

## İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNDE DENETİM ODAĞININ YORDAYICISI OLARAK ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ THE INVESTIGATION OF TEACHER SELF-EFFICACY AS PREDICTED FOR THEIR LOCUS OF CONTROL IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Necla Acun Kapkıran  
Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

### ÖZET:

*Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğretmenlerinin denetim odaklarını ve öz-yetkinliklerini belirlemeye çalışmaktır. Örneklem 229 ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Denetim odağını belirlemek için Rose ve Medway (1981) tarafından geliştirilen Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği, öz-yetkinliği belirlemek için Hoy ve Woolfolk (1993) tarafından kısa formu oluşturulan Öğretmen Öz-yetkinlik Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçta, ÖODO (öğretmenler için denetim odağı ölçeği) olumsuz olayların denetimi öğretimsel öz-yetkinliği ve olumlu olayların denetimi kişisel öz-yetkinliği anlamlı düzeyde kestirmiştir. Sonuçlar ayrıntılı olarak tartışılmıştır.*

*Anahar Sözcükler:* Denetim Odağı, Öz-yetkinlik, Öğretmen

### SUMMARY:

*The aim of this study is to examine the relationships between the locus of control and self-efficacy in Elementary School Teachers. The sample consisted of 229 elementary school teachers. Teacher Locus of Control Scale (TLOC) developed by Rose and Medway (1981) was used for measuring teachers' locus of control and teacher self-efficacy scale developed by Hoy and Woolfolk (1993) was employed to determine teachers' self-efficacy. The analysis of the study indicated that teaching self-efficacy was estimated for control of negative events and that personal self-efficacy was estimated for control of positive events. Results were discussed in detail.*

*Key Words:* Locus of Control, Self-efficacy, Teacher

## GİRİŞ

Eğitim bir etkileşim süreci olduğuna göre; öğretmen özelliklerinin öğrencinin akademik ve diğer özelliklerini etkilemesi kaçınılmazdır. Rotter (1966)' ın Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde geliştirilen denetim odağı (locus of control) kavramı, istenen olayları ortaya çıkarmayı ve istenmeyen olayları önleyebilmeyi içeren genelleştirilmiş beklentiyi ifade etmektedir (Ak: Lefcourt, 1966; Schimitz ve Skinner, 1993). Denetim odağı, içsel denetim odağı (internal locus of control) ve dışsal denetim odağı (external locus of control) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

İçsel denetim odağı, bireylerin başlarına gelen olaylardan kendilerini sorumlu hissetmeleri ve bu olayların nedenlerini de kendi davranışlarıyla bağlantılı algılamalarıyla ilişkilidir. Yani, kişi olayların sonuçlarına kendi yetenekleri, becerileri, çabaları, inançları, tutumları gibi kişisel nedenlerin yol açtığını düşünmesidir. Dışsal denetim odağı ise; bireyin başına gelen olayların nedenini kendi davranışlarının sonucu değil; şans, kader, talih, kısmet ve diğer insanlar gibi çevresel nedenlere bağlı olarak algılamasıyla ilişkilidir (Ashkanasy, 1985; Cole ve Sapp, 1988; Doherty ve Baldwin, 1985; Findley ve Cooper, 1983; Gozali, Cleary, Walster, Gozali, 1973; Gregory, 1976, Strickland, 1978).

Greenberger (1980) denetim odağı kavramının Bandura'nın öz-yetkinlik (self-efficacy) kavramıyla benzer olduğunu ileri sürmektedir. Arnhof ve

Mahoney (1979) denetim odağı kavramının öz-yetkinlik kavramına karşılık gelmediğini ileri sürmektedir. Denetim odağı yüklemeleri sonuç oluşmadan önce değerlendirilir ve kişinin sonucu davranışlarıyla bağlantılı ya da bağlantısız algılamasıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Öz-yetkinliğin ise sonuç oluşuktan sonra gerçekleştiği belirtilmektedir (Ak:Palenzuela, 1984) .

Belli alandaki kişisel yetkinlik ya da başarı ve başarısızlık beklentilerimiz o alandaki öz-yetkinliğimizi etkilemektedir. Bandura (1997)'nin Sosyal Biliş Kuramı çerçevesinde geliştirilen öz-yetkinlik (self-efficacy); kişinin kişisel kapasitesine olan inançlarına ilişkindir. Aynı zamanda öz-yetkinlik; kişinin, belli kazanımları için davranışlarını yönetme ve organize etme kapasitesine olan inancı olduğu belirtilmektedir. Başka bir ifadeyle, kişinin motivasyonu, düşünme süreçleri, duygusal durumu ve davranışlarını düzenlemedeki yeterliğiyle ilişkilidir. Yine, kişinin, belli istekleri için ne kadar çaba harcadığı, başarısızlıkla karşılaştığında ne kadar sebatkar (persistent) davrandığı ve çevrenin isteklerini karşılarken ne kadar stres yaşadığı, kişinin öz-yetkinliğiyle ilişkilidir. Algılanan yetkinlik, kişinin belli performans türlerini yürütme ve organize etme yeteneğine ilişkin yargısını içermektedir (Bandura, 1997:3). Gibson ve Dembo (1984) öğrencilerin akademik gelişimini etki eden olumsuz çevresel ve toplumsal özelliklere rağmen, bu dezavantajlı öğrencilerin teşvik edilmelerini, eğitime

katılmalarını ve güdülenmelerini sağlayabilme düzeylerine göre öğretmenlerin öz-yetkinlik inançlarının değiştiğini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin kişisel öz-yetkinlik (personal self-efficacy) inançları, öğrencinin öğrenmesine yönelik olarak öğretmenin kendi kapasitesini ve yeteneklerini değerlendirmeyi içermektedir. Öğretmenin öğretimsel öz-yetkinliği (teaching self-efficacy) ise, öğretmenlerin çocuğun aile çevresi, zihinsel düzeyi, okul koşulları gibi eğitimi etkileyen olumsuz etkilere rağmen öğrenciyi ve çevresini kontrol edebildiklerine ilişkin inançlarının derecesini yansıtmaktadır (Deemer ve Minke, 1999). Aslında, öz-yetkinliğin öğretmenin güç öğrenciler olarak tanımlanan öğrencilere bile ulaşabilmeye ilişkin inancıyla ilişkilidir ve öğretmenin bu özelliğinin öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Woolfolk, 1995).

Öğretmenlerin, öğretimsel yetkinliği sınıftaki öğretimi nasıl yapılandığı ve öğrencilerin zihinsel yeteneklerini nasıl değerlendirdiği ile belirlenmektedir (Bandura, 1997:240). Öz-yetkinliği başarı, sözel ikna gücü, duygusal durum ve ikame öğrenmeler (vicarious) arttırmaktadır (Bandura, 1997:79). Öz-yetkinlik inancı, öğrenme çevrelerinin olumlu ya da olumsuz algılanmasıyla belirlenebilir (Gregory, 1976). Öz-yetkinliğin başarı güdüsünün gelişimi için gerekli olduğu (Phillips, 1984), zamanla çok değişmediği ve oldukça durağan bir özellik olduğu ileri sürülmektedir (Ben-Chaim ve Zaler, 2001). Ross (1999) öz-yetkinliğin eğitim ve öğretim yetkinliğini arttırdığı ancak kişisel yetkinliği değiştirmediği kaydetmiştir (Ak: Henson, 2002).

Yine öz yetkinliği yüksek olan öğretmenlerinin öğrencinin bir çok sorunlarıyla etkili şekilde uğraştıkları belirtilmektedir. Bu öğretmenlerin güç olarak tanımladıkları öğrenciler için ek çaba harcadıkları, olumsuz toplumsal etkilerle baş edebildikleri ve öğrenci için aile desteğini sağlayabildikleri görülmüştür. Öz-yetkinliği düşük olan öğretmenlerin bunları sağlayamadıkları belirtilmektedir (Bandura, 1997:240). Gibson ve Dembo (1984) hem öğretmenin sınıfta harcadığı zaman hem de öğretmenin akademik odaklı olması öğretmenin öz-yetkinliği arasında olumlu ilişkiler kaydetmişlerdir. Öğrenci başarısızlığı ve öğretmen eleştirisi arasında olumlu ilişkiler saptanırken, öğrenci başarısızlığı ile öğretmenin sebatkarlığı (persistent) arasında olumsuz ilişkiler

saptamışlardır. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) öz-yetkinlik inancı yüksek olan öğretmenlerin bilgi okur-yazarlığının da yüksek olduğunu saptamışlardır. Özellikle ilköğretim ikinci kademedeki öğretmenlerin öz-yetkinlikleri ilk kademeğe göre daha yüksek olduğu kaydedilmiştir. Yine aynı araştırmaya göre, her iki kademeğe de branş olarak bilgisayar ve matematik öğretmeni olanların resim, müzik ve beden eğitimi alanlarındaki öğretmenlerden daha fazla öz-yetkinliğe sahip oldukları saptanmıştır. Başka bir araştırmada ise Tabak, Akyıldız ve Yıldız (2003) öğretmenlerin öz-yetkinlikleri ile çevre duyarlılıkları araştırılmıştır. Öz-yetkinliğin çevre duyarlılığı ile ilişkili olduğu; özellikle genç, kadın ve sosyal bilim alanındaki öğretmenlerin çevreye daha duyarlı oldukları saptanmıştır. Yine, öğretmen adaylarının öz-yetkinlikleri ile kendilik değerleri, öğrenciyeye saygılı davranışları, otorite hisleri ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapma düzeyleri araştırılmıştır ve öz-yetkinlik ile bu değişkenlerin olumlu ilişkili olduğu saptanmıştır (Rushton, 2000).

Aşkar ve Güngör (2004) e-öğrenmenin yüz yüze yapılan öğrenmeyle karşılaştırıldığında, e-öğrenmenin öğrencilerin internet öz-yetkinlik algılarını daha çok etkilediği saptanmıştır.

Öz-yetkinlik ile kaygı arasında olumsuz, öz-yetkinlik ile algılanan kontrol arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur (Endler, Speer, Rachel ve ark., 2001). Sosyal öz-yetkinliğin rol alma ve güvenli bağlanma ile olumlu, yakın ilişkiden rahatsız olma ile olumsuz olarak ilişkilendiği saptanmıştır (Corcoran, O'Connell ve Mallinckrodt, 2000).

Öz-yetkinliliğin, benlik saygısıyla ve içsel motivasyonla olumlu ilişkili olduğu kaydedilmiştir (Chen, Gully ve Eden, 2004)

İçsel denetim odağının, yüksek öz-yetkinlikle ilişkili olduğu (Sadowski, 1993), öz-yetkinliğin başarısızlık sorumluluğu (Henson, Kogan, ve Vacha-Haase, 2003) ve kadın cinsiyetiyle (Boss ve Taylor, 1989), iyimserlikle, yaşam doyumuyla, kendi davranışlarını kontrol etme (Bryant, 2003), öğrenci başarısını kontrol etme arasında (Maes ve Anderson, 1985) olumlu ilişkiler bulunmuştur. Bununla beraber, düşük öz-yetkinliğe sahip öğrenciler engellemelerle karşılaştıklarında kolayca vazgeçtikleri görülmüştür (Lorsbach ve Jinks, 1999). Schunk, (1983) herhangi bir görevden sonra yetenek geri bildirim verilen kişilerin öz-

yetkinliklerinin, başarılarının daha yüksek olduğu ve daha çok soyutlama yapabildikleri kaydetmiştir. Denetim odağı ve cinsiyet araştırmalarına bakıldığında, çelişkili bulgular elde edildiği görülmüştür. Dışsal denetim odağının erkek cinsiyeti ile ilişkili olduğuna ilişkin araştırmaların (Rotter,1966; Kumar ve Tripathi, 1986), kadınların başarısız olayların sorumluluğunu ve erkeklerin ise başarılı olayların sorumluluğunu daha fazla üstlendikleri (Boss ve Taylor, 1989) ve denetim odağının cinsiyetler arasında anlamlı farklılık oluşturmayan araştırmalar da (Beck; 1977-Ak: Boss ve Taylor, 1989; Kapıkıran, 1993; Kapıkıran, 1993) mevcuttur.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerinin öğrencilerinin akademik başarılarını ve başarısızlıklarını kendi davranışlarıyla bağlantılı algılayıp algılamamalarının kendi öz-yetkinlikleriyle ilişkilerini saptamaktır. Bu çalışmayla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Öğretmenlerin öğretimle ilgili başarılı (olumlu) olayların sorumluluğunu üstlenmeleri kişisel ve öğretimsel öz-yetkinlikleriyle kestirebilmekte midir? Öğretmenlerin öğretimle ilgili başarılı (olumlu) olayların sorumluluğunu üstlenmeleri yaş, hizmet yılı, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, gelir ,en son mezun olunan okul ve mezun olunan üniversite değişkenlerle kestirebilmekte midir?

Öğretmenlerin öğretimle ilgili başarısız (olumsuz) olayların sorumluluğunu üstlenmeleri kişisel ve öğretimsel öz-yetkinlikleriyle kestirebilmekte midir?

Öğretmenlerin öğretimle ilgili başarısız (olumsuz) olayların sorumluluğunu üstlenmeleri yaş, hizmet yılı, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, gelir, en son mezun olunan okul ve mezun olunan üniversite değişkenleriyle kestirebilmekte midir?

## YÖNTEM

**Örneklem:** Denizli İl merkezindeki ilköğretim okullarından seçkisiz (random) örnekleme yoluyla seçilen on beş okulun birinci kademesindeki öğretmenler örnekleme oluşturmaktadır. 229 öğretmene ulaşılabilmektedir.

### Ölçme Araçları

#### Öğretmenler İçin Denetim Odağı Ölçeği

Rose ve Medway (1981) tarafından geliştirilen Öğretmenler İçin Denetim Odağı Ölçeği (Teacher

Locus of Control Scale) 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 11 tanesi hipotetik olarak verilen olumlu ya da başarılı durumları yansıtırken, 14 madde de olumsuz yani başarısız durumları yansıtmaktadır. Başarılı olayların sorumluluğunu üstlenme (I+), başarısız olayların sorumluluğunu üstlenme (I-) ve tümü için toplam (Itop) olmak üzere üç puan türü hesaplanmaktadır .

Öğretmen denetim odağı ölçeğinin Rotter (1966)'ın Denetim Odağı Ölçeğinden daha iyi öğretmen davranışlarını kestirdiği belirtilmektedir. Öğretmenler İçin Denetim Odağı Ölçeği öz-yetkinlik ölçeği ile uyumuna bakıldığında, .11 ile .41 arasında değişen zayıf ilişkiler saptanmıştır (Henson, 2002).

### Öğretmenler İçin Denetim Odağı Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği

Ölçeğin geçerlik çalışması faktör analizi, bileşen ve ayırt eden geçerlik çalışmalarıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçekte bu özellik iki faktörle açıklanmaya çalışıldığında, 1. faktör %16.2'sini ve 2. faktör %11.1'ini açıkladığı ve toplamda %27.3'ünü açıklamaktadır. 1. faktörün öz-değeri 3.23, ve 2. faktörün öz-değeri 2.22 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktörde yer alan maddeler olumlu olaylarla, ikinci faktörde yer alan maddeler olumsuz olayları betimlemektedir. Öğretmenler İçin Denetim Odağı Ölçeği (Rose ve Medway, 1981) Rotter'ın Denetim Odağı Ölçeği (Rotter,1966) arasındaki korelasyonlar sıfıra yakın bulunmuştur. Rotter tarafından geliştirilen Denetim Odağı Ölçeği genel ölçümlerle ilişkiliyken, Rose ve Medway tarafından geliştirilen Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği spesifik durumlarla ilişkilidir. Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanla olumlu maddelerin  $r: .76.4$  ve  $p<.001$ , olumsuz maddelerin  $r: .78.4$  ve  $p<.001$  düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Olumlu olumsuz maddeler arasındaki korelasyon ise  $.20$  düzeyinde olup istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları madde-toplam korelasyonu katsayısı ve alfa katsayısıyla hesaplanmıştır.

Ölçeğin madde toplam korelasyonları 3.,12.,13.,16., ve 22. maddelerinin korelasyonlarının anlamlı olarak ilişkilendiği saptanmıştır. Diğer maddelerin madde-toplam korelasyonu katsayılarının  $.27,8$  ile  $.66,5$  arasında

olup; istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur ( $p<.05$ ). 25 maddeli ölçeğin alfa katsayısı 64.81 iken 7. madde çıkarıldığında .65.50'ye, 12.madde çıkarıldığında 68.32'ye ve 16.madde çıkarıldığında 66.49'a yükselmiştir. Ölçekten 3. madde çıkarıldığında alfa katsayısı 64.81'den 64.47'e ve 22. madde çıkarıldığında ise 64.26'e inmiştir. Beş maddenin ölçekten çıkarılmasıyla alfa katsayısı 64.81'den 68.97'ye yükselmiştir. 3. ve 22. maddeler çıkarılmayıp sadece 7.12. ve 16. maddeler ölçekten çıkarıldığında alfa katsayısı 64.81'den 70.93'e yükselmektedir. Olumlu olayları denetimine ilişkin maddelerin  $\alpha$ : .59 ve olumsuz olayların denetimine ilişkin maddelerin  $\alpha$ :.71 hesaplanmıştır. Toplam maddelerin  $\alpha$ : .70 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe sekiz olumlu ve on dört olumsuz olayları betimleyen toplam yirmi iki maddeyle son şekli verilmiştir.

### Öğretmenler İçin Öz-yetkinlik Ölçeği

Gibson ve Dembo (1984)'nın geliştirdiği Öğretmenler İçin Öz-yetkinlik Ölçeği (Teacher Self-Efficacy Scale) 30 maddeyi içermektedir. Ölçekte, kişisel öz-yetkinlik (personal self-efficacy) ve öğretimsel öz-yetkinlik (teaching self-efficacy) olmak üzere iki faktörün mevcut olduğu belirtilmektedir. Kişisel öz-yetkinliğin  $\alpha$ :.75, öğretimsel öz-yetkinliğin  $\alpha$ :.79 olarak saptamışlardır. Hoy ve Woolfolk (1993) bu ölçme aracının kısa formunu geliştirerek 10 maddeye indirgemişlerdir. 5 maddeli öğretimsel öz-yetkinlik  $\alpha$ :.72 ve 5 maddelik kişisel öz-yetkinlik  $\alpha$ : .77 olarak bulunmuştur. Öğretmenler için öz-yetkinlik ölçeğinin (Gibson ve Dembo, 1984) öz-yetkinlik araştırmalarında en sık kullanılan ölçek olduğu belirtilmektedir. Ölçme aracı 6'lı dereceleme gerektiren likert türü bir ölçektir ve bazı maddeler ters puanlanmaktadır. İki bağımsız faktörlü ölçme aracı olduğu belirtilmektedir (akt:Tschannen-Moran ve Woolfolk, 2002).

### Öğretmenler İçin Öz-yetkinlik Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği

Hoy ve Woolfolk (1993) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik (validity) çalışmaları faktör analizi (principle of factor analysis) ve bileşen –ayırt eden (convergent and discriminant) geçerlikle sağlanmıştır.

Ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin maddeleri iki faktörle açıklanmıştır 1. faktördeki maddelerin faktör yükleri 51 ile 80 arasında (kişisel öz-yetkinlik), 2. faktörün maddeleri 36 ile 75 arasında (öğretimsel öz-yetkinlik) değişmektedir. 1. faktör, bu özelliğin 25.6'sını (öz-değeri: 2.55), 2.faktör ise 19.3'ünü (öz-değeri:1.93) açıklamaktadır. Bileşen ve ayırt eden geçerlik çalışması için Maslach'ın Tükenmişlik Ölçeği (Başaran, 1999) kullanılmıştır. Kişisel öz-yetkinlikle duyarsızlaşma arasında -.43 ve  $p<.001$ , kişisel başarı arasında .35 ve  $p<.05$  düzeylerinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ölçeğin güvenilirlik (reliability) çalışmaları test tekrar test (test re-test), iç tutarlılık (alpha) ve madde-toplam korelasyonları (item-total correlations) ile hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği üç hafta arayla kişisel öz-yetkinlik için .36, öğretimsel öz-yetkinlik için .29 ve istatistiksel olarak  $p<.001$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur (N:50). Yine, kişisel öz-yetkinliğin  $\alpha$ :.75, öğretimsel öz-yetkinliğin  $\alpha$ :.53 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonları ise kişisel öz-yetkinlik maddeleri için .38 ile .62, öğretimsel öz-yetkinlik için .35 ile .52 arasında değişmekte ve tüm korelasyonlar  $p<.001$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur .

### BULGULAR

İlköğretim birinci kademe görev yapan 229 öğretmenin 105'i, (%45.9 ) kadın ve 121'i, ( % 53.8) erkektir. Üç kişi cinsiyetini işaretlememiştir. Denetim odağının öz-yetkinlikle ilgili aşamalı yordama analizi (stepwise regression analysis) gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar bağımlı değişkene göre sunulmuştur. ÖDOÖ'den (Öğretmenler İçin Denetim Odağı Ölçeği) elde edilen toplam puan ortalaması 12.46, Ss:3.92, minimum 3 ve maksimum 22; ÖDOÖ+ (olumlu maddeler) ortalaması 5.50 ve Ss: 1.83, minimum 1 ve maksimum 8, ÖDOÖ- (olumsuz maddeler) ortalaması 6.96 ve Ss:3.13, minimum 0 ve maksimum 14' puandır. Kişisel öz-yeterliliğin ortalaması 23.44 ve Ss: 3.83, minimum 7 ve maksimum 30 ve öğretimsel öz-yeterliliğin ortalaması 15.25 ve Ss: 4.08, minimum 5 ve maksimum 28' puandır.

Tablo-1: Olumlu Olayların Sorumluluğunu Üstlenmeyi Yordayan Değişkenler

	R	R2	Beta	t	p
KÖY	.170	.029	.170	2.317	.02
ÖÖY				.077	.938
Yaş				-.625	.053
H.Y.				.023	.982
Cinsiyet				-1.96	.051
M.D.				-.465	.643
Ç.S				-1.291	.198
Gelir				1.825	.070
Mezun				-.495	.906
Üniversite				-.118	.906

Not:KÖY: Kişisel öz-yeterlilik ÖÖT: Öğretimsel öz-yeterlilik  
H.Y: Hizmet Yılı M.D: Medeni Durum Ç.S: Çocuk Sayısı

Tablo 1’de hipotetik olarak verilmiş olan olumlu olayların sorumluluğunu üstlenmeyle ilgili aşamalı (stepwise) yordama analizi sonuçları verilmiştir. Öğretimle ilgili olumlu olayların sorumluluğunu üstlenmeyi kişisel öz-yeterliliğin anlamlı olarak kestirildiği görülmektedir. Demografik değişkenlerin hiçbiri olumlu olayların sorumluluğunu üstlenmeyi anlamlı olarak kestirememiştir.

Tablo-2: Olumsuz Olayların Sorumluluğunu Üstlenmeyi Yordayan Değişkenler

	R	R2	Beta	t	p
KÖY				-.686	.494
ÖÖY	.151	.023	.151	2.055	.04
Yaş				.070	.945
H.Y				.560	.576
Cinsiyet				1.737	.084
M.D.				1.178	.241
Ç.S				-1.435	.153
Gelir				-.010	.992
Mezuniyet				.344	.731
Üniversite				-.506	.614

Not:KÖY: Kişisel öz-yeterlilik ÖÖT: Öğretimsel öz-yeterlilik  
H.Y: Hizmet Yılı M.D: Medeni Durum  
Ç.S: Çocuk Sayısı

Tablo 2’de hipotetik olarak verilmiş olan öğretimle ilişkili olumsuz olayların sorumluluğunu üstlenmeyle ilgili aşamalı (stepwise) yordama analizi sonuçları verilmiştir. Olumsuz olayların sorumluluğunu üstlenme, öğretimsel öz-yeterlilik tarafından anlamlı olarak kestirilmiştir. Yine, demografik değişkenlerin hiçbiri olumsuz olayların

sorumluluğunu üstlenmeyi anlamlı olarak kestirememiştir. Öğretmen denetim odağı ölçeğinin toplamından elde edilen puanlar öz-yeterlilik ve demografik değişkenlerce anlamlı olarak kestirilememiştir.

## TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin öğretimle ilgili başarıları ve başarısızlıkları kendi sorumluluğunda algılamalarıyla öğretmenlerin kişisel ve öğretimsel öz-yeterliliklerinin kestirim gücünü belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre başarılı ya da olumlu olayların sonuçlarından kendilerini sorumlu algılayan öğretmenlerin kişisel öz-yeterliliğe sahip oldukları görülmektedir. Demek ki, öğretmenlerin öğrenci başarısını kendi davranışları sonucu oluşturduğunu inanmaları, öğretmenlerin kişisel öz-yeterliliklerini etkilemektedir. Ancak olumsuz ya da başarısız olayların sorumluluğunu üstlenme, öğretimle ilgili öz-yeterliliği anlamlı olarak kestirmiştir. Hem başarılı hem de başarısız olayların denetimini kendisinde algılayan kişinin öz-yeterliliğini yükselmektedir. Öğrenci başarısını kendi başarısı olarak düşünen öğretmenlerin, kişisel öz-yeterlilikleri artarken ya da öğretmenin kişisel öz-yeterliliğini beslerken, öğrencinin başarısızlığından sorumlu hisseden öğretmenlerin de öğretimle ilgili öz-yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Başka bir açıdan bakıldığında, başarısızlıkları daha fazla denetleyebileceklerine inanan kişilerin psikopatolojik belirtilerinin daha az olduğu saptanmıştır (Kapıkıran, 1999). Olumsuz olayları kendi denetimleri dışında algılayan kişilerin ise daha çaresiz ve daha depresyona eğilimli oldukları bilinmektedir. Olumsuz ya da başarısız olayları üstlenme kişisel öz-yeterlilikle değil, öğretimsel öz-yeterlilikle ilişkili bulunmuştur. Öğrenci başarısızlığı, öğretimle ilgili diğer olumsuz olayları daha fazla denetleyebildiğini düşünen öğretmenlerin öğretimle ilgili olarak kendilerin daha yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Maes ve Anderson (1985)’nin, Henson ve arkadaşları (2001)’nin, Endler ve arkadaşları (2001)’nin ve Bryant (2003)’in bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Öğretimsel öz-yeterlilik kişinin kişisel öz-yeterliliğine katkı sağlamayabilir.

Öğretmenlerin güç öğrenci olarak tanımladıkları öğrencilerinin başarılarını ne kadar çok kendilerine bağlı olarak algırlarsa öğrencilerin başarılarını o kadar çok arttırabilmektedir. Öğrencinin düşük güdülenme düzeyi, çalışma alışkanlıklarının yetersizliği, aile statüsü, düşük öğrenme amaçları, güvensizlik vb. öğrencinin başarısına etki edebilecek değişkenleri öğretmen ne kadar çok kontrol edebileceğine inanırsa ve öğrenciye ilişkin inancı da yüksekse öğretmen başarısız olayların sonuçlarını daha fazla denetleyebilmektedir. Bu inanç öğretmenin olumsuzluklarla daha fazla mücadele etmesi, yılmama, sebatkar davranma vb. olumlu öğretmen özellikleriyle ilişkilidir. Öğretmenlerin olumsuz olayları denetleyebileceklerine ilişkin inançları öğrencilerinin başarılarını arttıracaktır.

Öğretmenin cinsiyeti, yaşı, hizmet yılı, bitirilen fakülte, gelir, medeni durumu gibi değişkenlerin hem olayların denetimiyle hem de öz-yetkinlik ile ilgili süreçlerle ilişkili olmadığı saptanmıştır.

Özetle, öğretmenin başarılı ya da olumlu olayları üstlenmeleriyle kişisel öz-yetkinlik ve olumsuz olayları üstlenmesi öğretimsel öz-yetkinlik ile ilişkilirse, öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde ya da hizmet içi eğitim çalışmalarında kişisel ve öğretimsel öz-yeterlilikleri geliştirici etkinliklere yer verilebilir. Öğretmenlere hem başarılı hem başarısız olayların sorumluluğunu üstlenmeleri ve başarı ve başarısızlığa ilişkin nedensel yüklemeleri değiştirilebilir. Kişilere olumlu geri bildirim vermek özellikle kişisel öz-yetkinlikleri arttıracaktır. Bireylerin zorluklarla baş etmeleri ve olayları daha fazla denetleyebildiklerine ilişkin inançlarını geliştirilebilir. Güç öğrencilerle karşılaşıldığında, öğretmenin bu öğrencinin başaracağına ilişkin inancı hem öğretmenin başarısını hem öğretmenin öz-yetkinliğini etkileyecektir. Öğretim gibi spesifik durumlardaki başarının ve başarısızlığın denetimi ve öğretmenlerin öz-yetkinliğini sağlayan bir çok değişken belirlenebilir. Özellikle, öğretmenlerin başarı/başarısız sorumlunu üstlenmeleri ve kişisel/öğretimsel öz-yetkinlikleri ile kendini doğrulayan kehanet (self-fulfilling prophency) yazın alanıyla bağlantılı araştırmaların yapılması öğretim sürecindeki öğretmen ve öğrenci boyutundaki bazı sorunların aydınlatılmasını ve sorunlara çözüm üretilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okur-yazarlığı öz- yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *H.Ü. Eğitim Fakültesi*, 27, 11-20.
- Ashkanasy, N.M. (1985). Rotter's internal-external scale: Confirmatory factor analyses and correlation with social desirability for alternative scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48,5,1328-1341.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Newyork:Freeman and Company.
- Ben-Chaim, D. ve Zaler, U. (2001). Self-perception versus students' perception of teachers' personal style in college science and mathematics courses. *Research in Science Education*, 31, 347-454.
- Boos, M. ve Taylor, M.C. (1989). The relationship between locus of control and achievement level and sex secondary school students. *Contemporary Education*, 14, 315-322.
- Bryant, F.B. (2003). Savouring beliefs inventory (SBI) : A scale for measuring beliefs about savouring . *Journal of Mental Health*, 12,2,175-196.
- Chen, G., Gully, S.M. ve Eden, D. ( 2004). General self-efficacy and self-esteem: toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 375-395.
- Cocoran, K.O. ve Mallinckrodt, B. (2000). Adult attachment, self-efficacy, perspective taking and conflict resolution. *Journal of Counseling and Development*, 78,4,
- Doherty, W. ve Baldwin, C. (1985). Shifts and stability locus of control during the 1970's: Divergence of the sexes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48,4,1084-1053.
- Aşkar, P. Güngör, C. (2004). E-öğrenmenin ve bilişsel stilin başarı ve internet öz- yetkinlik algısı üzerindeki etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi*, 27,116-125.
- Endler, N.S., Speer, N., Rachel, L.J., ve ark. (2001). General self-efficacy and control in relation to anxiety and cognitive performance. *Current Psychology*, 20,1, 36-53.
- Findley, M.J. ve Cooper, H.M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44,2,347-358.
- Gibson ,S. ve Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76-4,569-582.
- Gozali, H., Cleary, T.A., Walster, W. ve ark. (1973). Relationship between the internal- external Control

Necla Acun Kapıkıran

- Construct and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 64-1, 9-14.
- Gregory, M.K. (1976). Effects of locus of control and type of reinforcement on programmed instruction: Performance of adolescent boys. *Journal of Educational Research*, 70,45-49.
- Henson, R.K. (2002). Teacher self-efficacy :Substantive implications and measurement dilemmas” [www.coe.ohio-state.edu/ahoy](http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy).
- Henson, R.K. , Kogan, L.R. ve Vacha-Haase, T. (2003). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Measurement*, 61,3,404-420.
- Henson, R.K. (2002). Research Instrument [www.coe.ohio-state.edu/ahoy/hhtm](http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/hhtm)
- Kapıkıran, N. A.(1993). 11-13 Yaş çocuklarında denetim odağına bağlı öğrenilmiş çaresizlik modelinin incelenmesi ve öğrenim durumları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi, *Yayınlanmamış Y.L.Tezi*, D.E.Ü.İzmir
- Kapıkıran, Ş. (1993). Ergenlerde denetim odağına bağlı atılganlık düzeylerinin belirlenmesi. *Yayınlanmamış Y.L.Tezi*, D.E.Ü. İzmir.
- Lefcourt, H.M. (1966). Internal versus external control reinforcement: A review. *Psychological Bulletin*, 6,4,206-220.
- Lorsbach, A.W. ve Jinks, J.K. ( 1999). Self- efficacy theory and learning environment. *Learning Environment Research*,2,157-167.
- Maes, W.R. ve Anderson, D.E. (1985). A measure of teacher locus of control. *Journal of Educational Psychology*,79,1,27-32.
- Palenzula, D.L. (1984). Critical evaluation of locus of control towards a re-conceptualization construct and its measurement. *Psychological Report*,54,1-54.
- Phillips, D. (1984). The illusion of incompetence among academically component children. *Child Development*,55,2000-2016.
- Rushton, S.R. (2000). Student-teacher efficacy in inner –city schools. *The Urban Review*, 32,4,365-383.
- Sadowski, C.J. ( 1993). Cumulative evidence of the relationship between work tenure and generalized locus of control among teachers. *Education*,1,27-31.
- Schmitz, B.ve Skinner, E. (1993). Perceived control, effort and academic performance: Inter-individual, intra-individual and multivariate time-series. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64,6,1010-1028.
- Shunk, D.H. (1983). Reward contingencies and the development of children’s skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75-4, 511-518.
- Shunk, D.H. ( 1983). Ability versus effort attributional feedback: Diffirential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*,75,6,848-856.
- Strickland, B.R. (1978). Internal-external expectancy and health-related behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*,46,6,1192-1211.
- Tabak, R.S. ,Akyıldız, N. ve Yıldız, S. (2003). Öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyleri,<http://www.Aniyayincilik.com.tr/dergi>.14.08.2006 indirildi.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk, H.A. (2002). Teacher-efficacy: Capturing teaching and teacher education” <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy> .s:1-50
- Woolfolk, A.E. (1995). *Educational Psychology*. U.S.A: Allyn and Bacon Inc.