



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy
2011, Volume: 6, Number: 2, Article Number: 1C0381

EDUCATION SCIENCES

Received: November 2010

Accepted: February 2011

Series : 1C

ISSN : 1308-7274

© 2010 www.newwsa.com

Hülya Güvenç

Canakkale Onsekiz Mart University

guvenchulya@hotmail.com

Canakkale-Turkey

ÖĞRETMEN ADAYI ÖĞRENCİLERİN MESLEKİ ÖZYETERLİLİK ALGILARI İLE ÖĞRENCİ BAŞARISI SORUMLULUK ALGILARI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algıları ve öğrenci başarısı sorumluluk algılarını incelemektir. Araştırma 144 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla Öğretmen Mesleki Özyeterlilik Algısı ve Akademik Başarı Sorumluluk Algısı ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ve öğrenci başarısı sorumluluk algıları arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Fen bilgisi öğretmeni adaylarının akademik başarıdan daha fazla sorumluluk aldığı, mesleki özyeterlilik algılarının da diğer gruplardan daha olumlu olduğu görülmüştü. Ayrıca öğretmen adaylarının hem mesleki öz yeterlilik algılarında hem de başarı sorumluluk algılarında cinsiyete göre fark olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Akademik Başarı Sorumluluk Algısı, Öğretmen Yeterlilik Algısı, Öğretmen, Cinsiyet, Eğitim

PRESERVICE TEACHER'S SELF EFFICACY AND RESPONSIBILITY FOR STUDENT ACHIEVEMENT PERCEPTIONS

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the self-efficacy for teaching and responsibility for student achievement perceptions of preservice teacher's vary in terms of gender and subject matter. The research was conducted on 144 preservice teachers. The data were collected with the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES) and Responsibility for Student Achievement Scale. The findings have discerned that there is positive significant relationship between preservice teachers' self-efficacy perceptions and responsibility for student achievement perceptions. Also the findings have proved that science preservice teachers' self-efficacy and responsibility for student achievement perceptions significantly positive than others. And also perservice teachers' self-efficacy and responsibility for student achievement perceptions don't vary in tems of gender.

Keywords: Teachers' Perceptions Responsibility for Student Achievement, Teacher's Efficacy, Teacher, Gender, Education

1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Öğretmen yeterlilik algısı, öğretmen düşünme süreçlerinin dikkati çekmesiyle birlikte gündeme gelmiş önemli bir kavramdır. Öğretmen yeterlilik algısı, öğretmenin öğrenme sürecindeki öğrenci edimleri üzerinde kendi etkilerine ilişkin yargısı olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmen yeterlilik algılarının hem öğrenci üzerinde hem de öğretmenlerin kendi davranışları üzerinde etkileri olduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Ross, 1992; Goddard, 2001). Bu araştırmalara göre öğretmen yeterlilik algıları, öğrencilerin, başarıları, güduları ve özyeterlilik algıları üzerinde etkilidir. Ayrıca öğretmen yeterlilik algılarının, öğretmenlerin sınıf içi davranışları, öğretimi planlaması ve güdüsü üzerinde önemli etkisi olduğu da belirlenmiştir (Allinder, 1994; Gibson ve Dembo, 1984; Guskey, 1981b; Guskey, 1988; Hoy ve Spero, 2005; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990).

Öğretmen etkililiğiyle ilgili bu çalışmalar incelendiğinde, öğretmen yeterlilik algılarının kavramsallaştırılması ve ölçülmesiyle ilgili olarak görüş birliği olduğu söylenemez. Genel olarak bakıldığında öğretmen yeterliliklerini ölçmeye yönelik çalışmaların iki ayrı kuramsal yapıyı temel aldığı söylenebilir (Brouwers ve Tomic, 2001). Bunlardan birincisi Rotter Sosyal Öğrenme Kuramı ikincisi ise Bandura Sosyal Bilişsel Kuramıdır.

Rotter'ın denetim odağı kavramını temel alan çalışmalar, öğretmen yeterlilik kavramlarını içsel ve dışsal olma açısından ele almaktadır. İçsel denetim odağına sahip öğretmenler, öğrenme ürünlerinin ve olumlu öğrenci davranışlarının, öğretmen olarak kendi kontrolünde geliştiğine inanırken, dışsal denetim odaklı öğretmenler, öğrenme ve öğrenci davranışlarının çevresel etmenlerin denetiminde oluştuğuna inanmaktadır (Brouwers ve Tomic, 2001). Öğretmen yeterlilik algılarını bu bakış açısından ele alan çalışmalarda öğretmenin denetim odağı ve yüklemelerinin yanı sıra öğrenci başarısı sorumluluk algıları da incelenmiştir.

Öğrenci başarısından sorumluluk alma Guskey (1981a) tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Guskey'e (1981a) göre yeterlilik algısı olumlu öğretmenler, öğrencinin hem başarı hem de başarısızlığından kendisini sorumlu tutarken, yeterlilik algısı düşük öğretmenler öğrencinin başarı durumlarını kendisi dışındaki etmenlerle açıklarlar. Öte yandan 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 etmenlere yüklediğini saptamıştır.

Öğretmen yeterlilik algısını sosyal bilişsel kurama dayalı olarak ele alan çalışmalarda ise öğretmenlerin özyeterlilik algılarının ve çıktığı beklentilerinin incelendiği görülmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu çalışmalarda öğretmen özyeterliliği kavramının öne çıktığı söylenebilir. Bandura özyeterlilik kavramını, insanların tasarlanmış bir edimin gerektirdiği eylemlerin örgütlenmesi ve yerine getirilmesiyle ilgili yargıları olarak tanımlamıştır (Bandura, 1986, p.391). Bireylerin işlevlerinde etkisi olan temel kişisel değişkenler arasında en önemlisi olan özyeterlilik algısı, insanların seçimlerini, çabalarını ve azimlerini etkilemektedir (Schunk, 1991). Öğretmen özyeterlilik algısını inceleyen çalışmalarda, öğretmenin edimiyle özyeterlilik algısı arasında yüksek ilişki bulunmuştur (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Bazı araştırmacılar ise bu kavramların her birinin öğretmen yeterliliğinin farklı bir yönünü tanımladığını ve bu nedenle öğretmen

yeterliliğini ölçme amacıyla geliştirilen ölçeklerin farklı boyutları ölçtüğünü savunmaktadır (Guskey ve Passaro, 1994). Çünkü bu kavramların arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmalar denetim odağı, akademik başarı sorumluluk algısı ve öğretmen özyeterlilik algısı arasında orta düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Henson., Kogan ve Vacha-Haase, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Oysa her birinin öğretmen edimiyle ilişkisi gösteren çalışmalarda mevcuttur (Allinder, 1994; Gibson ve Dembo, 1984; Guskey 1981b; Guskey, 1988; Hoy ve Spero, 2005; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990).

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algıları ve öğrenci başarısından sorumluluk algılarının incelenmesidir. Bu amaçla öğretmen adaylarının cinsiyet ve bölümlerine göre akademik başarı sorumluluk algıları ve mesleki özyeterlilik algılarının incelenmesinin yanı sıra akademik başarı sorumluluk algıları ve mesleki özyeterlilik algıları arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmayla, farklı programların öğretmen yeterlilik algısı üzerindeki etkililiğinin incelenmesinin, öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğine yönelik bilgi sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar öğretmen eğitimiyle ilgilenen bilim insanlarına özellikle öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi çabasında olanlara önemli katkı yapacaktır. Yanı sıra farklı iki öğretmen yeterlilik kavramı arasındaki ilişkinin belirlenmesinin ilgili alanyazına önemli katkı yapacağı, öğretmen yeterlilik kavramının kuramsal temellerini destekleyeceği düşünülmüştür.

3. YÖNTEM (METHOD)

Bu araştırma, nedensel ve ilişkisel karşılaştırmaların birlikte kullanıldığı tarama modelinde bir çalışmadır.

3.1. Katılımcılar (Participants)

Araştırmaya 2008-2009 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, İlköğretim Bölümünde öğrenim gören 50 si erkek ve 94'ü kız olmak üzere 144 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubuna giren öğrenciler küme örnekleme yoluyla belirlenmiş, her bir anabilim dalından son sınıf öğrencilerinin devam ettiği, rastgele belirlenen bir şubenin öğrencilerinden veri toplanmıştır. Katılımcı öğrenciler, Sınıf Öğretmenliği (38), Fen Bilgisi Öğretmenliği (39), Türkçe Öğretmenliği (30) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (37) anabilim dallarında öğrenim görmektedir. Katılımcıların yaşları 21 ile 29 arasında değişmekte olup aritmetik ortalaması 23.2'dir. Uygulama araştırmacı tarafından idareden izin alınarak öğrencilerin kuramsal dersleri sırasında ilgili derslerin öğretim elemanlarının desteğiyle gerçekleştirilmiş. Yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

3.2. Veri Toplama Araçları (Instruments)

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenci başarısı sorumluluk algılarını ölçmek için Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği kullanılırken, öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algılarını belirlemek için ise Öğretmen Özyeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

3.2.1. Akademik Başarı Sorumluluk Algısı Ölçeği (Responsibility For Student Achievement)

Akademik başarı sorumluluk algısı ölçeği öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencinin başarı ve başarısızlığından kendilerini ne denli sorumlu algıladıklarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri bir yandan farklı başarı ve

başarısızlık durumları tanımlarken bir yandan buna etkisi olabilecek bir dizi öğretmenle ilgili etkeni tanımlamaktadır. Yanıtlayıcıların her bir etkenin ortaya çıkan başarı ve başarısızlık durumunda yüzde kaç etkili olabileceği belirtmesi gerekmektedir. Yüksek puanlar öğretmenin başarı ya da başarısızlıktan daha fazla sorumluluk aldığını ortaya koymaktadır. Ölçeğin yönerge bölümünde 0 ile 100 arasında değişen bir ölçek şekillenmiş, 0 noktasının "Kesinlikle katılmıyorum" 50 noktasının "belki" 100 noktasının "kesinlikle katılmıyorum" ifadelerine denk geldiği yazılı olarak açıklanmıştır. Buna göre yanıtlayıcılardan her bir maddenin yanındaki sütuna yüzdelik değeri 0 ile 100 arasında 10 ve 10'unun katları şeklinde yazmaları istenmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, alanyazın ışığında, bu görüşmelerin yazılı dökümlerinden yola çıkılarak, 26 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. 2007-2008 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde Eğitim Fakültesinde son sınıfa devam eden öğrenciler ile Sosyal Bilimler Enstitüsünde Orta Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programına devam eden 336 öğretmen adayı öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilere açıklayıcı faktör analizi uygulanmış, yükü .40'ın altında olan maddeler ölçekten çıkarılmış, madde ölçek korelasyonları hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin iki faktörlü olduğu belirlenmiştir. Faktörlerden biri akademik başarı durumuyla ilgili sorumluluk algılarını diğeri ise akademik başarısızlık sorumluluk algılarını ölçmektedir. Başarı sorumluluk algısı alt boyutundaki maddeler "Sorduğum oldukça zor bir soruyu hiç beklemediğim bir öğrenci yanıtladıysa nedeni, derse ilgisini çekebilmiş olmamdır." Örneğinde olduğu gibi başarı, başarısızlık sorumluluk algısı alt boyutundaki maddeler ise " Öğrencilerim bir konuyu öğrenmekte zorlanıyorsa nedeni, öğrenmeleri için onları yeterince güdüleyememiş olmamdır." Örneğinde olduğu gibi başarısızlık durumlarını tanımlamaktadır." Her iki faktörde 9' ar maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yükleri .77 ile .55 arasında, madde ölçek korelasyonları .55 ile .30 arasında değişmektedir. Başarıdan sorumluluk alma boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .79, Başarısızlıktan sorumluluk alma boyutu ile ölçeğin tamamının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .86 hesaplanmıştır.

Ölçeğin çalışma grubundan elde edilen verilerine göre geçerlilik ve güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Ölçeğinin yapı geçerliliğini saptamak amacıyla öncelikle açıklayıcı faktör analizine daha sonra doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, Bartlett's Sphericity test uygulanmıştır. KMO katsayısı .853 olarak hesaplanmış, Bartlett's Sphericity değerinin de ($\chi^2=1573.170$, $p < .01$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansın %42.67'sini açıklayan, özdeğerleri 5.67 ve 2.01 olan iki faktörden oluştuğu görülmüştür. Başarıdan sorumluluk alma alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .67 ile .52 arasında, başarısızlıktan sorumluluk alma alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .75 ile .50 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki Kare ($\chi^2=176.11$), serbestlik derecesi ($df=134$, $p=0.00$) oranının $\chi^2/df=1.31$; RMSEA= 0,048; CFI=.97; GFI=.95 olduğu görülmüştür. Ki kare serbestlik derecesi oranında 3 sınır değer olarak kabul edilmektedir. RMSEA değerinin .05'ten küçük olması, CFI ve GFI değerlerinin .95 değerinden yüksek olması iyi uyum iyiliği değerleri olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). Bu doğrultuda akademik başarı sorumluluk algısı ölçeğiyle ilgili iki boyutlu yapının uygun olduğu söylenebilir. Madde ölçek korelasyonları incelendiğinde .35 ile .57 arasında değiştiği

görülmüştür. Başarıdan sorumluluk alma boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .79, başarısızlıktan sorumluluk alma boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .85, ölçeğinin tamamının boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ise .87 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama grubu için akademik başarı sorumluluk algısı ölçeğinin iki alt boyutundan elde edilen puanlar arası korelasyon katsayısı ($r=.34$) iki alt boyut arasında pozitif yönde düşük ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Korelasyon katsayısının .60'dan düşük olması bu boyutların farklı kavramsal yapıları ölçtüğünü düşündürmektedir (Şencan, 2005: 778). Nitekim Guskey'de (1981a) başarıdan sorumluluk alma ile başarısızlıktan sorumluluk almanın farklı iki yapı olduğuna dikkat çekmiş, kendi geliştirdiği ölçek için toplam puanlar üzerinden elde edilecek puanlara dikkatli yaklaşılması gerektiğini belirtmiştir.

3.2.2. Öğretmen Özyeterlilik Algısı Ölçeği (Teachers' Sense of Efficacy Scale)

Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algılarını belirlemek üzere Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş 24 maddelik likert tipi bir ölçektir. Ölçek öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarından oluşmaktadır. Örneğin öğrenci katılımı yeterlilik alt boyutunda "Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?" maddesi yer alırken, öğretim stratejileri alt boyutunda "Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?" maddesi yer almaktadır. Sınıf yönetimi alt boyutunda ise "Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?" maddesine benzeyen maddeler yer almaktadır. Katılımcıların her bir madde için kendilerini 1 ile 9 arasındaki ölçekte puanlaması beklenmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, (2005) 628 öğretmen adayı öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Uyarlama çalışmasında da ölçeğin üç alt faktörden oluştuğu belirlenmiş, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları öğrenci katılımı boyutu için .82, öğretim stratejileri boyutu için .86 ve sınıf yönetimi boyutu için .84 ve ölçeğin tümü için, .93 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin uygulama grubundan elde edilen verilere göre doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki Kare ($\chi^2=359.40$), serbestlik derecesi ($df=249$, $p=0.00$) oranının $\chi^2/df=1.45$; RMSEA= 0,067; CFI=.92; GFI=.91 olduğu görülmüştür. RMSEA değerinin .08'in altında olması, CFI ve GFI değerlerinin .90 değerinden yüksek olması kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). Bu sonuçların Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın, (2005) üç boyutlu yapının orta düzeyde uyum gösterdiğini belirttikleri çalışmalarıyla paralel olduğu görülmektedir. Yanı sıra madde ölçek korelasyonlarının .41 ile .68 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmen özyeterlilik algısı ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları öğrenci katılımı boyutu için .80, öğretim stratejileri boyutu için .85, sınıf yönetimi boyutu için .80 ve ölçeğin tümü için, .92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar öğretmen özyeterlilik algısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3. Veri Analizi (Data Analyses)

Araştırmada veriler SPSS 13.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler sırasında grupların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Parametrik testlerin uygunluğu test edildikten sonra aritmetik Ortalamaları arasında farklılıkların anlamlılığını belirlemek amacıyla, t Testine ve Tek Yönlü Varyans analizine ve Scheffé Testine başvurulmuştur. Değişkenler arası

doğrusal ilişki saçılma grafiği ile saptandıktan sonra değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısına başvurulmuştur.

4. BULGULAR (FINDINGS)

Öğretmen adaylarının akademik başarı sorumluluk algısının bölümlerine göre değişimini belirlemek amacıyla hesaplanan aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarıyla aritmetik ortalamalar arası farkın anlamlılığını belirlemek için uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre akademik başarı sorumluluk algısı aritmetik ortalamaları, standart sapmaları
(Table 1. Perceptions of preservice teacher's responsibility for student achievement means and standart deviations)

Boyutlar	n	\bar{X}	SS
Başarı	144	59.53	10.42
Başarısızlık	144	55.88	11.36
GENEL	144	115.41	17.81

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının akademik başarı sorumluluk algısı aritmetik ortalaması (\bar{X} =59.53) başarısızlık sorumluluk algısı ortalamasından (\bar{X} =55.88) yüksektir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının, öğrenci başarısından başarısızlığa göre daha fazla sorumluluk aldığı söylenebilir. Öte yandan her bir alt boyuttan alınabilecek puanların 9 ile 90 arasında değiştiği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre akademik başarı sorumluluk algısı varyans çözümlemesi sonuçları
(Table 2. Perceptions of preservice teacher's responsibility for student achievement anavo results according to subject matter)

Boyutlar	Bölüm	n	\bar{X}	SS	F	p
Başarı	(1) Sınıf Ö.	38	57.87	11.11	3*	.04 (1<4; 3<2; 3<4)
	(2) Türkçe Ö.	30	61.57	7.90		
	(3) Sos. Bil. Ö.	37	56.46	12.68		
	(4) Fen Bil. Ö.	39	62.51	8.02		
Başarısızlık	(1) Sınıf Ö.	38	55.47	10.49	1.34	.27
	(2) Türkçe Ö.	30	52.73	11.72		
	(3) Sos. Bil. Ö.	37	56.46	11.79		
	(4) Fen Bil. Ö.	39	58.13	11.22		
GENEL	(1) Sınıf Ö.	38	113.34	15.88	1.59	.19
	(2) Türkçe Ö.	30	114.30	17.39		
	(3) Sos. Bil. Ö.	37	112.92	21.55		
	(4) Fen Bil. Ö.	39	120.64	15.43		

* (p<.05)

Tablo 2 incelendiğinde ise öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının bölümlerine göre değiştiği görülmektedir. Hem alt boyutlarda hem de genelde akademik başarıdan en fazla sorumluluk alan grubun Fen Bilgisi Öğretmeni adayları olduğu saptanmıştır. Akademik başarıdan en az sorumluluk alan grup Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayları (\bar{X} =59.53) olurken, başarısızlıktan en az sorumluluk alan grubun Türkçe Öğretmeni adayları (\bar{X} =59.53) olduğu görülmüştür.

Uygulanan varyans çözümlemesi bu farklılıkların başarıdan sorumluluk alma boyutunda önemli olduğunu [$F(140,3) = 3.0$; $p<.05$], farkın kaynağını ortaya koymak için uygulanan Scheffé Testi sonuçları

ise başarıdan sorumluluk alma boyutunda diğer gruplarla Fen Bilgisi öğretmeni adayları arasında farkın önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara dayalı olarak Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre akademik başarıdan daha fazla sorumluluk aldığı söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre akademik başarı sorumluluk algısı t testi sonuçları
(Table 3. Perceptions of preservice teacher's responsibility for student achievement t test results)

Boyutlar	Sınıf	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Başarı	Kız	94	59.26	11.34	142	.44	.66
	Erkek	50	60.06	8.52			
Başarısızlık	Kız	94	56.63	10.91	142	1.09	.28
	Erkek	50	54.46	12.14			
GENEL	Kız	94	115.83	17.86	142	.43	.66
	Erkek	50	114.42	17.85			

Tablo 3' te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının akademik başarı sorumluluk algıları cinsiyetlerine göre incelendiğinde başarı sorumluluk algısı boyutunda, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=60.06$) başarısızlık sorumluluk algısı boyutunda ise, kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=56.63$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan t testi sonuçlarına göre alt boyutlarda ve genelde gözlenen farklılıkların önemli olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adayı öğrencilerin başarı sorumluluk algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algısı aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları
(Table 4. Perceptions of preservice teacher's self efficacy means and standart deviations)

Boyutlar	n	\bar{X}	SS
Katılım	144	54.41	7.11
Öğretim	144	55.41	7.04
Yönetim	144	55.11	7.75
GENEL	144	164.93	19.45

Öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algıları incelendiğinde, Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algısı aritmetik ortalaması katılım boyutunda 54.41 öğretim boyutunda 55.41, yönetim boyutunda 55.11 genelde ise 164.93'tür. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 24, yüksek puanın 216 olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algısının katılım boyutunda diğer boyutlara göre daha düşük olduğu, öğretmenlerin kendilerini öğrencileri sınıf içi etkinliklere katılımını sağlamakta diğer boyutlara göre daha yetersiz algıladıkları söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre mesleki özyeterlilik algısı varyans çözümlemesi sonuçları
(Table 5. Perceptions of preservice teacher's self efficacy anavo results according to subject matter)

Boyutlar	Bölüm	n	\bar{X}	SS	F	p
Katılım	(1) Sınıf Ö.	38	52.63	8.32	5.23*	.00 (1<4; 2<4; 3<4)
	(2)Türkçe Ö.	30	52.37	5.85		
	(3)Sos. Bil. Ö.	37	54.23	7.06		
	(4)Fen Bil. Ö.	39	57.93	5.51		
Öğretim	(1) Sınıf Ö.	38	54.11	6.78	4.00*	.01 (1<4; 2<4; 3<4)
	(2)Türkçe Ö.	30	53.77	5.44		
	(3)Sos. Bil. Ö.	37	54.86	7.66		
	(4)Fen Bil. Ö.	39	58.46	7.04		
Yönetim	(1) Sınıf Ö.	38	53.16	8.09	5.07*	.00 (1<4; 2<4; 3<4)
	(2)Türkçe Ö.	30	52.70	6.18		
	(3)Sos. Bil. Ö.	37	55.22	8.16		
	(4)Fen Bil. Ö.	39	58.77	6.93		
GENEL	(1) Sınıf Ö.	38	159.89	159.89	6.01*	.00 (1<4; 2<4; 3<4)
	(2)Türkçe Ö.	30	158.83	158.83		
	(3)Sos. Bil.Ö.	37	164.29	164.29		
	(4)Fen Bil. Ö.	39	175.15	175.15		

* (p<.05)

Tablo 5 incelendiğinde ise öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algısı aritmetik ortalamalarının bölümlerine göre değiştiği görülmektedir. Hem alt boyutlarda hem de genelde Fen Bilgisi Öğretmeni adayı öğrencilerin aritmetik ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek, Türkçe öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamalarının ise diğer gruplardan düşük olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların önemli olup olmadığını belirlemek için uygulanan varyans çözümlemesi bu farklılıkların, bütün alt boyutlarda ve genelde önemli olduğunu saptanmıştır [$F(140;3) = 6.01; p < .05$]. Bu farkın kaynağını ortaya koymak için uygulanan Scheffé Testi sonuçları ise tüm alt boyutlarda ve genelde diğer gruplarla Fen Bilgisi öğretmeni adayları arasındaki farkın önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara dayalı olarak Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre mesleki özyeterlilik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre mesleki özyeterlilik algısı t testi sonuçları
(Table 6. Perceptions of preservice teacher's self efficacy t test results)

Boyutlar	Sınıf	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Katılım	Kız	94	54.13	7.48	142	.67	.51
	Erkek	50	54.96	6.40			
Öğretim	Kız	94	55.70	6.32	142	.68	.50
	Erkek	50	54.86	8.26			
Yönetim	Kız	94	54.65	7.37	142	.98	.33
	Erkek	50	55.98	8.43			
GENEL	Kız	94	165.80	19.00	142	.39	.69
	Erkek	50	164.48	20.44			

Öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algıları cinsiyetlerine göre incelendiğinde, Tablo 6'da görüldüğü gibi, erkek öğrencilerin katılım ($\bar{X}=60.06$) ve yönetim ($\bar{X}=60.06$) alt boyutlarındaki aritmetik ortalamalarının kız öğrencilerin ise öğretim alt boyutu ($\bar{X}=55.70$) ile genel ($\bar{X}=165.80$) aritmetik ortalamalarının daha

yüksek olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan *t* testi sonuçlarına göre alt boyutlarda ve genelde gözlenen farklılıkların önemli olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adayı öğrencilerin mesleki özyeterlilik algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının akademik başarı sorumluluk algıları ile mesleki özyeterlilik algılarına ilişkin pearson korelasyon katsayıları
(Table 7. Correlation coefficients between perceptions of preservice teacher's responsibility for student achievement and self efficacy)

Boyutlar	Başarı	Başarısızlık	Akademik Başarı Sorumluluk Algısı
Başarı			
Başarısızlık	.34**		
Akademik Başarı Sorumluluk Algısı	.80**	.83**	
Katılım	.12	.41**	.37**
Öğretim	.11	.31**	.27**
Yönetim	.02	.17*	.12
Mesleki Özyeterlilik Algısı	.11	.33**	.28**

* (p<.05)

** (p<.01)

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının akademik başarı sorumluluk algıları ile mesleki özyeterlilik algıları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde başarıdan sorumluluk alma alt boyutu ile mesleki özyeterlilik algısı arasında önemli ilişki bulunmamıştır. Öte yandan öğretmen adaylarının başarısızlıktan sorumluluk alma puanları ile mesleki özyeterlilik algısı puanları arasında katılım boyutunda düşük, diğer alt boyutlar ve genelde ise pozitif yönde orta düzeyde önemli ilişki olduğu görülmüştür. Başarıdan sorumluluk alma toplam puanları ile mesleki özyeterlilik algısı puanları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise başarıdan sorumluluk alma ile katılım boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Başarıdan sorumluluk alma toplam puanları ile öğretim alt boyutu ve genel mesleki özyeterlilik puanları arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu, bu ilişkinin önemli olduğu görülmüştür.

Bu doğrultuda öğretmen adaylarının akademik başarıdan sorumluluk alma algıları ile mesleki özyeterlilik algıları arasında ilişki olduğu, akademik başarıdan sorumluluk alan öğretmenlerin mesleki özyeterlilik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

(DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS)

Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik başarı sorumluluk algıları ve özyeterlilik algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının sorumluluk algılarının orta düzeyde olduğunu, öğretmen adaylarının akademik başarıdan başarısızlığa göre daha fazla sorumluluk aldığını ortaya koymuştur. Bu sonuç alan yazınla tutarlı bir sonuçtur Guskey (1987), tarafından yapılan araştırmalarda da gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının başarıdan başarısızlığa göre daha fazla sorumluluk aldığı belirlenmiştir. Öğretmenler öğrenci başarısından sorumluluk almakta, ancak başarısızlığın sorumluluğunu kendisinin dışındaki etmenlere yüklemektedir. Öğretmenlerin hem başarıdan hem de başarısızlıktan olabildiğince fazla sorumluluk alması istendik bir durum olarak kabul edilmelidir. Öğrenci başarı ve başarısızlığı ile kendi edimi arasında yüksek ilgi kuran öğretmenlerin

öğretimin planlanması ve yürütülmesinde daha olumlu davranışlar göstermesi beklenir.

Öğretmenlerin mesleki özyeterlilik algıları incelendiğinde ise öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algılarının katılım boyutunda biraz daha düşük olduğu saptanmıştır. Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Aynı araştırma öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça katılım boyutundaki özyeterlilik algılarının arttığını da ortaya koymuştur.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının akademik başarı sorumluluk algılarının, başarıdan sorumluluk alma boyutunda öğrenim gördüğü bölüme göre değiştiğini, fen bilgisi öğretmeni adayların akademik başarıdan daha fazla sorumluluk aldığını göstermiştir. Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlilik algıları da diğer gruplara göre daha olumludur. Bu durum fen bilgisi öğretmenliği eğitim programlarından kaynaklanıyor olabilir. Fen eğitimi programlarında önemli yer tutan laboratuvar çalışmaları gibi uygulamaya dönük derslerin bu farka kaynaklık ettiği düşünülebilir. Fen bilgisi öğretmenliği programının ders içi ve dışı etkinliği kapsayacak şekilde irdelenmesi, farkın kaynağı ile ilgili kanıtların tanımlanması açısından gereklidir.

Öğretmen adaylarının akademik başarıdan aldıkları sorumluluk cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Bu sonuçla tutarlı biçimde öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algıları da cinsiyete göre değişmemiştir. Gençtürk ve Memiş (2010), tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin özyeterlilik algılarının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algıları ile akademik başarı sorumluluk algıları arasında ilişki vardır. Bu alanyazınla tutarlı bir sonuçtur. Bu araştırmada başarısızlıktan sorumluluk alan öğrencilerin mesleki özyeterlilik algısı daha olumlu olarak belirlenmiştir. Ancak alan yazındaki çalışmalarda başarıdan sorumluluk alma ile özyeterlilik algısı arasında daha yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bu durum çalışmalarda kullanılan özyeterlilik algısı ölçeklerinin farklılığı ile açıklanabilir. Bu çalışmada daha öncede belirtildiği gibi öğretmen özyeterlilik algısı ölçeği olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen mesleki özyeterlilik algısı ölçeğinin Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Oysa akademik başarı sorumluluk algısı ile mesleki özyeterlilik algısının inceleyen önceki çalışmalarda Gibson ve Dembo tarafından geliştirilen, öğretmen yeterlilik algısını kişisel ve genel yeterlilik algısı olarak iki alt boyutta inceleyen ölçek kullanılmıştır. Bu iki ölçek arasında da orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu iki ölçek ile öğretmen denetim odağını içsellik dışallık açısından saptayan Rand ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda da benzer biçimde farklı sonuçlar alınmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Bu sonuçlar ışığında ve alanyazın doğrultusunda öğretmen yetiştirmeye yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında öğretmen yeterlilik algılarını geliştirmeye yönelik düzenlemeler yapılması gerektiği söylenebilir. Bu amaçla özel eğitim programları düzenlenebilir. Nitekim öğretmen özyeterlilik algılarını geliştirmek amacıyla düzenlenen özel eğitim programlarının, konu alanlarıyla ilgili yapılan yetiştirmelerin ve farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili yetiştirmelerin öğretmenlerin yeterlilik algıları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Guskey, 1982; Mergler ve Tangen, 2010; Palmer 2001; Palmer, 2006; Swackhamer, Koellner, Basile ve Kimbrough, 2009). Yanı sıra öğretmen eğitim programlarının farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle zenginleştirilmesinin

yeterlilik algıları üzerinde önemli etki yapacağı düşünülebilir. Öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algılarının olumlu yönde etkilenmesi amacıyla "öğretmenlik deneyimi" olarak adlandırılan uygulamaların etkililiğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak düzenlemelerin yanı sıra mesleki deneyimin öğrenci başarısı sorumluluk algısı ve özyeterlilik algısı üzerindeki etkilerinin incelenmesinin alan yazına önemli katkı yapacağı düşünülmektedir. Benzer araştırmalar öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmelidir. Ayrıca gerek öğrenci başarısı sorumluluk algısının gerek mesleki özyeterlilik algısının öğretmenlerin edimi ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar yapılmalıdır.

NOT (NOTICE)

Bu çalışma 16-18 Ekim 2010 tarihleri arasında Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş ve bildiri özet kitabında basılmıştır.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Allinder, R.M., (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, Number:17, pp:86-95.
2. Anderson, R., Greene, M., and Loewen, P., (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, Number:34, pp:148-165.
3. Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.
4. Brouwers, A. and Tomic, W., (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, Volume:61, Number:3, pp:433-445.
5. Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H., (2005). Öğretmenlik özyeterlilik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, Cilt:30, Sayı:137, ss:74-81.
6. Gençtürk, A. ve Memiş, A., (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online* Cilt:9 Sayı:3, ss. 1037-1054.
7. Gibson, S. and Dembo, M., (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, Number:76, pp:569-582.
8. Goddard, R.D., (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, Volume:93, Number:3, pp:467-476.
9. Guskey, T.R., (1981a). Measurement of The responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, Volume:32, Number:3, p:44-51.
10. Guskey, T.R., (1981b). The relationship of affect toward teaching and teaching self-concept to responsibility for student achievement. *Journal of Social Studies Research*, Volume:5, Number:2, pp:60-74.

11. Guskey, T.R., (1982). The effects of change in instructional effectiveness upon the relationship of teacher expectations and student achievement. *Journal of Educational Research*, Volume:75, Number:6, pp:345-349.
12. Guskey, T.R., (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, Volume:81, Number:1, pp:41-47.
13. Guskey, T.R., (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, number:4, pp:63-69.
14. Guskey, T.R. and Passaro, P.D., (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, Volume:31, Number:3, pp:627-643.
15. Henson R.K., Kogan, L.R., and Vacha-Haase, T., (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, Volume:61, Number:3, pp:404-420.
16. Hoy, A.W. and Spero, R.B., (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, Volume:21, pp:343-356.
17. Mergler, A.G. and Tangen, D., (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in preservice teachers. *Teaching Education*, Volume:21, Number:2, pp:199-210.
18. Midgley, C., Feldlaufer, H., and 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*, Number:81, pp:247-258.
19. Palmer, D.H., (2001). Factors contributing to attitude exchange among preservice elementary teachers. *Science Education*, Number:86, pp:122-138.
20. Palmer, D.H., (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, Volume:28, Number:6, pp:655-671.
21. Ross, J.A., (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, Number:17, pp:51-65.
22. Schunk, D.H., (1991). Self-Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, Volume:26, Cilt:3&4, pp:207-231.
23. Swackhamer, L.E., Koellner, K., Basile, C., and Kimbrough, D., (2009). Increasing the self-efficacy of inservice teachers through content knowledge. *Teacher Education Quarterly*, Volume:36, Number:2, pp:63-78.
24. Şencan, H., (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Geçerlilik ve Güvenirlilik. Ankara: Seçkin Matbaası.
25. Şimşek, Ö.F., (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş - Temel İlkeler Ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
26. Tschannen, M.M. and Woolfolk, H.A., (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, Number:17, pp:783-805.
27. Woolfolk, A.E., Rosoff, B., and Hoy, W.K., (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, Number:6, pp:137-148.