



## Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 12/17, p. 589-604

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11836>  
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

---

### Article Info/Makale Bilgisi

Referees/Hakemler: Doç. Dr. Necdet EKİNCİ – Doç. Dr. Sedat MADEN – Yrd. Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ – Yrd. Doç. Dr. Mehmet ELBAN

---

This article was checked by iThenticate.

## TARİH ALAN YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Tercan YILDIRIM\* - Fatih YAZICI\*\*

### ÖZET

Öğretmen nitelikleri üzerine yapılan birçok araştırma, tarih öğretmenlerinin kendi disiplinleri hakkında derin bilgi sahibi olmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Böyle bir tarihsel bilgiye sahip olmak, tarih öğretmeni için bir tür ön koşul niteliğindedir. Nitekim tarihsel alan bilgisinde mevcut olan bir kısım eksiklikler bile, öğrenmenin niteliğini olumsuz yönde etkilemekte ve öğretilecek konuların yüzeysel bir şekilde aktarılmasına neden olmaktadır. Tarih öğretiminde alan bilgisinin önemine karşın, bu anlamda kullanılacak bir ölçme aracının bulunmaması önemli bir eksikliklerdir. Bu çalışmanın amacı, tarih öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının alan bilgileri konusundaki yeterlik algılarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu kapsamda 21 madde ve 4 boyuttan oluşan Tarih Alan Yeterlik Algısı Ölçeği (TAYAÖ), 343 tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde uygulanmış ve elde edilen veriler geçerlik ve güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan açıklayıcı faktör analizine göre TAYAÖ, toplam varyansın % 62.84'ünü açıklamaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde TAYAÖ'de yer alan 21 maddenin faktör yüklerinin .43-.83 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca TAYAÖ'nün faktör yapısı doğrulayıcı faktör analiziyle de sınanmış, elde edilen sonuçlar 4 faktörlü yapıyı doğrulamıştır. Elde edilen uyum indeksleri ise; RMSEA = .060, GFI = .90, CFI = .98, NFI = .96, RFI = .96, AGFI = .87, IFI = .98 ve NNFI = .98 şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte ölçekte yer alan boyutların kendileriyle ve ölçek toplam puanıyla korelasyon içinde oldukları görülmektedir. Bütün bu sonuçlar TAYAÖ'nün tarih öğretmenlerinin alan yeterliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih Öğretimi, Alan Bilgisi, Yeterlik, Ölçek Geliştirme, Geçerlik ve Güvenirlik

---

\* Dr. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: tercan\_y@hotmail.com

\*\* Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: fatih.yazici@gop.edu.tr

---

## **SCALE OF PERCEIVED COMPETENCE IN HISTORY AS A SUBJECT MATTER: A SCALE DEVELOPMENT STUDY**

### **ABSTRACT**

From the perspective of history teaching, it is widely accepted that history teachers have to know the subjects they are teaching. As a matter of fact, even some apparently small deficiencies in subject matter knowledge negatively affect the quality of learning and cause just a superficial understanding of the subjects being taught. Despite the importance of subject matter knowledge for history teaching, the Turkish literature in this matter contains no study dealing with history teachers' competence in subject matter knowledge. The purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement tool that can be used for measuring in-service and pre-service history teachers' perceived competence in subject matter knowledge. Scale of Perceived Competence in History as a Subject Matter (SPCHSM) consisting of 21 items and 4 dimensions was administered to 343 pre-service history and social studies teachers, and the obtained data were subjected to validity and reliability analysis. According to the results of the explanatory factor analysis, SPCHSM explains 62.84% of the total variance. They also indicate that the factor loadings of 21 items in SPCHSM vary from .43 to .83. The factor structure of SPCHSM was tested through confirmatory factor analysis. The obtained results confirmed the 4-factor structure. The fit indices acquired are as follows: RMSEA = .060, GFI = .90, CFI = .98, NFI = .96, RFI = .96, AGFI = .87, IFI = .98, and NNFI = .98. The Cronbach's alpha coefficient of internal consistency of the scale was found to be .92. The dimensions of the scale were seen to be correlated with each other and the total scale score. All these results indicate that SPCHSM is a valid and reliable measurement tool that can be used for measuring history teachers' perceived competency in their field.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Competence refers to "knowledge, skills, attitudes, and values that an individual has to have in order to perform the teaching profession in an effective and productive way" (MEB, 2008a). Having such competence constitutes the basis of a teacher's qualification. In addition to professional knowledge and ability, another important thing in the teacher training process is subject matter knowledge. It is widely accepted in the literature that effective teaching requires in-depth subject matter knowledge and it cannot be replaced by anything (Kiyık, 2016).

Even if a teacher closely follows every innovation in methodology, technique, or pedagogy, he/she has to build it on subject matter knowledge. According to Shulman (1986: 9), who made one of the first studies in the literature, teachers have to know the basic phenomena, concepts, theories, and ideas about the subject matter; be able to organize them; be capable of evaluating and explaining the subjects to be taught within their contexts; and understand and know such subjects well enough to prove them. A teacher is required to master the knowledge and skills related to the subject matter and internalize the point of view of the field. A teacher who does not understand the basic subjects of the

---

### **Turkish Studies**

field and the relations between them cannot be expected to plan and maintain an effective teaching process (Kıncal, 1999: 35-39; Özdemir, Yalın, and Sezgin, 2004: 78). As the nature of the subject being transferred and subject matter knowledge are directly related, developments and innovations in the field need to be followed closely (Doğru, 2016). This is because; in the recent studies, the cognitive skills and the subject matter knowledge teachers have are seen as the basis of an effective teaching process (Kitson, Husband, and Steward, 2011). In other words, a teacher has to understand the conceptual structure and principles of his field and be capable of transferring the ideas related to his field to students in a meaningful way (Barton and Levstik, 2004). Teachers with this kind of competence are able to master the concepts of the discipline that they intend to teach and know what they teach in detail. This also increases the quality of any kind of teaching practice in the class (Kitson, Husband, and Steward, 2011).

From the perspective of history teaching, it is widely accepted that history teachers have to know the subjects they are teaching (Husband, 2011). As a matter of fact, even some apparently small deficiencies in subject matter knowledge negatively affect the quality of learning and cause just a superficial understanding of the subjects being taught (Smith, 2010). Unless teachers achieve a perfect understanding of the nature of historical knowledge, it is very difficult for them to design a meaningful learning process because they, personally, may not know the things that their students have to learn (Barton and Levstik, 2004). The positive effect of subject matter knowledge is clear, considering the tasks of history teachers such as checking the answers given by students to question-answer activities based on knowledge in the classroom environment, detecting misunderstanding, and correcting it (Husband, 2011).

Despite the importance of subject matter knowledge for history teaching, the Turkish literature in this matter contains no study dealing with history teachers' competence in subject matter knowledge. It can be considered as an important gap that there is no measurement tool developed for determining history teachers' perceived competence in subject matter knowledge. In this regard, the present study aims to develop a measurement tool for measuring history teachers' perceived competence in subject matter knowledge.

### **Method**

This is a scale development study aiming to develop a measurement tool that can be used for describing pre-service history teachers' perceived competence in subject matter knowledge. In the scale development process, a 50-item item pool was created based on "History Teachers' Competences in Their Field", which entered into force in 2011 following its preparation by a commission formed by the Ministry of National Education of Turkey and the Directorate General for Teacher Training and Development. The answer options of 5-point Likert-type SPCHSM are as follows: "Incompetent", "Slightly competent", "Somewhat competent", "Quite competent", and "Very competent". The measurement tool prepared was administered to 343 pre-service history and social studies teachers receiving pedagogical formation education in 3 different universities in Turkey in the 2016-2017 academic year.

---

### **Turkish Studies**

### Conclusion and Discussion

According to the results of the explanatory factor analysis, SPCHSM explains 62.84% of the variance in four factors. In research conducted within social sciences, rates of variance that are not less than 40% are considered sufficient (Tavşancıl, 2006). Accordingly, the rate of variance explained by SPCHSM in 4 factors is acceptable. The results of the explanatory factor analysis indicate that the factor loadings of 21 items in SPCHSM vary from .55 to .79 in the dimension of Historiography; from .66 to .77 in the dimension of Pre-Ottoman Turkish History; from .64 to .79 in the dimension of Post-Ottoman Turkish History; and from .43 to .83 in the dimension of World History. In the related literature, factor loadings are expected to be not less than .30 (Hair et al. 2016; Büyüköztürk, 2008; Tavşancıl, 2006). Thus, the factor loadings in the range of .43 to .83 are acceptable.

In addition to the explanatory factor analysis, confirmatory factor analysis was also made to ensure the validity of 4-factor SPCHSM. The most applied fit indices in confirmatory factor analysis studies are chi-square ( $\chi^2$ ),  $\chi^2/\text{sd}$ , GFI, CFI, NFI, RFI, AGFI, IFI, and RMSEA. According to the related literature, for the created model to be accepted suitable, fit indices have to be as follows: GFI > .90, CFI > .95, NFI > .90, RFI > .90, AGFI > .85, IFI > .95, NNFI > .95, and RMSEA < .08 (Kline, 2011; Şimşek, 2007). The fit indices obtained in the present study are RMSEA = .060, GFI = .90, CFI = .98, NFI = .96, RFI = .96, AGFI = .87, IFI = .98, and NNFI = .98. The consistency of the fit indices with the related literature and the significance of the chi-square value ( $\chi^2 = 410.94$ ,  $df = 183$ ,  $p = .00$ ,  $\chi^2/df = 2.24$ ) show the construct validity of SPCHSM, consisting of 21 items and 4 factors.

Cronbach's alpha coefficient of internal consistency was checked to assure the reliability of SPCHSM. This value was found to be .92 for the entire SPCHSM; .87 for the dimension of Historiography; .80 for the dimension of Pre-Ottoman Turkish History; .87 for the dimension of Post-Ottoman Turkish History; and .84 for the dimension of World History. Considering the Cronbach's alpha value that a reliable measurement tool is required to have ( $\alpha \geq .70$ ), it can be said that SPCHSM is a reliable measurement tool (Hair et al., 2016; Büyüköztürk, 2008).

All the statistical analyses used in the present study showed that SPCHSM is a valid and reliable scale for measuring history teachers' perceived competence in subject matter knowledge. As to the factor structure of the scale based on the participants' perceived competence in history subject matter knowledge, Historiography and World History stood as a factor each, whereas Turkish History was divided into two dimensions: Pre-Ottoman Turkish History and Post-Ottoman Turkish History, involving subjects about the Ottoman history and the Republic history.

It is considered that SPCHSM will make an important contribution to the related literature as it does not contain any measurement tool dealing with competence in subject matter knowledge in the field of history, which is an important gap. SPCHSM can also be used as a measurement tool for determining the qualifications and deficiencies of undergraduate programs of history and history teaching in Turkey and

---

### Turkish Studies

revealing different factors influential on perceptions regarding subject matter knowledge in history. It can also contribute to identifying teachers' competences in interdisciplinary fields such as social studies teaching, which also incorporates history, besides the programs of history and history teaching.

**Keywords:** History Teaching, Subject Matter Knowledge, Scale Development, Validity, Reliability

## 1. Giriş

Günümüzde bireye yapılan en değerli yatırım olarak da görülen eğitim, yaşam boyunca devam eden bir süreç olarak karşımıza çıkar. Bu süreç birbirini izleyen ve sürekli biriken öğrenme-öğretme durumlarından meydana gelir. Önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda planlanan çeşitli etkinliklerin öğrenme-öğretme ortamında etkin olarak yürütülebilmesi ise, öğretmen niteliği ile doğrudan ilgilidir (Topal, 2016: 2-4). Zira başarılı ve verimli bir eğitim sistemi için birçok etmen söz konusu olsa da, öğretmenlerin merkezi konumu yadsınamaz. Çağımızdaki hızlı değişim ve dönüşümler, hemen her kurumda olduğu gibi eğitimde de nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacı attırmaktadır. (Alkan, 2004: 243, 247). Bu durum, doğrudan bir özne konumundaki öğretmenin niteliklerinin de sorgulanmasına yol açmaktadır.

Bilindiği gibi öğrencileri, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yetiştirmek isteyen eğitim sistemi, bu amaçlara ulaşmak için belirli bir plan ve program yapmak durumundadır (Aydemir, 2012: 82). Formal eğitim yapısı kapsamında bu amaç, müfredat/öğretim programı aracılığıyla sağlanır (Pamuk ve Alabaş, 2016). Müfredat/öğretim programı aracılığıyla öğretim-öğretme sürecinin etkin bir şekilde planlanması, yürütülmesi, düzenlenmesi ve değerlendirilmesinde birincil görev, öğretmenlerden beklenmektedir. Kaliteli bir eğitim için nitelikli öğretmene duyulan ihtiyaç, yükseköğretim bünyesindeki eğitim fakülteleri aracılığıyla karşılanmaya çalışılmaktadır. Aynı zamanda bu fakültelerde verilen pedagojik formasyon eğitimiyle fen edebiyat fakülteleri de öğretmen yetiştirme sistemine dahil edilmektedir. Burada verilen öğretmenlik meslek eğitimi; genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek dersleri olmak üzere üç temel kategoriden oluşmaktadır. Genel kültür, öğrencilerin farklı alanlardaki bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlarken; konu alanı dersleri, öğretim yapılacak alana özgü bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlik meslek derslerinde ise daha çok mesleğin nasıl uygulanacağı, gerekli görülen davranışlar ve beceriler öğretilmektedir (Küçükahmet, 1993). Söz konusu dersler aracılığıyla yeterlik düzeyi yüksek öğretmenler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Yeterlik, “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler”dir (MEB, 2008a). Söz konusu yeterliklere sahip olmak, öğretmen niteliğinin temelini oluşturur. Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisinin yanında önemli olan bir diğer husus da alan bilgisidir. Etkili bir öğretim için konu alanına dair derinlemesine bir bilgi birikiminin şart olduğu ve yerine konulabilecek başka bir şeyin olmadığı, alan yazında genel kabul görmektedir (Kıyık, 2016).

Bir öğretmen; yöntem, teknik veya pedagojideki her tür yeniliği yakından takip etse de bunu, konu alanı bilgisi üzerine inşa etmek durumundadır. Zira alan yazındaki ilk çalışmalardan birisini yapan Shulman'a (1986: 9) göre öğretmenler konu alanına dair temel olgu, kavram, teori ve fikirleri bilmeli, bunları organize edebilmeli, öğretilen konuyu bağlamından kopmadan değerlendirebilmeli, açıklayabilmeli ve ispat edecek şekilde anlayabilmelidir. Bir öğretmenden konu alanı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olması ve alanın bakış açısını içselleştirmesi istenir. Alanının temel konuları ve bunlar arasındaki ilişkileri kavramayan bir öğretmenden etkili bir öğretim süreci planlaması ve sürdürmesi beklenemez (Arseven, 2016; Kınal, 1999; Özdemir, Yalın ve Sezgin,

2004). Aktarılan konunun niteliğiyle alan bilgisinin doğrudan ilgili olmasından hareketle, alana dair gelişmelerin ve yeniliklerin sıkıca takip edilmesi gerekmektedir (Doğru, 2016). Zira son zamanlardaki araştırmalarda öğretmenlerin sahip oldukları bilişsel yetenekler ile konu alan bilgisi, etkili bir öğretim sürecinin temeli olarak görülmektedir (Kitson, Husband ve Steward, 2011). Başka bir deyişle bir öğretmen kendi alanının kavramsal yapısını ve ilkelerini anlamalı; disipline ait fikirleri öğrencilere anlamlı bir şekilde aktarabilmelidir (Barton ve Levstik, 2004). Bu tür bir yeterliği olan öğretmenler, öğretmeyi amaçladıkları disiplinin kavramlarına hâkim olmakla birlikte öğrettikleri konuları ayrıntılı olarak bilmektedirler. Bu durum sınıfta yapılan her türlü öğretim uygulamasının kalitesini de artırmaktadır (Kitson, Husband ve Steward, 2011).

Tarih eğitimi bağlamında konuya bakıldığında tarih öğretmenlerinin, öğrettikleri konuyu bilmeleri gerektiği üzerinden yaygın bir kabul vardır (Husband, 2011). Öyle ki alanda yapılan araştırmaların çoğu, tarih öğretmenlerinin kendi disiplinleri hakkında derin bilgi sahibi olmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Böyle bir tarihsel bilgiye sahip olmak, tarih öğretmeni için bir tür ön koşul niteliğindedir (Barton and Levstik, 2004). Nitekim tarihsel alan bilgisinde mevcut olan bir kısım eksiklikler bile, öğrenmenin niteliğini olumsuz yönde etkilemekte ve öğretilecek konuların yüzeysel bir şekilde aktarılmasına neden olmaktadır (Smith, 2010). Doğası gereği tarihsel bilgi karmaşık; sorgulamaya, araştırmaya ve yorumlamaya açık bir alandır (Er Tuna ve Safran, 2017). Tarihsel bilgi aynı zamanda tarihsel düşünme sürecini oluşturan unsurlardan birisi olup bu süreci öğrencinin yaşamasında öğretmenin yardımı ve yol göstermesi önemli bir etkidir (Dilek ve Alabaş, 2010). Öğretmenlerin tarihi bilginin doğasını tam olarak anlamamaları durumunda öğrenciler, öğrenmesi gereken şeyleri bilmeyeceklerinden, anlamlı öğrenme süreci tasarlamaları zor görünmektedir (Barton ve Levstik, 2004). Özellikle tarih öğretmenlerinin sınıf ortamında yaptıkları bilgiye dayalı soru cevap etkinliklerinde verilen yanıtları incelemek, yanlış anlamaları keşfetmek veya düzeltmek gibi mevcut görevleri açısından bakıldığında alan bilgisinin olumlu etkisi rahatlıkla görülebilir (Husband, 2011).

Nitelikli bir öğretmenlik için söz konusu alan bilgisi yeterliliğinin yanında, bu bilgiye sahip olunduğuna dair bir yargıya da ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen adaylarının meslek yaşamları boyunca etkili bir öğretim hizmeti verebilmeleri için bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini yeterli hissetmeleri gerekmektedir. Alan yazında “öz-yeterlik algısı (inancı)” olarak geçen bu kavramın ilk ortaya çıkışı Bandura’nın “Sosyal Öğrenme Kuramı”na dayanır. Öz-yeterlik algısında insanların belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etme ve bunları gerçekleştirebilme, kendi bilgi ve becerilerinin farkında olma durumlarına referans verilmektedir. Başka bir ifadeyle öz-yeterlik, bir işi yapmak için kişinin kendi kapasitesinin farkında olmasıdır (Bandura, 1986, 1995; Özdemir, 2008: 278). Bu kurama göre öz-yeterlik algısının güçlü olması, başarıyı getirmektedir. Çünkü insanların sahip olduğu inançların, davranışlarını etkilediğinden hareketle (Ay, 2007: 30), öz-yeterliği yüksek olan öğretmenin, etkili bir öğretim süreci planlayacağı ve yürüteceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının karşılaştıkları veya karşılaşacakları sorunlarla başa çıkmada ve nitelikli bir öğretim yapmada kendi bilgi ve becerilerine dair olumlu yargıları önem kazanmaktadır (Özdemir, 2008: 278). Kısacası bireyin kendi yeterliği hakkında sahip olduğu her türlü olumlu yargı, öğretmenlik mesleği için oldukça önemli görülmektedir (Arastaman, 2013: 206).

Mesleki yeterliğin önemine dair ortaya çıkan yaygın kabul sonrası, öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmalar da artmıştır. Özellikle 2000’li yıllardan sonra nitelikli öğretmenin nasıl olması gerektiği sorunsalına yanıt arama çabası hızlanmıştır. Örneğin 2002’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile çeşitli üniversite temsilcilerinden oluşan bir komisyon, öğretmenlerin ne gibi yeterliklere sahip olması gerektiği üzerinde çalışmalar yapmıştır (Bozkurt, 2015: 66). Yine bu yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Avrupa Birliği Komisyonu işbirliği çerçevesinde genel

amacı “Yoksulluğu azaltma perspektifinde, eğitim seviyesini artırarak eğitim kalitesini ve eğitime erişimi iyileştirmek, en dezavantajlı kırsal, şehrsel bölgeler ve gecekonduarda nüfusun hayat şartlarını geliştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınması ve öğretmen arzının iyileştirilmesini desteklemek” olan Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) yürürlüğe konulmuştur (Candeğer, 2013: 331-332). Bu program “öğretmen eğitimi, eğitimin kalitesi, yönetim ve organizasyon, yaygın eğitim ve iletişim” olmak üzere beş alt kategoriye ayrılmıştır. Bunlar arasındaki “öğretmen eğitimi” ile ilgili çalışmalar için Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM) görevlendirilmiştir. Bu kurum ilk olarak “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ni (2002) belirlemiş, daha sonra ise “İlköğretim Öğretmenleri Özel Alan Yeterlikleri” (2006) ile “Ortaöğretim Öğretmenleri Özel Alan Yeterlikleri”ni (2008) belirlemiştir (Candeğer, 2014: 180).

Görüldüğü gibi eğitimde kaliteyi artırmak için öğretmenlik mesleğinin genel ve özel alan yeterlikleri, MEB ve YÖK gibi kurumların projeksiyonunda olmaya devam etmiş ve öğretimde kaliteyi artırmak için, öğrenci ve öğretmenlerde hangi niteliklerin bulunmasının gerekli olduğu sorusuna çözüm üretilmeye çalışılmıştır. Böylece bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar belirlenerek, öğretmen nitelikleri konusunda belli bir standart oluşturulmuştur. Bu tür çalışmalar üzerinden yetkin bir öğretimde olması gereken yeterliklere dair bir izlek oluşturulmuştur (MEB, 2008a, 2008b). Tarih öğretimi özelinde baktığımızda ise tarih öğretmenlerine dair 3 yeterlik alanı belirlenmiştir: alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, tutum ve değerler. Bu yeterlik alanlarından çalışma konumuz olan alan bilgisi; tarih metodolojisini kullanabilmeyi, Türk ve dünya tarihi ile ilgili olay, kavram ve kişilerin rolünü değerlendirebilmeyi kapsamaktadır (MEB, 2011).

Türkiye’deki alanyazın incelendiğinde genel olarak öğretmenlik mesleki yeterliliğine dair önemli bir literatürün oluştuğu söylenebilir (Arastaman, 2013; Ay, 2007; Ereş, 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gelen ve Özer, 2008; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Karacaoğlu, 2008; Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011; Köksal, 2008; Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007; Tunca ve Şahin, 2014; Seferoğlu, 2004; Şahin, 2004; Şeker, Deniz ve Görgeç, 2005; Yeşilyurt, 2011). Bununla birlikte öğretmen yetiştirme sınıf öğretmenliği (Kahramanoğlu ve Ay, 2013; Kıyık, 2016; Özdemir, 2008; Taşdemir, 2007; Taşkın, 2010; Taşkın ve Sönmez, 2013) ya da sosyal bilgiler öğretmenliği (Aydemir, 2012; Bal ve Karademir, 2013; Dönmez ve Uslu, 2014; Kılınç vd., 2016; Öztürk, 2009; Yeşil, 2009) gibi birbirinden farklı alanları için de mesleki ve özel alan yeterliklerine yönelik birçok çalışmayla karşılaşmak mümkündür.

Tarih öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin yapılan taramada, tarih öğretmeni özel alan yeterliklerinin hazırlanma sürecinden bahseden ve özel alan yeterliklerini tarih eğitimi programlarında verilen derslerle karşılaştırmayı amaçlayan iki farklı çalışmaya rastlanılmıştır (Candeğer, 2013, 2014). Diğer çalışmaların ise pedagojik alan bilgisine (Bal, 2011; Bozkurt, 2015) ve öğretim teknolojilerine yönelik olduğu görülmüştür (Bozkurt, 2016). Bu çalışmalardan sadece ikisinde alan eğitimine yönelik ölçekler kullanılmış ve tarih öğretmen adaylarının yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Görüldüğü üzere alanyazın incelendiğinde tarih öğretmenlerinin alan bilgisi yeterliğine dair herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğretmen niteliği için alan bilgisinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, tarih öğretmeni adaylarının özel alan yeterlikleri kapsamındaki alan bilgisi yeterlik algılarının belirlenmesine yönelik bir ölçme aracının geliştirilmemiş olması önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Bu bağlamda çalışmamızda tarih öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri kapsamındaki alan bilgisi yeterlik algılarına yönelik hazırlanan ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

---

### **Turkish Studies**

## 2.Yöntem

### 2.1.Araştırmanın Modeli

Tarih öğretmeni adaylarının, alan yeterlikleri konusundaki algılarının betimlenmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlayan bu araştırma, bir ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlanmıştır.

### 2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin 3 farklı üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi görmekte olan tarih öğretmen adayları ve 4. sınıfta bulunan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından toplam 343 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların 217'si kadın (% 66), 114'ü erkektir (%34). Katılımcılardan 211'i düz lise, 51'i Anadolu lisesi, 39'u meslek lisesi, 12'si imam-hatip lisesi, 6'sı özel lise, 6'sı açık lise ve 4'ü Anadolu öğretmen lisesi mezunudur. Mezun oldukları bölümleri tercih nedenleri bakıldığında 242'si kendi istediği, 62'si boşta kalmamak için, 13'ü ailesi istediği için okudukları/mezun oldukları bölümleri seçmişlerdir. 100'lük sisteme göre not ortalamaları itibariyle tarih öğretmen adaylarının 20'si 63 ve altı, 106'sı 64-74, 171'i 75-86 ve 28'i 87-100 aralığında akademik ortalamaya sahiptir.

### 2.3.Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından hazırlanarak 2011 yılında yürürlüğe giren "Tarih Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri"nin "Tarih metodolojisini kullanabilme", "Türk tarihi ile ilgili olay, kavram ve kişilerin rolünü değerlendirebilme" ve "Dünya tarihi ile ilgili olay, kavram ve kişilerin rolünü değerlendirebilme" şeklindeki 3 yeterlik alanında toplam 27 performans göstergesi temel alınarak 50 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur (MEB, 2011). Yapılan ön analizlerle TAYAÖ'de yer alan madde sayısı, teorik olarak açıklanan çerçeve de göz önünde bulundurularak 21'e indirilmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir. 5'li likert tipinde geliştirilen TAYAÖ'nün cevap seçenekleri; "Yetersiz", "Çok az yeterli", "Biraz yeterli", "Oldukça yeterli" ve "Çok yeterli" şeklindedir.

### 2.4.Verilerin Analizi

TAYAÖ'nün yapı geçerliği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analiziyle incelenmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında ise ölçek maddelerinin birbirleriyle tutarlılığını test edebilmek amacıyla Cronbach'ın  $\alpha$  korelasyon katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Geçerlik analizleri kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizlerinde ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ve madde-toplam korelasyonları kullanılmıştır. TAYAÖ'yü oluşturan boyutların birbirleriyle ve ölçek toplam puanıyla ilişkilerini belirleyebilmek amacıyla korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 ve LISREL 8.7 programları kullanılmıştır.

## 3.Bulgular

### 3.1.Geçerlik

TAYAÖ'nün yapı geçerliğini belirleyebilmek için 305 tarih öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinde öncelikle açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testi kullanılmıştır. KMO değeri .92 ve Bartlett testi ise anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2$  (210) = 3833.08;  $p < .01$ ). Açıklayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi (principal components analysis) ve varimax döndürme yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan ilk analizde ortaya çıkan faktör yapısı, kuramsal olarak açıklanabilir olmadığından, son



analizde ölçeğin faktör yapısının 4 boyut ile sınırlandırılması uygun görülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi sonucu elde edilen TAYAÖ'nün faktör yapısı ile ilgili veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

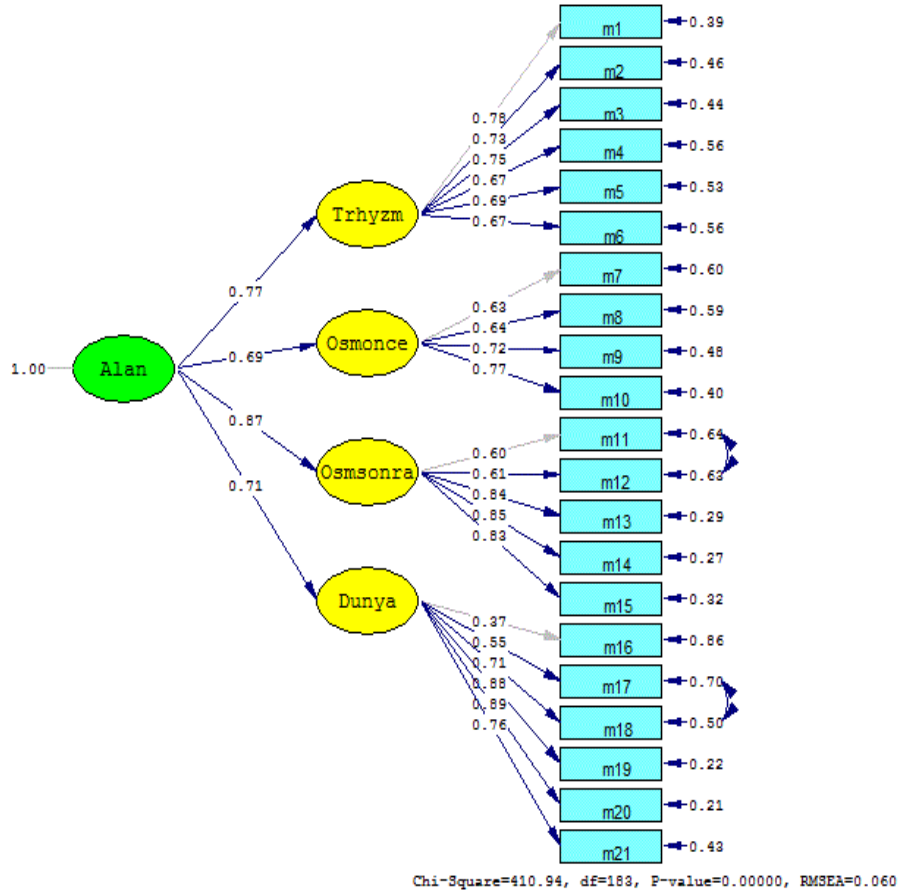
Madde No	Faktörler				Ortak Faktör Varyansı
	Tarihyazımı	Osmanlı Öncesi Türk Tarihi	Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	Dünya Tarihi	
1. Tarih biliminin konusunu açıklayabilirim.	,788				,705
2. Tarih biliminin gerekliliğini açıklayabilirim.	,765				,680
3. Tarih biliminin kavramlarını açıklayabilirim.	,756				,666
4. Tarih için kullanılan kaynakların türlerini açıklayabilirim	,709				,584
5. Tarih bilimini, diğer bilimlerin temel kavramları ve yöntemleriyle ilişkilendirebilirim.	,649				,553
6. Tarih biliminin gelişimini açıklayabilirim.	,553				,551
7. Asya Hun Devleti'nden Uygur Devleti'nin yıkılışına kadarki dönemin önemli olayları ve kişileri açıklayabilirim.		,748			,606
8. İslamiyet'in doğuşu ve yayılışını açıklayabilirim.		,667			,549
9. İlk Türk İslam devletlerinin özelliklerini açıklayabilirim.		,772			,661
10. Malazgirt Savaşı'ndan itibaren Türklerin Anadolu'ya yerleşmesini açıklayabilirim.		,658			,647
11. Osmanlı Devleti'nin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel yapısını açıklayabilirim.			,635		,598
12. Osmanlı Devleti'nin önemli olaylarını ve kişilerini açıklayabilirim.			,645		,628
13. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu açıklayabilirim.			,723		,694
14. Atatürk ilke ve inkılaplarını açıklayabilirim.			,785		,743
15. Atatürk döneminin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelerini açıklayabilirim.			,754		,713
16. İlk uygarlıkların (Anadolu, Mezopotamya, Mısır, Uzakdoğu, Yunan, Roma, İbrani vb.) yaşayışlarını açıklayabilirim.				,432	,326
17. Fransız İhtilali'ne kadar Avrupa'da meydana gelen gelişmelerin (coğrafi keşifler, Rönesans, reform, mutlakiyetçi devletlerin kuruluşu, aydınlanma, vb.) önemini açıklayabilirim.				,604	,446
18. Fransız İhtilali'nden I. Dünya Savaşı'na kadarki dönemde ortaya çıkan siyasi gelişmeleri (milliyetçilik, millî devletler, demokrasi, parlamenter sistemler, sanayi devrimi vb.) ve olguları açıklayabilirim.				,710	,611
19. I. Dünya Savaşını, dünya tarihi açısından açıklayabilirim.				,774	,759
20. II. Dünya Savaşını dünya tarihi açısından açıklayabilirim.				,834	,785
21. I. ve II. Dünya Savaşı arasındaki dönemde dünyada birçok alanda meydana gelen değişimlerin sonuçlarını açıklayabilirim.				,753	,690

### Turkish Studies

Tablo 1'e göre TAYAÖ, 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. 1. faktör (tarihyazımı) toplam varyansın % 17.11'ini, 2. faktör (Osmanlı Öncesi Türk Tarihi) % 16.42'sini, 3. faktör (Osmanlı Sonrası Türk Tarihi) % 15.82'sini, 4. faktör (Dünya tarihi) % 13.50'sini açıklamaktadır. 4 faktörde açıklanan toplam varyans oranı ise % 62.84'tür. Döndürme işleminden sonra 1. ve 4. faktörlerin 6 maddeden, 2. faktörün 4 maddeden ve 3. faktörün 5 maddeden oluştuğu görülmektedir. 1. faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .55-.79, 2. faktörde yer alan maddelerin .66-.77, 3. faktörde yer alan maddelerin .64-.79 ve 4. faktörde yer alan maddelerin .43-.83 aralığında değişmektedir. Bununla birlikte ortak faktör varyanslarının ise .33 ile .78 aralığında değiştiği görülmektedir.

Ölçeğin faktör yapısını sınamak amacıyla, açıklayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda, uyum istatistikleri incelendiğinde sınanan faktör yapısının verilerle daha iyi uyum sağlaması için modifikasyon indeksleri değerlendirilmiştir. Modifikasyon indeksleri incelendiğinde 11.-12. ve 19.-20. maddelerin hata varyansları arasında kovaryans tanımlanmasına ilişkin öneri, kuramsal olarak da anlamlı bulunduğu için ilgili maddelerin hata varyansları arasında kovaryans tanımlanmıştır. Bu değişiklik yapıldıktan sonra gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular



### Turkish Studies

Tablo 2’de yer alan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde faktör yüklerinin .37 ve .89 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte ölçekte yer alan tüm maddelerin, örtük değişkenleri açıklamada yeterli *t*-değerlerine (6.00-14.05,  $p < .05$ ) sahip olduğu görülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında başvuru alan birbirinden farklı uyum iyiliği indeksleri vardır. Bunlar arasında en sık kullanılanları ise ki-kare ( $\chi^2$ ),  $\chi^2/sd$ , GFI, CFI, NFI, RFI, AGFI, IFI ve RMSEA’dır. Ki-kare değerinin anlamlı olması ( $\chi^2 = 410.94$ ,  $df = 183$ ,  $p = .00$ ,  $\chi^2/df = 2.24$ ), TAYAO’nun 4 faktör ve 21 maddeden oluşan yapısının uygunluğunu göstermektedir. Bununla birlikte diğer uyum iyiliği indeksleri ise şu şekildedir: RMSEA = .060, GFI = .90, CFI = .98, NFI = .96, RFI = .96, AGFI = .87, IFI = .98 ve NNFI = .98.

### 3.2.Geçerlik

TAYAO’nun, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analiziyle belirlenen faktör yapısının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısından yararlanılmıştır. TAYAO’nun güvenilirliğini Cronbach alfa katsayısı ile birlikte, her bir maddenin ait olduğu boyutla madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiştir. TAYAO’nun her bir boyutuna ve tamamına ilişkin Cronbach alfa değerleri ile madde-toplam korelasyonuna ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları Ve Madde-Toplam Korelasyonları

Faktör	Madde	Madde- Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa	Faktör	Madde	Madde- Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa
Tarihyazını	1	,720	.87	Osmanlı	11	,657	.87
	2	,677			12	,673	
	3	,700			13	,713	
	4	,638			14	,738	
	5	,642			15	,727	
	6	,611			16	,380	
Osmanlı Öncesi Türk Tarihi	7	,580	.80	Dünya	17	,548	.84
	8	,567			18	,631	
	9	,656			19	,745	
	10	,632			20	,770	
					21	,680	
				<b>Toplam</b>			<b>.92</b>

Tablo 3’te görüldüğü üzere Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, TAYAO’yü oluşturan maddelerin tamamı için .92 olarak hesaplanırken ölçek boyutları için de sırasıyla .87, .80, .87 ve .84 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte madde toplam korelasyonları ise .380 ile .770 arasında değişmektedir. Bu durum, TAYAO’nun güvenilirliğinin ve ölçeği oluşturan maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2008). TAYAO’nun boyutları

arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson korelasyon analizi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: TAYAÖ'yü Oluşturan Faktörlerin Ölçek Toplam Puanıyla Korelasyonu

	$\bar{X}$	Ss	Osmanlı Tarihyazımı Öncesi Türk Tarihi	Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	Dünya Tarihi	<b>Toplam</b>
Tarihyazımı	3,83	,65014	,527**	,606**	,496**	,7820**
Osmanlı Öncesi Türk Tarihi	3,64	,75051		,529**	,467**	,752**
Osmanlı Sonrası Türk Tarihi	4,06	,67230			,606**	,842**
Dünya Tarihi	3,70	,69281				,816**
<b>Toplam</b>	3,1	,55612				

Tablo 4'te görüldüğü üzere TAYAÖ'yü oluşturan faktörler, hem birbirleriyle hem de ölçek toplam puanıyla  $p < .01$  düzeyinde anlamlı ve olumlu bir korelasyon içindedir.

### Sonuç

Bu çalışmanın amacı, tarih öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının alan bilgileri konusundaki yeterlik algılarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu kapsamda geliştirilen TAYAÖ 343 tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayı üzerinde uygulanmış ve elde edilen veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre KMO değeri .92 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 3833.08$ ,  $p < .01$ ). Büyüköztürk'ün (2008) de belirttiği gibi KMO değerinin 0.60'tan büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı bulunması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizine göre, TAYAÖ'nün 4 faktörde açıkladığı varyans oranı % 62.84'tür. Sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda, % 40 ve üzerindeki varyans oranları yeterli görülmektedir (Tavşancıl, 2006). Dolayısıyla TAYAÖ'nün 4 faktörde açıkladığı varyans oranı kabul edilebilirdir.

Açıklayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde TAYAÖ'de yer alan 21 maddenin faktör yüklerinin tarihyazımı boyutunda .55-.79, Osmanlı Öncesi Türk Tarihi boyutunda .66-.77, Osmanlı Sonrası Türk Tarihi boyutunda .64-.79 ve Dünya Tarihi boyutunda .43-.83 arasında değiştiği görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, faktör yüklerinin .30 ve üzerinde olması beklenmektedir (Hair ve ark. 2016; Büyüköztürk, 2008; Tavşancıl, 2006). Dolayısıyla .43-.83 arasında değişen faktör yükleri, kabul edilebilir değerler aralığındadır.

TAYAÖ'nün 4 faktörlü yapısının geçerliği için, açıklayıcı faktör analizi yanında başvuru bir diğer işlem doğrulayıcı faktör analizidir. Doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarında en sık başvuru uyum indeksleri ki-kare ( $\chi^2$ ),  $\chi^2/sd$ , GFI, CFI, NFI, RFI, AGFI, IFI ve RMSEA'dır. İlgili literatüre göre, oluşturan modelin uygunluğu için uyum indekslerinin şu şekilde olması gerekir: GFI > .90, CFI > .95, NFI > .90, RFI > .90, AGFI > .85, IFI > .95, NNFI > .95 ve RMSEA < .08 (Kline, 2011; Şimşek, 2007). Bu çalışmada elde edilen uyum indeksleri ise; RMSEA = .060, GFI = .90, CFI

= .98, NFI = .96, RFI = .96, AGFI = .87, IFI = .98 ve NNFI = .98 şeklindedir. Uyum indekslerinin, ilgili literatüre uygun olması ve ki-kare değerinin ( $\chi^2 = 410.94$ ,  $df = 183$ ,  $p = .00$ ,  $\chi^2/df = 2.24$ ) anlamlı olması, 21 madde ve 4 faktörden oluşan TAYAÖ'nün yapı geçerliğini sağladığını göstermektedir.

TAYAÖ'nün güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Bu değer TAYAÖ'nün tamamı için .92 Tarihyazımı boyutu için .87, Osmanlı Öncesi Türk Tarihi boyutu için .80, Osmanlı Sonrası Türk Tarihi boyutu için .87, Dünya Tarihi boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır. Güvenilir bir ölçme aracının sahip olması gereken Cronbach alfa değeri ( $\alpha \geq .70$ ) göz önünde bulundurulduğunda, TAYAÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Hair ve ark., 2016; Büyüköztürk, 2008).

Bu çalışmada başvurulan bütün istatistiksel analizler, TAYAÖ'nün tarih öğretmenlerinin alan yeterlikleriyle ilgili algılarını ölçmede, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde Tarihyazımı ve Dünya Tarihi alanlarının birer faktör özelliği taşıırken Türk tarihine ilişkin alan bilgisi konusunda bir farklılaşma söz konusudur. Buna göre araştırmaya katılan tarih öğretmeni adaylarının, Osmanlı öncesi Türk tarihi konusundaki yeterlik algılarına ilişkin maddeler ile Osmanlı ve Cumhuriyet tarihi konularını kapsayan Osmanlı sonrası Türk tarihi, birbirinden ayrı iki boyut özelliği taşımaktadır.

Tarih alanında, alan yeterliliği ile ilgili bir ölçme aracı bulunmaması gibi önemli bir eksikliği gidermesi bakımından TAYAÖ'nün ilgili literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. TAYAÖ ayrıca, Türkiye'deki tarih ve tarih öğretmenliği lisans programlarının niteliklerinin ve eksikliklerinin belirlenmesinde, tarih alan bilgisine yönelik algılar üzerinde etkili olan farklı değişkenlerin ortaya konmasında bir ölçme aracı olarak kullanılabilir. Tarih ve tarih öğretmenliği programlarının yanı sıra sosyal bilgiler öğretmenliği gibi, içerisinde tarihi de barındıran disiplinlerarası alanlarda öğretmenlik yeterliklerinin belirlenmesine katkı sağlamak gibi önemli bir avantaja da sahiptir.

## KAYNAKÇA

- Alkan, C. (2004). Meslek ve öğretmenlik mesleği. V. Sönmez (Der.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.243-294). İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (2), 205-217.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11 (19), 63-80, doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayılanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydemir, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanma yeterlikleri. *Hikmet Yurdu*, 5(9), 81-100.
- Bal, M. S. (2011). Tarih öğretmen adaylarının haçlı seferleri konusunda pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 239-261.
- Bal, M. S. ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 15-32, doi: 10.9779/PUJE468
- Bandura A.(1995). *New Self-efficacy in changing societies*. York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barton, K.C and Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bozkurt, N. (2015). Tarih öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 65-86, doi: 10.12780/uusbd.38966
- Bozkurt, N. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik özgüvenlerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 153- 167.
- Büyükköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Candeğer, Ü. (2013). Üniversitelerin tarih öğretmenliği bölümlerinin internet sayfalarında bulunan ders programları ile tarih öğretmeni özel alan yeterliklerinin karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 329-346, doi: 10.12780/UUSBD190
- Candeğer, Ü. (2014). Tarih öğretmeni özel alan yeterliklerinin hazırlanması. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(1), 177-194.
- Dilek, D. ve Alabaş, R. (2010). Öğrencilerde tarihsel düşünce gelişimi, M. Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (123-130). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Doğru, E. (2016). *Coğrafya öğretmenlerinin tıbb bilgisi ile ilgili yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Dönmez, C. ve Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 460-482, doi: 10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091522
- Er Tuna, Y. Ve Safran M. (2017). Orta öğretim öğrencilerinin tarihsel olayların önemine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12 (4), 163-180, doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11413>,
- Ereş, F. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin genel alan yeterlikleri kapsamındaki kişisel ve meslekî değerler ile meslekî gelişim yeterliklerine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 357-374.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2016). *Multivariate data analysis*. Pearson: Upper Saddle River.
- Husband, C. (2011). What do history teachers (need to) know? Ian Davies (Ed.), *Debates in history teaching* (84-95). London and New York: Routledge.
- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301, doi: 10.7884/teke.149
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Kılıç, E., Başer, E. H., Kılınc, S., Kaya, M. M., Er Türküresin, H. ve Kesten, A. (2016). Sosyal Bilgiler öğretiminde teknoloji kullanımı öz-yeterlilik ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Studies*, 11 (14), 411-424, doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9469>
- Kıncal, R. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Erzurum: Eser Ofset.
- Kıyık, D. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) seviyelerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kitson A., Husbands, C. and Steward S. (2011). *Teaching and learning history 11–18: understanding the past*. Berkshire: Mc Graw Hill Open University Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 169-183.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)23, 36-46
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme: programları ve uygulamaları*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- MEB (2011). *Milli eğitim bakanlığı öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü ortaöğretim projesi: tarih öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2008a). *Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2008b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz- yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar* (54), 277-306.
- Özdemir, S., Yalın, H.İ ve Sezgin, H. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öztürk, M. K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlik alanına ilişkin görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Bilig*, 49, 113-126.
- Pamuk, A ve Alabaş, R. (2016). Vatandaşlık ve sosyal bilgiler, D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* (333-350). Ankara: Pegem Akademi.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Smith, N. (2010). *The history teacher's handbook*. New York: Continuum International Publishing Group.

- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 237-253.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Taşdemir, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaşları ve kendi mesleki yeterliklerini algılamaları. *Milli Eğitim*, 174, 171-192.
- Taşgın, A. (2010). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Topal, T. (2016). Eğitim biliminin temel kavramları. M. Onur ve M. Şanal (Der.), *Eğitim bilimine giriş* (1-21). İstanbul: Pegem Yayın.
- Tunca, N. ve Şahin, S.A. (2014). Öğretmen adaylarının biliş ötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56, doi: 10.18039/ajesi.89592
- Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 23- 48.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.