneklem

Malatya'da bulunan okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadırlar. Araştırmanın örneklemiş ise evren içerisinde raslantısal olarak belirlenmiş olan 390 öğretmendir (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	230	59,0
	Erkek	160	41,0
Medeni durum	Evli	190	48,7
	Bekar	200	51,3
Okul Türü	İlkokul	113	29,0
	Ortaokul	172	44,1
	Lise	105	26,9
Kıdem	5 yıldan az	110	28,2
	6-10 yıl	120	30,8
	11-15 yıl	80	20,5
	16-20 yıl	80	20,5
	Toplam	390	100,0

Araştırmada öğretmen yetkinlikleri ile ilgili görüşlerine baş vurulan öğretmenlerin %59'u kadınsa, %41'i erkektir. %51,3'ü bekar olan öğretmenlerden %44,1'i ortaokulda, %29'u ilkokulda, %26,9'u ise lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerden %30,8'inin 6-10

yıllık kıdemi bulunurken, %28,2'sinin kıdemi 5 yıldan az, %20,5'inin 11-15 yıl, yine 20,5'inin kıdemi 16-20 yıl arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Gibson & Dembo,(1984) tarafından geliştirilen, Özkahraman (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 6'lı likert tipinde olan ölçeğin, yirmi üç madde ve dört alt boyutu bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Öğretmenler ile Google formlar üzerinden yapılan anket uygulaması neticesinde edinilen verilerin SPSS 24.0 istatistik programıyla analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılacak analizlere geçmeden önce uygulanacak analizlerin belirlenmesi amacıyla elde edilen verilere çarpıklık ve basıklık analizi yapılarak araştırma verilerinin normallik durumu incelenmiştir.

Tablo 2. Çarpıklık ve Basıklık Analizi

	Ort.	ss.	Min-Max	Çarpıklık	Basıklık
Öğretim Stratejileri	4,60	0,49	3,80-5,30	-0,147	-1,299
Öğretmen Öz Yetkinliği	4,56	0,70	3,25-5,75	-0,038	-0,554
Öğrenciyi Tanıma	4,21	0,65	3,00-5,00	-0,397	-1,011
Çevresel Etkenler	4,37	0,71	3,25-5,75	0,256	-0,516
Ölçek toplamı	4,47	0,40	3,96-5,13	0,212	-1,475

Araştırma verilerinin normallik analizinde çarpıklık değerlerinin -0,397 ile 0,256 arasında değiştiği, basıklık değerlerinin ise -1,475 ile -0,516 arasında değiştiği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,500 ile +1,500 arasına olması sebebiyle araştırmanın veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle verilerin anlamlılık düzeylerinin analizinde parametrik testlerden t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık seviyesi (p) $< 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenler ile yürütülen anket uygulamasından elde edilen veriler kişisel özellikleri ile karşılaştırılarak değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyi belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Yetkinlik Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		f	\bar{x}	ss.	t	p
Öğretim Stratejileri	Kadın	230	4,404	0,496	-11,344	0,000

		Erkek	160	4,900	0,292		
Öğretmen Yetkinliği	Öz	Kadın	230	4,467	0,840	-3,109	0,002
		Erkek	160	4,688	0,371		
Öğrenciyi Tanıma		Kadın	230	4,035	0,399	-6,493	0,000
		Erkek	160	4,450	0,844		
Çevresel Etkenler		Kadın	230	4,011	0,520	-14,827	0,000
		Erkek	160	4,875	0,627		
Ölçek toplamı		Kadın	230	4,273	0,326	-14,089	0,000
		Erkek	160	4,750	0,333		

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı arasında $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel anlamlılık mevcut değildir. Öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler ölçek toplamında erkek öğretmenlerin ortalaması kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Medeni Durumları ile Yetkinlik Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		f	\bar{x}	ss.	t	p
Öğretim Stratejileri	Evli	190	4,637	0,449	1,148	0,252
	Bekar	200	4,580	0,524		
Öğretmen Yetkinliği	Evli	190	4,408	0,681	-4,236	0,000
	Bekar	200	4,700	0,680		
Öğrenciyi Tanıma	Evli	190	4,421	0,630	6,713	0,000
	Bekar	200	4,000	0,608		
Çevresel Etkenler	Evli	190	4,487	0,859	3,347	0,000
	Bekar	200	4,250	0,501		
Ölçek toplamı	Evli	190	4,522	0,448	2,563	0,011
	Bekar	200	4,418	0,350		

Öğretmenlerin medeni durumları ile öğretim stratejileri alt boyutu arasında istatistiksel farklılaşma mevcut değilken ($p<0,05$), öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel farklılaşma mevcuttur ($p<0,05$). Öğretmen öz yetkinliği alt boyutunda bekar öğretmenlerin ortalaması, evli öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretim stratejileri, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler ve ölçek toplamı alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalaması bekar öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü ile Yetkinlik Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		f	\bar{x}	ss.	F	p
Öğretim Stratejileri	İlkokul	113	4,741	0,401	6,407	0,000
	Ortaokul	172	4,573	0,489		
	Lise	105	4,522	0,548		
	Toplam	390	4,608	0,489		
Öğretmen Öz Yetkinliği	İlkokul	113	4,431	0,328	13,589	0,000
	Ortaokul	172	4,462	0,930		
	Lise	105	4,850	0,389		
	Toplam	390	4,558	0,695		
Öğrenciyi Tanıma	İlkokul	113	4,400	0,595	7,793	0,000
	Ortaokul	172	4,097	0,543		
	Lise	105	4,173	0,818		
	Toplam	390	4,205	0,653		
Çevresel Etkenler	İlkokul	113	4,622	0,492	51,545	0,000
	Ortaokul	172	4,002	0,525		
	Lise	105	4,686	0,875		
	Toplam	390	4,365	0,708		
Ölçek toplamı	İlkokul	113	4,577	0,295	14,455	0,000
	Ortaokul	172	4,350	0,365		
	Lise	105	4,547	0,505		
	Toplam	390	4,469	0,404		

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı arasında istatistiksel farklılaşma mevcuttur ($p < 0,05$). Öğretim stratejileri alt boyutunda okul türü ilkökul (4,741), öğretmen öz yetkinliği alt boyutunda okul türü lise (4,850), öğrenciyi tanıma alt boyutunda okul türü ilkökul (4,400), çevresel etkenler alt boyutunda okul türü lise (4,686), ölçek toplamında okul türü ilkökul olan öğretmenlerin ortalaması (4,577) diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdemleri ile Yetkinlik Düzeyi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		f	\bar{x}	ss.	F	p
Öğretim Stratejileri	5 yıldan az	110	4,482	0,531	56,632	0,000
	6-10 yıl	120	4,933	0,387		
	11-15 yıl	80	4,700	0,403		
	16-20 yıl	80	4,200	0,201		
	Toplam	390	4,608	0,489		
Öğretmen Yetkinliği	Öz 5 yıldan az	110	4,250	0,000	131,773	0,000
	6-10 yıl	120	4,833	0,720		
	11-15 yıl	80	3,875	0,629		
	16-20 yıl	80	5,250	0,000		
	Toplam	390	4,558	0,695		

Öğrenciyi Tanıma	5 yıldan az	110	4,436	0,318	294,074	0,000
	6-10 yıl	120	4,267	0,527		
	11-15 yıl	80	4,800	0,201		
	16-20 yıl	80	3,200	0,201		
	Toplam	390	4,205	0,653		
Çevresel Etkenler	5 yıldan az	110	4,386	0,680	10,234	0,000
	6-10 yıl	120	4,500	0,205		
	11-15 yıl	80	4,500	1,258		
	16-20 yıl	80	4,000	0,000		
	Toplam	390	4,365	0,708		
Ölçek toplamı	5 yıldan az	110	4,411	0,358	35,401	0,000
	6-10 yıl	120	4,667	0,289		
	11-15 yıl	80	4,565	0,569		
	16-20 yıl	80	4,155	0,065		
	Toplam	390	4,469	0,404		

Öğretmenlerin kıdemleri ile öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Öğretim stratejileri alt boyutunda kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (4,933) en yüksektir. Öğretmen öz yetkinliği alt boyutunda kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (5,250) en yüksektir. Öğrenciyi tanıma alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (4,800) en yüksektir. Çevresel etkenler alt boyutunda kıdemi 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (4,500) en yüksektir. Ölçek toplamı alt boyutunda kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalaması (4,667) en yüksektir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özkahraman (2012) yapmış olduğu araştırmada cinsiyetleri ile öğretmen yetkinliği ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Çelikkaleli (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Çiftçi'de (2015) benzer şekilde öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Sarıköse (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Çetin (2020) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile iletişim-sosyal yetkinlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler ölçek toplamında erkek öğretmenlerin ortalamasının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler toplumsal cinsiyet rollerinden de kaynaklı olarak, meslekleri ve evleri arasında yoğun çalışma

koşulları arasında yetkinlik adına bazı sorunlar yaşayabilmekteyken, erkek öğretmenler mesleklerine daha fazla odaklanabilmektedirler.

Öğretmenlerin medeni durumları ile öğretim stratejileri alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özkahraman (2012) yapmış olduğu araştırmada medeni durumları ile öğretmen yetkinliği ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Çetin (2020) araştırmasında öğretmenlerin medeni durumları ile iletişim-sosyal yetkinlik alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Öğretmen öz yetkinliği alt boyutunda bekar öğretmenlerin ortalaması, evli öğretmenlere göre daha yüksek, öğretim stratejileri, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler ve ölçek toplamı alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalamasının bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evli öğretmenler, aile ortamının verdiği kontrollü olma alışkanlıklarını işlerine de yansıtarak mesleki yetkinlik düzeylerini artırma eğilimi içerisinde olabilmektedirler.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özkahraman (2012) yapmış olduğu araştırmada çalıştıkları kurum türü ile öğretmen yetkinliği ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Sarıköse (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Çetin (2020) araştırmasında öğretmenlerin kıdemleri ile Bağımsız Çalışabilme-Sorumluluk Alabilme Yetkinliği ve öğrenme yetkinliği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada öğretim stratejileri, öğrenciyi tanıma alt boyutları ve ölçek toplam puanlarında okul türü ilköğretim; öğretmen öz yetkinliği, çevresel etkenler alt boyutunda kıdem türü lise olan öğretmenlerin yetkinlik düzeyi diğer öğretmenlerden daha yüksek olarak belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerin eğitime başladıkları ilk aşama, lise ise öğrencilerin özellikle üniversite sınavına girmeleri öncesindeki eğitim aşaması olması sebebiyle bu kademedeki öğretmenler mesleki yetkinliklerini öğrencilerin gereksinimlerine göre yoğunlaştırma eğilimi içerisinde olabilmektedirler.

Öğretmenlerin kıdemleri ile öğretim stratejileri, öğretmen öz yetkinliği, öğrenciyi tanıma, çevresel etkenler, ölçek toplamı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Özkahraman (2012) yapmış olduğu araştırmada kıdemleri ile öğretmen yetkinliği ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Çiftçi (2015) çalışmasında öğretmenlerin kıdemleri ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Sarıköse (2021) araştırmasında öğretmenlerin hizmet süresi ile yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Çetin (2020) araştırmasında öğretmenlerin kıdemleri ile Bağımsız Çalışabilme-Sorumluluk Alabilme Yetkinliği alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada öğretim stratejileri, çevresel etkenler alt boyutlarında ve ölçek toplam puanında kıdemi 6-10 yıl, öğretmen öz yetkinliği alt boyutunda kıdemi 16-20 yıl, öğrenciyi tanıma alt boyutunda kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerinin diğer öğretmenlere göre

daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleklerine başladıkları ilk yıllarda mesleklerine bir adaptasyon ve tecrübe edinme durumu yaşanırken, mesleklerinin son yıllarında da mesleki yorgunluk ve tükenmişlik sebebiyle yetkinlik düzeyleri düşebilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin yetkinlik düzeyinin farklılaşmasında etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, erkek öğretmenlerin ve evli öğretmenlerin yetkinlik düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenirken, ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-20 yıl arası olan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri, okulum amaç ve hedeflerine ulaşma konusunda etkin bir faktördür. Bu sebeple öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin geliştirileceği hizmet içi eğitim çalışmalarının yoğunlaştırılması yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Stanford University, New Jersey.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 9, 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 9, 1175-1184.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy In Changing societies* (pp. 01-45). New York: Cambridge University Press.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Budak, Y. Demirel, Ö. (2003) Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 9(33), 62-81.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 38-53.

- Çetin, Y. C. (2020). *Öğretmenlerin kişisel-mesleki yetkinlik algıları ile mesleki dayanıklılık inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çiftçi, H. D. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241.
- Güçlü, N. (2002). *Sistem yaklaşımı ve eğitim örgütleri*. (Editör: Leyla Küçükahmet) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Hazır Bıkmaz, F. (2017). *Öz yeterlik inançları*. In Kuzgun, Y. and Deryakulu, D. (Ed.), Eğitimde bireysel farklılıklar (pp. 281-304). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Helvacı M.A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi: ilke, yöntem ve süreçler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2004), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı, http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/yeterlik/yet.htm (18.06.2022)
- MEB, (2005). *Öğretmen yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Özdemir, S. (1995), Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 377-388.
- Özkahraman, İ. (2012). *Öğretmen yetkinlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, Ü. (2009). *Performans yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Paşa, B. M.(2002). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin mesleki, yeterliklerinin ve hizmet içi ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağır, H. (2006). *Yetkinlik bazlı insan kaynakları süreçleri ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıköse, D. D. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yetkinlik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. 6. Baskı. Boston, MA: Pearson.
- Tanrikulu, S. (2008). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yetkinlik duygusunu etkileyen etkenlerin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Özet Raporu* Türk Eğitim Derneği Ankara: Adım Okan Matbaacılık

Yavuzer, Y., Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-43.