

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Analyzing responsibility perceptions of teacher candidates in student success in terms of different variables

Gülay EKİCİ*

Gazi Üniversitesi

Öz

Bu çalışma öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmaya 337 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği, öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik ölçeği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve akademik özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS-15 paket programıyla betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız gruplar için t-testi, Pearson Korelasyon Katsayısı ve Tukey HSD testi kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilirken, öğrenci başarısından sorumluluk algılarının başarısızlıktan sorumluluk algılarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının başarıdan sorumluluk algılarının cinsiyetlerine, sınıflarına, genel akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gösterirken, öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algılarına, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına ve akademik özyeterlik algılarına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarıyla akademik özyeterlik algıları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, sınıfları ve genel akademik başarı düzeyleriyle arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde $p<0.05$ ve $p<0.01$ düzeyleri anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci başarısından sorumluluk algısı, öğretmen özyeterliği, öğretmenliğe yönelik tutum, akademik özyeterlik algısı.

Abstract

This study was prepared to examine the responsibility perceptions of teacher candidates for learner achievement in terms of different variables. A total of 337 teacher candidates participated in the study. The research data are gathered with the scale of teachers' responsibility perception of student achievement, the scale of teacher sense of efficacy, the scale of attitudes toward teaching profession and the scale of academic self-efficacy. To analyse the data, descriptive statistics, one-way variance analysis (ANOVA), t-test for independent groups, Pearson Correlation Coefficient and Tukey HSD test to define the source of variation were used with SPSS-15 package program. At the end of the study, responsibility perceptions of teacher candidates in student success are medium level whilst responsibility perceptions of student success are higher than responsibility perceptions of student failure. Moreover responsibility perceptions of teacher candidates depend on their gender, classrooms, academic success significantly while it doesn't depend on self efficacy perceptions about teaching profession, attitudes unto teaching profession and academic self efficacy perception significantly as statistically. On the other hand, low level and positive $p<0.05$ and $p<0.01$ significant relations are found among teacher candidates' responsibility perceptions of student success and academic self efficacy perceptions, attitudes towards teaching profession, classrooms, overall academic success levels.

Keywords: Responsibility perception of student success, teacher self efficacy, attitude towards teaching profession, academic self efficacy perception

* Doç.Dr. Gülay EKİCİ, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gulayekici@yahoo.com & gekici@gazi.edu.tr

Summary

Purpose

This study was prepared to examine the responsibility perceptions of teacher candidates for learner achievement in terms of different variables. In this respect, answers were searched to these questions:

1. Which level is teacher candidates' responsibility perception of student achievement in?
2. Does teacher candidates' responsibility perception of student achievement depend on
 - gender,
 - classroom,
 - overall academic success,
 - self efficacy perception of teaching profession,
 - attitudes towards teaching profession, and
 - academic self efficacy perceptions?
3. Is there any significant relationship between teacher candidates' responsibility perception of student achievement and gender, classroom, overall academic success, self efficacy perception of teaching profession, attitudes towards teaching profession, academic self efficacy perceptions?

Results

Consequently, teacher candidates' responsibility perception of student achievement is found as medium level whilst it was determined that responsibility perception of student success is higher than responsibility perception of student failure. Moreover teacher candidates' responsibility perception of success depend on gender, classrooms and academic success significantly; however, it is not significant in self efficacy perception of teaching profession, attitudes towards teaching profession, academic self efficacy perceptions. On the other hand, there are low level but positive significant relations between teacher candidates' responsibility perception of student success and self efficacy perceptions, attitudes towards teaching profession, academic self efficacy perceptions, classroom and overall academic success level as $p < 0.05$ and $p < 0.01$.

Discussion

"Responsibility for student achievement" is an important and remarkable concept which was put forward by Guskey (1981a). Nowadays, reasons of student success or failure maintain its importance as an important research topic. Education and instruction implementations, carried out within the responsibility of teacher, are so important for student achievement and failure with individual characteristics of students. Whilst teacher candidates' responsibility perception of student achievement is medium level, it was determined that responsibility perception of student success is higher than responsibility perception of student failure. When it is considered that teacher efficacy perception has a great effect on teachers' in-class behaviours, planning the instruction and motivation (Adu & Olantundun, 2007; Akiri & Ugborugbo, 2009; Allinder, 1995; Hoy & Spero, 2005; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990), it shouldn't be thought that the teachers whose teaching perception is low can fulfill education and instruction facilities in expected quality.

Teacher candidates' responsibility perception of student achievement differs significantly by gender, classrooms and academic success. Although it is not statistically significant for self efficacy about teaching profession, attitudes for teaching profession, academic self efficacy perceptions, there are some low and positive significant relations with academic self efficacy perceptions, attitudes towards teaching profession, classrooms and overall academic success level as $p < 0.05$ and $p < 0.01$. The other important finding is determined that there is positive and low level relation

among the dimensions of teacher candidates' responsibility perception for student success as $p < 0.05$ level and $r = .125$ ratio. This relation supports Guskey's emphasis of low level relation in responsibility of success and responsibility of failure.

Conclusion

The teacher's role is so much for students' success or failure that it can't be ignored, but it shouldn't be forgotten that student success-failure and teacher qualifications-motivation is one of the most related elements (Dean, 2000; Jacob & Lefgren, 2006; Kavak, Aydın & Akbaba-Altun, 2007; Porter & Brophy, 1988; Starr, 2000) and being able to do self evaluation of teachers themselves provides important data to solve the encountered problems. In this respect, the teachers who endeavour for students to gain appropriate behaviours are those who are able to feel self responsibility of students' academic success or failure. This study might be carried out and the results might be compared by employing different variables and different branches, teachers or teacher candidates.

Giriş

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri en nitelikli şekilde kazanmaları, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan öz sorumluluk algılarına da bağlıdır. Eğitim-öğretim ortamında öğrenci başarısının temel unsurları arasında öğretmenin öğrencisinin başarısından sorumluluk algılaması ve öğrencinin de kendi başarısından sorumluluk algılaması oldukça önemle üzerinde durulması gereken konulardan biri olarak kabul edilmektedir. Ancak öğrencinin uygun davranışlar kazanmasında önemli bir yere sahip olan öğretmenin mesleğinde başarılı olmasında öğrencisinin başarı-başarısızlığından sorumluluk algılaması çok daha önemlidir.

"Öğrenci başarısından sorumluluk alma" kavramı Guskey (1981a) tarafından literatüre kazandırılmış oldukça önemli ve dikkat çekici bir kavramdır. Guskey (1981a)'ya göre mesleğinde yeterlik algısı olumlu olan öğretmenler, öğrencinin hem başarısı hem de başarısızlığından kendisini sorumlu tutarlarken, yeterlik algısı düşük öğretmenler ise öğrencinin başarısızlık durumlarını kendisi dışındaki nedenlerle açıklarlar. Bu noktada ilgili literatür incelendiğinde; öğrenci başarısından sorumluluk alma kavramının temellerinin Rotter'in 1966 yılında geliştirdiği "Denetim Odağı Kuramına" dayandığı söylenebilir. Rotter (1966) tarafından ortaya atılan denetim odağı kavramı, bireyin davranışının sonucunda ne olacağına ilişkin olarak geliştirdiği beklentileridir ve birey durumu kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçlarına göre ya da şans, kader, talih ve kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılamaması eğilimidir (Dönmez, 1986). Kısacası bireylerin yaşadıkları olayların sorumluluğunu, kime ve neye yüklediklerine ilişkin algıları denetim odağı kavramıyla açıklanabilir. Kurama göre; iç denetim odaklı bireyler, yaşadıkları olayların ortaya çıkışı ve gelişiminde kendi iradelerinin belirleyici bir rol oynadığına inanırlarken; dış denetim odaklı bireyler; bunun tam tersine yaşadıklarının (şans, şanssızlık, kader, başka insanlar vb. gibi) kendisi dışlarındaki güçlerin etkisiyle oluştuğuna inanmaktadırlar (Solmuş, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerin de mesleklerinde etkili olabilmeleri yönünde denetim odaklarına bağlı olarak yeterli düzeyde öz sorumluluk-iç denetim odağı geliştirmeleri önemlidir. Öğretmenlerin görevlerinde başarılı olmalarında, sorumluluk hissetmelerinde ve öğrenci başarısını kontrol etmelerinde denetim odağının oldukça etkili olduğu ifade edilebilir.

Yüksek denetim odağına sahip öğretmenlerin yeterlik algısının da yüksek olduğu, öğrenci başarısından sorumluluk alabildikleri ve öğretmenlerin sınıf içi davranışları, öğretimi planlaması, güdüsü vb. üzerinde oldukça önemli etkisi olduğu düşünüldüğünde (Adu & Olantundun, 2007; Akiri & Ugborugbo, 2009; Allinder, 1995; Gibson & Dembo, 1984; Guskey, 1981b; Guskey, 1988; Hoy & Spero, 2005; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990), öğretmen yeterlik algısı düşük olan öğretmenin kendisinden beklenen nitelikli eğitim-öğretim faaliyetlerini istenilen düzeyde yapabileceği düşünülmemelidir. Diğer taraftan, Guskey (1981a & 1987) başarıdan

sorumluluk alma ile başarısızlıktan sorumluluk alma arasındaki ilişkinin düşük olduğunu, başarıdan sorumluluk alan öğretmenin başarısızlıktan sorumluluk almayabileceğini, genel olarak bakıldığında öğretmenlerin başarıdan sorumluluk alırken başarısızlığı başka unsurlara yüklediğini ifade etmektedir. Aynı şekilde Akbaba-Altun (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrencinin başarısızlık nedenlerinde öğretmenin kendini bu işin dışında tuttuğu, kendi öğretim yöntemleri ve kendi niteliklerine yönelik olarak sorumluluk üstlenebilir yönde hiçbir görüş belirtmedikleri tespit edilmiştir. Ancak öğrenci başarı-başarısızlığı yönünde öğretmen niteliklerinin ve sorumluluk algısının birbiriyle ilişkili en önemli unsurların başında geldiği (Dean, 2000; Jacob & Lefgren, 2006; Kavak, Aydın & Akbaba-Altun, 2007; Porter & Brophy, 1988; Starr, 2000) ve öğretmenlerin kendileriyle ilgili özdeğerlendirme yapabilmeleri bu noktada karşılaşılan problemlerin çözümünde önemli veriler sağlayacağı unutulmamalıdır.

Yıllardır eğitim-öğretim alanında yapılan araştırmaların öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerle ve gösterdikleri davranışlarla öğrenci başarısını arttırması arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda etkili öğretim yönünde pek çok öğretim modelinin, yönteminin, tekniğinin, araç-gerecin vb. geliştirildiği görülmektedir (Bolster, 1983; Joyce & Weil, 1986). Ancak günümüzde hâlâ öğrenci başarı-başarısızlığının nedenleri önemli araştırma konuları olma özelliğini sürdürmektedir. Öğrenci başarı-başarısızlığında öğrencinin bireysel nitelikleri yanında özellikle öğretmenin sorumluluğunda yürütülen eğitim-öğretim uygulamaları oldukça önemlidir. Bu noktada öğrencinin başarı-başarısızlığında öğretmenin algıladığı sorumluluk boyutu önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin başarı-başarısızlığında öğretmenin rolü göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Öğrencinin bireysel başarı-başarısızlığında hissettiği sorumluluk karşılaştığı zorluklarda gösterdiği yüksek ısrar-sabır-sebat ve bunun karşılığında alacağı ödülle ilgiliyken, sınıfındaki öğrencilerin başarı-başarısızlığından sorumluluk hissedebilen bir öğretmenin ise sınıfta öğrenci davranışlarıyla uygun şekilde ilgilenebilmesinin, öğrencilerine eğitim-öğretim sürecinde çalışmalarında başarılı yönlendirmeler yapabilmesinin ve sınıfta karşılaştığı problemlerle başarıyla ilgilenebilmesinin-problemleri çözebilmesinin öğretmenin yüksek algı düzeyiyle ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla, öğrencilere uygun davranışları kazandırabilmek için çaba gösteren öğretmenin, öğrencilerin akademik başarısında-başarısızlığında özsorumluluk hissedebilen öğretmen olduğunu ve yüksek sorumluluk algısına sahip öğretmen olduğunu açıkça vurgulayabiliriz. Brookover & Lezotte (1979) özsorumluluk algıları ile öğrencinin öğrenme beklentilerinin yakından ilişkili olduğunu ve öğrencinin öğrenmesi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler. Bu noktada, öğretmen öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarıyla uyumlu ne kadar fazla nitelikli öğretim faaliyetleri uygulayabilirse öğrenci başarısının da artmasında o kadar etkili olabilecekken, öğrencilerin akademik başarı-başarısızlıklarında da o kadar yüksek seviyede özsorumluluk algısına sahip olabileceklerdir. Bu anlayış kesinlikle nitelikli eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin ve öğrencinin birbirinden bağımsız davranışlarda bulunamayacaklarını ve birbiriyle uyum içinde olmaya ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Çünkü öğretmenin yeterli düzeyde sorumluluk hissetmesiyle, öğrencinin öğrenmesinin ve başarısının da arttığı belirtilmektedir (Guskey, 2010; Francis-Seton, 2011).

Öğrencilerin okuldaki başarı-başarısızlıklarına etki eden unsurlar, eğitim araştırmalarının da ilgisini çeken konuların başında gelmektedir. Yapılan araştırmalar, bu unsurların çeşitli boyutlarının olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar arasında öğrencinin bireysel niteliklerinden kaynaklanan unsurlar (Çakan, 2002; Ekici, 2003; Hollingsworth & Hoover, 1999), öğrencinin ailesinden kaynaklanan unsurlar (Bean, Bush, McKenry & Wilson, 2003; Çelenk, 2003; Dolan, 1980), eğitim sisteminden kaynaklanan unsurlar (Huberman, 1995; Stein & Wang, 1988; Witziers, Bokseri & Krüger, 2003) ve öğretmenden kaynaklanan unsurlar (Allinder, 1995; Bulucu, 2003; Ekici, 2002; Graham, Harris, Fink & McArthur, 2001; Midgley, Feldlourfer & Eccles, 1989; Moore & Esselman, 1992; Tschannen-Moran & Hoy, 2001) söylenebilir.

Öğrencilerin okuldaki akademik başarı-başarısızlıklarında özellikle kendi kontrollerinde olan faktörlerle ilgili algıları konusunda yapılan araştırmalar mevcuttur (Aremu, 2000; Asikhia, 2010; Dweck & Reppucci, 1973; Kukla, 1972; Weiner & Sierad, 1975). Ancak diğer taraftan

öğrencilerin okuldaki akademik başarılarına öğretmenlerinin etkisine yönelik sorumluluk algılarına dikkat çekilerek bu konuda çalışmaların yapılması bir gereklilik olarak düşünülmelidir. Fakat öğrencilerin öğrenmelerinde öğretmenlerin hissettikleri sorumluluk algılarının önemli bir değişken olduğu, ancak tek başına doğrudan değerlendirilmesi gereken bir değişken olmadığı düşünülmelidir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarını farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu araştırma sonunda, nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek adına öğretmen adaylarının da öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerinin belirlenmesi, sorumluluk algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi, öğrenci başarı-başarısızlığından kendilerini ne kadar sorumlu olarak algıladıklarını belirlemek yönünde elde edilecek sonuçların alana oldukça önemli veriler kazandıracığı umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyleri;
 - Cinsiyetlerine,
 - Sınıflarına,
 - Genel akademik başarıları düzeylerine,
 - Öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algılarına,
 - Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ve
 - Akademik özyeterlik algılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarıyla cinsiyetleri, sınıfları, genel akademik başarı düzeyleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algıları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve akademik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu, mevcut olayları, grupları, objeyi ve özellikleri olduğu gibi betimlemeyi-resmetmeyi-açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2006; Ekiz, 2003; Kaptan, 1993; Karasar, 2006). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algıları, farklı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği betimlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010–2011 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerine kayıtlı teknik öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmacının çalışma grubuna ulaşım kolaylığı, öğretmen adaylarının gönüllü katılımları ve her bölümden bölümü temsil edebilecek bir şubenin seçilmesi gibi faktörlere dikkat edilmiştir. Böylece fakültenin farklı bölümlerine kayıtlı öğrencilere ulaşılarak fakülteyi temsil eder bir çalışma grubuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda Makine Eğitimi Bölümü'ne, Elektrik Eğitimi Bölümü'ne, Yapı Eğitimi Bölümü'ne, Matbaa Eğitimi Bölümü'ne, Mobilya Eğitimi Bölümü'ne ve Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü'ne kayıtlı toplam 337 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan teknik öğretmen adaylarının 75'i (% 22,3) kız ve 262'si (%77,7) erkektir. Öğretmen adaylarının 42'si (%12,5) birinci sınıfa, 102'si (% 30,3) ikinci sınıfa, 75'i (%22,0) üçüncü sınıfa, 119'u (%35,3)

dördüncü sınıfa kayıtlıdır. Genel başarı ortalaması açısından 89'u (%26,4) 1,00–1,99 başarı aralığında yer alırken, 175'i (%51,9) 2,00–2,99 ve 73'ü (%21,7) 3,00–4,00 başarı aralığında yer almaktadırlar. Adayların 44'ü (%13,1) genel lise mezunuyken, 58'i (%17,2) fen lisesi mezunu ve 235'i (%69,7) meslek lisesi mezunudurlar.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği, öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik ölçeği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve akademik öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği: Ekici (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek Guskey (1981a) tarafından hazırlanmıştır. Ölçek başarıdan sorumlu olma ve başarısızlıktan sorumlu olma boyutu olmak üzere toplam iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek toplam 30 madde içermektedir. Her bir boyuta verilen puanın toplamı en fazla 100 olabilmektedir. Bu kapsamda bir boyuta en fazla 99 puan verilirken diğerine en az 1 puan verilebilmektedir. Bu çalışma için belirlenen ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunurken, başarıdan sorumlu olma boyutu için .84 ve başarısızlıktan sorumlu olma boyutu için .82 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algı ölçeği: Orijinali Tschannen-Moran & Hoy (2001) tarafından hazırlanmış olan ölçeğin Türkçeye adaptasyonu, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Orijinal ölçek 9'lü Likert tipinde beş tercih noktalı toplam 24 madde içermektedir. Maddeler "hiçbir zaman" ile "her zaman" arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan 24 ile 120 arasında değişmektedir. Öğrenci mesguliyeti boyutunda, öğretim stratejileri boyutunda ve sınıf yönetimi boyutunda 8'er madde yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, .85 olarak bulunurken, öğrenci mesguliyeti boyutu için .74, öğretim stratejileri boyutu için .72 ve sınıf yönetimi boyutu için .65 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği: Ölçek Semerci (1999) tarafından hazırlanmıştır. Tek boyutlu olan ölçek 5'li Likert tipinde toplam 30 madde içermektedir. Bu maddelerin 8'i olumsuz ve 22'i olumludur. Olumlu maddeler "Tamamen Katılıyorum=5 puan", ile "Şiddetle Reddediyorum=1 puan" olarak puanlanmaktayken, olumsuz maddeler ise tersinden puanlanmaktadır. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .76 olarak belirlenmiştir.

Akademik öz-yeterlik ölçeği: Jerusalem & Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Gürçay & Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik öz-yeterlik ölçeği 4'lü Likert tipinde hazırlanmış olup 7 maddeden oluşmaktadır. Her madde ifadesinin karşısında "Bana tamamen uyuyor" ile "Bana hiç uymuyor" arasında değişen seçenekler yer almaktadır. Ölçeğin bu çalışma için belirlenen Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) analizi, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algı ölçeğinin puanlamasında (≤ 84 -düşük düzey, 85-145-orta düzey ve $146 \geq$ yüksek düzey) öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin puanlamasında (≤ 70 -düşük düzey, 71-111-orta düzey ve $112 \geq$ yüksek düzey) ve akademik öz-yeterlik ölçeğinin puanlamasında (≤ 7 -düşük düzey, 14-20-orta düzey ve $21 \geq$ yüksek düzey) düşük-orta-yüksek şeklinde gruplandırmaya gidilmiştir.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENCİ BAŞARISINDAN
SORUMLULUK ALGILARININ
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerinin dağılımına ait bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyi Puanlarının Dağılımı

Sorumluluk Ölçeği Boyutları	N	Minimum	Maksimum	X	ss
Öğrenci başarısından sorumlu olma	337	30,13	84,71	58,55	9,15
Öğrenci başarısızlığından sorumlu olma	337	27,30	70,64	48,85	9,26
Ölçeğin Geneli	337	43,24	81,44	53,65	6,27

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerine ait puanlarının aritmetik ortalaması ölçeğin genelinde $X=53,65$ ve standart sapması $ss=6,27$ olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 99, en düşük puanın ise 1 olduğu düşünüldüğünde, bu puanın orta düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyi puanı $X=58,55$ ve standart sapması $ss=9,15$ olarak bulunurken, öğrenci başarısızlığından sorumluluk algı düzeyi puanı $X=48,85$ ve standart sapması $ss=9,26$ olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından, başarısızlığa göre daha fazla sorumluluk algıladıkları belirlenmiştir. Ölçeğin boyutlarında yer alan algı puanlarının da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyi puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyine Ait Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığının Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Sorumluluk Ölçeği Boyutları	Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	p
Öğrenci başarısından sorumlu olma	Kız	76	60,33	10,32	335	2,040	,042*
	Erkek	261	57,90	8,73			
Öğrenci başarısızlığından sorumlu olma	Kız	76	47,34	9,31	335	-1,614	,108
	Erkek	261	49,28	9,22			
Ölçeğin Geneli	Kız	76	53,83	6,61	335	,292	,770
	Erkek	261	53,59	6,18			

* $p<0.05$

Tablo 2’de öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait puanlarının cinsiyete göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin genelinde kız ve erkek öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerinin ortalaması sırasıyla 53,83 ve 53,59’dur. Yapılan bağımsız gruplar için t- testi sonucunda ölçeğin genelinde kız ve erkek öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t(335)$ ölçeğin geneli = ,292; $p>.05$]. Bu durum öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının ölçeğin genelinde cinsiyete göre değişmediğini ifade etmektedir. Aynı şekilde ölçeğin öğrenci başarısızlığından sorumluluk algı boyutunda da farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t(335)$ öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısı = -1,614; $p>.05$]. Ancak ölçeğin öğrenci başarısından sorumluluk algı boyutunda farkın kız öğretmen adayları yönünde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir [$t(335)$ öğrenci başarısından sorumluluk algısı = 2,040; $p<.05$]. Bu noktada öğretmen adaylarının başarıdan sorumluluk algıları cinsiyetlerine göre farklılık gösterirken, başarısızlıktan sorumluluk algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyi puanlarının sınıflarına göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Düzeyi Puanlarının Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sorumluluk Ölçeği Boyutları	Sınıflar	N	X	ss	sd	F	p	Fark Tukey-HSD testi
Öğrenci başarısından sorumlu olma	1	42	59,45	10,02				
	2	102	58,45	8,37	333	,242	,867	
	3	74	57,95	9,47				
	4	119	58,41	9,36				
Öğrenci başarısızlığından sorumlu olma	1	42	49,06	7,98				
	2	102	46,66	9,31	333	4,314	,004*	2 ile 4
	3	74	48,24	10,00				
	4	119	51,02	8,76				
Ölçeğin Geneli	1	42	54,26	6,06				
	2	102	52,55	5,83	333	2,535	,057	
	3	74	53,09	6,61				
	4	119	54,71	6,38				

* $p < 0.05$, Levene Testi $F_{\text{toplamlar}} = 289$, $sd = 334$, $p = ,510$; * $p < 0.05$, Levene Testi $F_{\text{başarı R}} = ,608$, $sd = 334$, $p = ,610$; * $p < 0.05$, Levene Testi $F_{\text{başarısızlık R}} = ,782$, $sd = 334$, $p = ,505$.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait puanlarının sınıflarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey-HSD testi yapılmıştır. Öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin genelinde ve öğrenci başarısından sorumlu olma boyutunda sınıflara göre belirlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir [($F_{(3, 333)} \text{ölçeğin geneli} = 2, 535$, $p > .05$) ve ($F_{(3, 333)} \text{öğrenci başarısından sorumluluk algısı} = ,242$, $p > .05$)]. Diğer taraftan öğrenci başarısızlığından sorumluluk algı boyutunda ise sınıflara göre belirlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu farkın 2. sınıflarla 4. sınıflar arasında 4. sınıflar yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F_{(3, 333)} \text{öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısı} = 4,314$, $p < .05$].

Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyi puanlarının genel akademik başarı düzeylerine göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENCİ BAŞARISINDAN
SORUMLULUK ALGILARININ
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyi Puanlarının Genel Akademik Başarı Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sorumluluk Ölçeği Boyutları	Genel Akademik Başarı Düzeyi	N	X	ss	sd	F	p	Fark
Öğrenci başarısından sorumlu olma	1.00–1.99	89	58,91	9,22				
	2.00–2.99	175	56,80	8,83	334	8,340	,000*	2.00–2.99 ile
	3.00–4.00	73	61,85	8,95				3.00–4.00
Öğrenci başarısızlığından sorumlu olma	1.00–1.99	89	47,61	9,15				
	2.00–2.99	175	48,96	9,22	334	1,459	,234	
	3.00–4.00	73	50,08	9,44				
Ölçeğin Geneli	1.00–1.99	89	53,26	6,52				3.00–4.00 ile
	2.00–2.99	175	52,88	5,75	334	6,684	,001*	1.00–1.99 ve
	3.00–4.00	73	55,97	6,68				2.00–2.99

* p<0.05, Levene Testi $F_{\text{toplam R}}=1,947$, $sd=334$, $p=.146$; * p<0.05, Levene Testi $F_{\text{başarı R}}=.510$, $sd=334$, $p=.601$; *p<0.05, Levene Testi $F_{\text{başarısızlık R}}=.245$, $sd=334$, $p=.783$.

Tablo 4'te öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait puanlarının genel akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey-HSD testi sonucunda, öğrenci başarısından sorumluluk algı boyutunda farkın 2.00–2.99 başarı düzeyine sahip öğretmen adaylarıyla 3.00–4.00 başarı düzeyine sahip öğretmen adayları arasında 3.00–4.00 başarı düzeyine sahip öğretmen adayları yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F_{(2,334)}^{\text{öğrenci başarısından sorumluluk algısı}} = 8,340$, $p<.05$]. Ayrıca öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin genelinde de 3.00–4.00 başarı düzeyine sahip öğretmen adaylarıyla 1.00–1.99 ve 2.00–2.99 başarı düzeyine sahip öğretmen adayları arasında 3.00–4.00 başarı düzeyine sahip öğretmen adayları yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F_{(2,334)}^{\text{ölçeğin geneli}} = 6,684$, $p<.05$]. Buna rağmen, öğretmen adaylarının öğrenci başarısızlığından sorumluluk algı düzeyi boyutunda genel akademik başarı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(2,334)}^{\text{öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısı}} = 1,459$, $p>.05$].

Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyi puanlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarına göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyine Ait Puanlarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Özyeterlik Algılarına Göre Farklılığının Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Sorumluluk Ölçeği Boyutları	Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Özyeterlik Algısı*	N	X	ss	sd	t	p
Öğrenci başarısından sorumlu olma	Orta	51	56,66	7,78	335	-1,522	,129
	Yüksek	286	58,77	9,35			
Öğrenci başarısızlığından sorumlu olma	Orta	51	47,48	8,41	335	-1,143	,254
	Yüksek	286	49,09	9,40			
Ölçeğin Geneli	Orta	51	52,07	5,57	335	-2,147	,051
	Yüksek	286	53,93	6,36			

*Çalışma grubunda düşük düzeyde öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algısına sahip hiçbir öğretmen adayı tespit edilememiştir

Tablo 5'de öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait puanlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algılarına göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin genelinde, öğrenci başarısından sorumlu olma boyutunda ve öğrenci başarısızlığından sorumlu olma boyutlarında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t_{(335)}^{\text{ölçeğin geneli}} = -2,147$; $p > .05$; $t_{(335)}^{\text{öğrenci başarısından sorumluluk algısı}} = -1,522$; $p > .05$; $t_{(335)}^{\text{öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısı}} = -1,143$; $p > .05$]. Diğer taraftan ölçeğin boyutlarında ve genelinde öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algısı yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının puanlarının orta düzeyde olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyi puanlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyine Ait Puanlarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Göre Farklılığının Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Sorumluluk Ölçeği Boyutu	Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum*	N	X	ss	sd	t	p
Öğrenci başarısından sorumlu olma	Orta	106	57,94	8,49	335	-,688	,492
	Yüksek	231	58,68	9,45			
Öğrenci başarısızlığından sorumlu olma	Orta	106	48,77	8,49	335	-,107	,915
	Yüksek	231	48,88	9,61			
Ölçeğin Geneli	Orta	106	53,35	5,33	335	-,580	,562
	Yüksek	231	53,78	6,67			

*Çalışma grubunda düşük düzeyde öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma sahip hiçbir öğretmen adayı tespit edilememiştir.

Tablo 6'da yer alan öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait puanlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin genelinde, öğrenci başarısından sorumlu olma boyutunda ve öğrenci başarısızlığından sorumlu olma boyutlarında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t_{(335)}^{\text{ölçeğin geneli}} = -,580$; $p > .05$; $t_{(335)}^{\text{öğrenci başarısından sorumluluk algısı}} = -,688$; $p > .05$; $t_{(335)}^{\text{öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısı}} = -,107$; $p > .05$]. Ayrıca ölçeğin boyutlarında ve genelinde öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının puanları düşük düzeyde olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENCİ BAŞARISINDAN
SORUMLULUK ALGILARININ
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

273

Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyi puanlarının akademik öz-yeterlik algılarına göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyine Ait Puanlarının Akademik Öz-yeterlik Algılarına Göre Farklılığının Bağımsız Gruplar İçin t- Testi Sonuçları

Sorumluluk Ölçeği Boyutları	Akademik Özyeterlik Algısı*	N	X	ss	sd	t	p
Öğrenci başarısından sorumlu olma	Orta	213	58,90	9,18	335	1,188	,236
	Yüksek	124	57,67	9,09			
Öğrenci başarısızlığından sorumlu olma	Orta	213	48,93	9,18	335	,207	,836
	Yüksek	124	48,71	9,43			
Ölçeğin Geneli	Orta	213	53,91	6,61	335	1,019	,309
	Yüksek	124	53,19	5,64			

*Çalışma grubunda düşük düzeyde akademik özyeterlik algısına sahip hiçbir öğretmen adayı tespit edilememiştir.

Tablo 7'de öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait puanlarının akademik özyeterlik algılarına göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin genelinde, öğrenci başarısından sorumlu olma boyutunda ve öğrenci başarısızlığından sorumlu olma boyutlarında da farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t_{(335)}^{\text{ölçeğin geneli}} = 1,019$; $p > .05$; $t_{(335)}^{\text{öğrenci başarısından sorumluluk algısı}} = 1,188$; $p > .05$; $t_{(335)}^{\text{öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısı}} = ,207$; $p > .05$]. Ayrıca ölçeğin boyutlarında ve genelinde akademik özyeterlik algısı orta düzeyde olan öğretmen adaylarının puanlarının, yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarıyla cinsiyetleri, sınıfları, genel akademik başarı düzeyleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algıları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon Katsayısına ait bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algularıyla Cinsiyetleri, Sınıfları, Genel Akademik Başarı Düzeyleri, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Özyeterlik Algıları, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Akademik Özyeterlik Algıları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları

	Akademik Özyeterlik	Öğretmen Özyeterliği	Öğretmen Tutumu	Sınıf	Başarı	Cinsiyet	R+	R-	Toplam R
Akademik	r								
Özyeterlik Öğretmen	r								
Özyeterliği Öğretmenlik tutumu		r							
Sınıf			r						
Başarı	r			r					
Cinsiyet	r								
R+	r							r	
R-	r							r	
TOPLAM R	r	r	r	r	r	r	r	r	r
	.115(*)	.134(*)	.162(**)	.141(**)	.139(*)		.677(**)	.686(**)	

* $p < 0.05$ ve ** $p < 0.01$

Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70–1.00 arasında olması yüksek, 0.70–0.30 arasında olması orta, 0.30–0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algularıyla akademik özyeterlik algıları, öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algıları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, sınıfları ve genel akademik başarı düzeyleriyle arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde $p < 0.05$ ve $p < 0.01$ düzeylerinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin geneli ile boyutları arasında ve boyutların birbiri arasında $p < 0.01$ ve $p < 0.05$ düzeylerinde orta ve yüksek düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişkilerin olması, ölçeğin boyutlarının birbirinden bağımsız olduğunu ifade etmektedir. Diğer önemli bir bulgu ise öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin boyutları arasında $p < 0.05$ düzeyinde $r = .125$ oranında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışma öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algularını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerine ait puanlarının hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerinin, başarısızlıktan sorumluluk algı düzeyine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç nitelikli öğretmen eğitimi açısından oldukça önemlidir. Çünkü bir öğretmen adayının nitelikli olarak yapması gereken görevin sorumluluğunun farkında olması gerekmektedir. Guskey (1987)’in yaptığı araştırmada da gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının başarıdan, başarısızlığa göre daha fazla sorumluluk algıladıkları belirlenmiştir. Bu noktada başarısızlığın nedenlerini kendileri dışındaki faktörlere yüklemektedirler. Başarı ile başarısızlık arasında doğru ilişki kurabilen ve bu noktada üzerine düşen sorumlulukların farkında olan öğretmenlerin görevlerinin daha bilincinde olan öğretmenler olduğunu söyleyebiliriz. Ancak öğretmen adaylarının başarısızlıktan da sorumluluk alma yönünde eğitimlerinde desteğe ihtiyaçları oldukları vurgulanabilir.

Çoğu araştırmalarda üzerinde en fazla durulan değişken cinsiyettir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait puanlarının cinsiyete göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin genelinde ve öğrenci başarısızlığından sorumluluk algı boyutunda kız ve erkek öğretmen adaylarının algı düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Güvenç (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak bu araştırmada ölçeğin öğrenci başarısından sorumluluk algı boyutunda farkın kız öğretmen adayları yönünde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Guskey (1981a) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da kadın öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı boyutunda anlamlı farklılık gösterdikleri belirtilmektedir. Dolayısıyla iki araştırma sonucuna göre hem kadın öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algıladıkları ve öğrenci başarısızlığında kendilerini sorumlu hissetmeyerek bunu farklı nedenlere yönlendikleri söylenebilir.

Öğretmen eğitiminde sınıf düzeyi yükseldikçe alınan pedagojik formasyon dersleriyle birlikte öğretmen adaylarının mesleki niteliklerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterliklerinin ve tutumlarının vb. duyuşsal niteliklerin artması beklenir. Bu noktada özellikle, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait puanlarının da sınıfları yükseldikçe yükselmesi beklenen bir durumdur. Bu araştırma sonunda da öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerinin sınıflarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu noktada öğrenci başarısızlığından sorumluluk algı boyutunda farkın 4. sınıflar yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, öğretmen adaylarının başarısızlıktan sorumluluk algı düzeylerinde anlamlı farklılığın olması oldukça önemlidir. Çünkü öğretmen adayları, öğrencim başarısız ise onun sorumluluğunu öncelikle ben kendimde ararım mantığını kazanmış olduklarının bir göstergesi olarak algılanabilir. İlgili literatür incelendiğinde de öğrencilerin sınıfları yükseldikçe sorumluluk algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Ofori & Charlton, 2002; Yeşilyaprak, 2003). Diğer taraftan ölçeğin genelinde ve öğrenci başarısından sorumluluk algı boyutunda sınıflara göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Elde edilen diğer önemli bir sonuç ise, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait puanlarının genel akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın öğrenci başarısından sorumluluk algı boyutunda ve ölçeğin genelinde farkın 3.00–4.00 başarı düzeyine sahip öğretmen adayları yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Buna rağmen, öğretmen adaylarının öğrenci başarısızlığından sorumluluk algı düzeyi boyutunda genel akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu noktada yüksek başarı düzeyine sahip öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu sonuç yüksek başarı düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının mesleklerinde öğrenci başarı-başarısızlığının nedenlerini daha nitelikli olarak değerlendirebildiklerinin, mesleklerinde görevlerinin bilincinde olduklarının, isteyerek eğitim aldıklarının, öğretmenlik mesleğini sevdiğilerinin vb. bir ifadesi olarak algılanabilir. Üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalarda da kişisel sorumluluğun ders notlarına etki eden en önemli faktör olduğu belirtilmektedir (Martel, McKelvie & Standing, 1987).

Diğer taraftan, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait puanlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algılarına, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına ve akademik özyeterlik algılarına göre ölçeğin genelinde ve boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları eğitimle öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algılarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve akademik özyeterlik algılarının geliştirilmesi en önemli beklentilerden biridir. Bu kapsamda özellikle öğrenci

başarı-başarısızlığından sorumluluk alma algılarının da olumlu yönde geliştirilmesi oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları eğitimlerin öğrenci başarı-başarısızlığından sorumluluk alma algılarının olumlu yönde gelişmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Castellini, 1986; Guskey, 1984; Kremer & Lifman, 1982; Rosenshine, 1986).

Çalışmada elde edilen önemli sonuçlardan biri ise, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarıyla akademik özyeterlik algıları, öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik algıları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, sınıfları ve genel akademik başarı düzeyleriyle arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde $p<0.05$ ve $p<0.01$ düzeylerinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Bu ilişkiler $r=.115$ ile $r=.162$ arasında değişmektedir). Diğer önemli bir sonuç ise öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin boyutları arasında $p<0.05$ düzeyinde $r=.125$ oranında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki Guskey (1981a & 1987)'in vurguladığı başarıdan sorumluluk alma ile başarısızlıktan sorumluluk alma arasındaki ilişkinin düşük olduğu vurgusunu destekler niteliktedir. Bu sonuç oldukça önemli bir sonuçtur. Çünkü başarıdan sorumluluk alan öğretmenin başarısızlıktan sorumluluk almayabileceği, genel olarak bakıldığında öğretmenlerin başarıdan sorumluluk alırken başarısızlığı başka unsurlara yüklediği belirlenmiştir. Ancak bu durum öğrencinin başarısızlığına öğretmenin çözüm bulmaktan kaçındığı, görevini tam olarak yapmak istemediği, sorumluluk almak istemediği, öğrenciyi kendi haline bıraktığı gibi pek çok olumsuz durumun bir göstergesi olarak algılanabilir. Elde edilen bu sonuç geniş açıdan düşünüldüğünde öğrencinin başarısızlığının çözümsüzlüğünü ve öğretmenin çözüm sürecinde sorumluluklarını yerine getirmek istemediğini ifade etmektedir. Bu nedenle hem hizmet öncesi hem de hizmetiçi dönemde öğretmen adaylarına/öğretmenlere öğrencinin başarı/başarısızlığı durumunda öğretmenin sorumlulukları ve nitelikli öğretmenin sahip olması gereken özelliklere yönelik bilinçlendirme yapılabilir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler söylenebilir:

1. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının öğrenci başarı-başarısızlık sorumluluk algılarına etki eden faktörlerin detaylıca incelendiği araştırmalar planlanabilir.
2. Konuyla ilgili nicel veriler yanında nitel verilerin toplanacağı birbirini destekler nitelikteki araştırmalar planlanabilir.
3. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının öğrenci başarı-başarısızlık sorumluluk algılarının gelişmesi yönünde eğitim-öğretim süreci düzenlenebilir. Bu eğitim sürecinin etkisini ortaya koymak amacıyla deneysel araştırmalar planlanabilir.

Kaynakça

- Adu, E. O. & Olantundun, S.O. (2007). Teachers' perception of teaching as correlates students' academic performance in Oyo State Nigeria. *Essays in Education*, 20:57-63.
- Akbaba-Altun, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (2):567-586.
- Akiri, A.A. & Ugborugbo, N.M. (2009). Teachers' effectiveness and students' academic performance in public secondary schools in Delta State, Nigeria. *Stud Home Comm Sci*, 3 (2):107-113.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 27:141-152.
- Aremu, A. O. (2000). *Academic Performance 5 Factor Inventory*. Ibadan: Stirling-Horden Publishers.
- Asikhia, O. A. (2010). Students and teachers' perception of the causes of poor academic performance in Ogun State secondary schools [Nigeria]: Implications for counseling for national development. *European Journal of Social Sciences*, 13 (2):229-242.
- Bean, R. A., Bush, K.R., McKenry, P. C. & Wilson, S.M. (2003). The impact of parental, support,

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENCİ BAŞARISINDAN
SORUMLULUK ALGILARININ
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

277

behavioral control and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18 (5): 523–541.

- Bolster, A.S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53:294- 308.
- Brookover, W. B. & Lezotte, L. W. (1979). Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement. *East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching*.
- Bulucu, Ö. (2003). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Davranış Yönetiminde Yetkinlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Castellini, C. A. (1986). An Analysis of the Effects of Effective Teaching Training on Elementary Teachers' Locus-Of-Control. Doctoral Dissertation, Pennsylvania State University, Dissertation Abstracts International, 47, 3960.
- Çakan, M. (2002). Bilişsel Stil ile Zekâ Kavramlarının Öğrenci Başarısı Açısından İrdelenmesi ve Taşdıkları Önem. *Eğitim Araştırmaları*, 8:86–95.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137):74-81.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Önkoşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 2 (2):28–34. Benzer
- Dean, J. (2000). *Organizing Learning in the Primary School Classroom*. (2nd Edition). London: Routledge.
- Dolan, L. J. (1980). The Affective Correlates of Home Support, Instructional Quality, and Achievement. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, IL.
- Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1):259–280.
- Dweck, S.S. & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25:109–116.
- Ekici, G. (2002). Öğrencilerin Öğrenme Stillere Dayalı Eğitim-Öğretim Nedir ve Bu Uygulamada Öğretmenlere Düşen Görevler Nelerdir? *TSE Standard Ekonomik ve Teknik Dergi*, 481; 21–25.
- Ekici, G. (2003). Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ekici, G. (2012). Öğretmenlerin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1(2):23–35.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Francis-Seton, A. I. N. (2011). Impact of Collective Responsibility on Student Learning and Achievement. Unpublished Ed D. Dissertation, Walden University.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76:569–582.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. & McArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2):177–203.
- Guskey, T. R. (1981a). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes

- and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32 (3):44-51.
- Guskey, T. R. (1981b). The relationship of affect toward teaching and teaching self-concept to responsibility for student achievement. *Journal of Social Studies Research*, 5 (2):60-74.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21 (2):245-259.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81 (1):41-47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4:63-69.
- Guskey, T. R. (2010). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8 (3): 381-391.
- Güvenç, H. (2011). Öğretmen Adayı Öğrencilerin Mesleki Özyeterlilik Algıları ile Öğrenci Başarısı Sorumluluk Algıları. *e-Journal of New World Sciences Academy Educational Sciences*, 6 (2): 1410-1421.
- Hollingsworth, P. M. & Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri*. Elementary Teaching Methods (Çev: T. Gürkan, E. Gökçe ve D.S. Güler). Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, No: 124.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21: 343-356.
- Huberman, M. (1995). *Professional Careers and Professional Development: Some Intersections*, in: T.R. Guskey & M. Huberman (Eds) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. (pp.193-224). New York: Teachers College Press.
- Jacob, B. & Lefgren, L. (2006). When principals rate teachers. education next. Hoover Institution. Retrieved on March 5 2006 from <http://www.educationnext.org/20062/58.html>.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Joyce, B. & Weil, M. (1986). *Models of Teaching* (3rd. Ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kaptan, S., (1993). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tıkışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Yüksek Öğretim Kurulu Yayını No: 5. Meteksan A.Ş. Ankara: ISBN: 987-975-7912-36-1.
- Kremer, L. & Lifman, M. (1980). Locus of control and its reflections in teachers' professional attributions. *College Student Journal*, 16: 209-216.
- Kukla, A. (1972). Attribution determinants of achievement-related behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21: 1116-1174.
- Martel, J., McKelvie, S. J. & Standing, L. (1987). Validity of an intuitive personality scale: Personal responsibility as a predictor of academic achievement. *Educational Psychological Measurement*, 47: 1153-1163.
- Midgley, C., Feldlourfer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81: 247-258.
- Moore, W. & Esselman, M. (1992, April). Teacher Efficacy, Power, School Climate and Achievement: A Desegregating District's Experience. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

- Ofori, R. & Charlton, JP. (2002). A Path model of factors influencing the academic performance of nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 38 (5):507-516.
- Porter A.C. & Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: insights from the work of the institute for research on teaching. *Educational Leadership*, 46 (8):74-85.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43 (7): 60-69.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1): 1-28.
- Semerci, Ç. (1999). Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 23 (111): 51-55.
- Solmuş, T. (2004). İş Yaşamı, Denetim Odağı ve Beş Faktör Kişilik Modeli. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34- 35); 196 – 205.
- Starr, L. (2000). Measuring the effects of effective teaching. Education World. Retrieved October 16 2009, from www.education-world.com/a_issues.shtml.
- Stein, M. & Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4; 171-187.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7): 783-805.
- Weiner, B. & Sierand, J. (1975). Misattribution for failure and enhancement strivings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31: 451-421.
- Witziers, B., Bokser, R. J. & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3):398-425.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6: 137-148.
- Yeşilyaprak, B. (2003). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 253-259.