



*The Journal of Academic Social Science Studies*

**JASSS**

*International Journal of Social Science*

Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1865>

Volume 6 Issue 8, p. 901-939, October 2013

**SINIF YÖNETİMİ DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
ÖĞRENCİ BAŞARISINDAN SORUMLULUK ALGISINA  
ETKİSİNİN ANALİZİ\***

*AN ANALYSIS OF THE EFFECT OF CLASSROOM MANAGEMENT COURSE  
ON RESPONSIBILITY PERCEPTION OF STUDENT TEACHERS FOR  
STUDENT ACHIEVEMENT*

*Yrd. Doç. Dr. Hakan KURT*

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Biyoloji  
Eğitimi Bilim Dalı*

*Doç. Dr. Gülay EKİCİ*

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
Eğitim Programları ve Öğretimi ABD*

**Abstract**

Stephens & Crawley (1994) provides five types of competences with six sub sections to be an effective teacher. These competences are, namely, *subject knowledge* (related to how well a teacher knows a subject taught in class), *teaching subject* (teaching a subject well), *classroom management* (teaching the subject purposefully so that effective learning is ensured and the order in class is achieved), *assessment and recording students' learning* (keeping an account of students' level of attainment and systematized account of students' performances), and *following professional development* (teaching education program considered as the first and important step in the continuous professional development of teachers). As can be noticed, one of the most important competences is *classroom management*. Affecting students' academic

---

\*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

achievements and performances, teachers are expected to assume responsibility in their profession as they are considered an indication of the quality of an educational system and they lead to changes in education policies (Alnabhan, Al-Zegoul & Harwell, 2001). When compared to other components, it can be said that teacher is more effective than other for student achievement. Within this context, *“taking responsibility for student successes and failures”* is an important and obtrusive concept brought to the literature by Guskey (1981a). Accordingly, through a high level of responsibilities that will help conduct teachers' responsibilities in the profession, it is crucial for teachers to improve their classroom management skills and put these skills into action in terms of both teachers' success in their professions and students' academic success, motivation, self-efficacy, and many other issues (Farooq, 2011; Maehr, 1990; Martin & Baldwin, 1992; Medley, 1977; Wollfolk & Hoy, 1990). Therefore, teachers' levels of classroom management skills control based on teachers' sense of self-efficacy is an important issue that should be investigated since teacher responsibility perception affects both teachers' classroom management skills and is affected by classroom management skills, which is a factor that directly affects students' success.

This study aims to analyze the effect of classroom management course on responsibility perception of student teachers for student achievement. 215 student teachers participated in the study which is prepared according to one group pre- and post-test design, one of the pre-experimental designs. In this study, the following instruments were used to collect the data: responsibility achievement of teachers for student achievement scale, academic self-efficacy scale, the scale of attitude towards classroom management course and an interview form about their views. To analyze the data, independent t-test, effect size, correlation coefficient, dependent t-test and one-way variance analysis (ANOVA) were used. To analyze the data, the SPSS-20 and NVivo-9.3 programs.

The study yielded data of high quality. As the results of the study, the effect of classroom management course on responsibility perception of student teachers for student achievement was found moderate. However, there is no statistically significant difference between pre- and post-tests of the students. Before and after taking classroom management course, there have not appeared statistically different results in responsibility perception for student achievement about both pre-and post-test regarding their academic achievement, the high schools they graduated from, academic self-efficacy perceptions, their attitudes towards classroom management course. However, some statistically significant results were found in the overall scale in terms of the ones having high self-efficacy perception in the post-tests. Furthermore, student teachers stated that the responsibility for student achievement and failure belongs primarily to teachers. Further studies can also be conducted to determine the needs necessary to improve teachers' beliefs of responsibility for students' success and failure and evaluate the findings considering further teacher education.

**Key Words:** Classroom management, achievement, failure, responsibility, sense of efficacy, attitude.

### Öz

Stephens & Crawley (1994) etkili öğretmen olmak için kendi içinde alt bölümleri olan beş çeşit yeterlikten bahsetmektedirler. Bu yeterlikler; konu bilgisi (öğretmenin anlatacağı dersle ilgili konuyu ne kadar iyi bildiğiyle ilgilidir), konu uygulaması (öğretmenin konusunu iyi öğretmesi), sınıf yönetimi (öğretmenin konusunu etkili öğrenmeyi sağlayıcı yönde amaçlı bir şekilde öğretmesi ve sınıf içi düzeni sağlaması), değerlendirme ve öğrenci öğrenmelerini kaydetme (öğretmenin öğrencilerinin başarı düzeylerini kaydetmesi ve onların performansları konusunda sistemli kayıt tutması) ve ileri mesleki gelişme (öğretmenin devamlı olan mesleki kariyeri içinde öğretmen yetiştirme programının ilk ve önemli bir adım olarak kabul edilmesi) dir. Dikkat edileceği gibi ilgili yeterliklerin en önemlilerinden biri sınıf yönetimi yeterlikleridir. Diğer taraftan, bir eğitim sisteminin kalitesinin göstergesi olarak düşünülmesi ve eğitim politikalarındaki değişimlere neden olması açısından, öğrencilerin akademik başarısı ve performansını etkileyen öğretmenin mesleğinde sorumluluk algısına sahip olması oldukça önemlidir (Alnabhan, Al-Zegoul & Harwell, 2001). “Öğretmenin öğrencinin akademik başarısından ve başarısızlığından sorumluluk alma” kavramı Guskey (1981a) tarafından çalışmalarında kullanılarak literatüre kazandırılmış oldukça önemli ve dikkat çekici bir kavramdır. Öğretmen adaylarının mesleğini en iyi şekilde yapacak yüksek sorumluluk algısıyla sınıf yönetimi becerilerini geliştirmesi ve uygun şekilde uygulamaya koyması hem öğretmenin mesleğindeki başarısı hem de öğrencinin akademik başarısı, motivasyonu, öz-yeterliği vb açısından oldukça önemlidir (Farooq, 2011; Maehr, 1990; Martin & Baldwin, 1992; Medley, 1997; Wollfolk & Hoy, 1990). Çünkü öğretmen sorumluluk algısı öğretmenin hem sınıf yönetimi becerilerini etkilemekte hem de sınıf yönetimi becerilerinden etkilenmektedir ki bu ise doğrudan öğrencinin başarısını etkileyen bir durumun göstergesidir.

Bu araştırmanın amacı; sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algısına etkisini analiz etmektir. Deneme öncesi (pre-experimental) desenlerden tek gruplu öntest-sontest modeline göre hazırlanmış olan araştırmaya toplam 215 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği, akademik öz-yeterlik ölçeği, sınıf yönetimi dersine yönelik tutum ölçeği ve görüş belirtme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı gruplar için t-testi, etki büyüklüğü korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Veriler SPSS-20 ve NVivo-9.3 programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışma sonunda pek çok nitelikli veriler elde edilmiştir. Araştırma sonunda; sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine etkisi ölçeğin hem genelinde hem de boyutlarında orta düzeyde olduğu belirlenirken, ölçeğin genelinden ve boyutlarından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyete, genel akademik başarı düzeyine, mezun oldukları lise türüne, akademik öz-yeterlik algılarına ve sınıf yönetimi dersine yönelik tutumlarına göre öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyleri hem sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken, ölçeğin genelinde son-testte akademik öz-yeterlik algısı yüksek olanlar yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenci başarısından ve başarısızlığından öncelikli sorumluluğun öğretmene ait olduğu yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Çalışma sonunda konuyla ilgili öneriler sunulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarının öğrenci başarı-başarısızlığından sorumluluk algılarının gelişmesi yönünde ihtiyaç duydukları şekilde eğitim almaları sağlanabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf yönetimi, başarı, başarısızlık, sorumluluk, öz-yeterlik, tutum.

## Giriş

Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul görmesi çok eski tarihlere giden bir durum değildir. Günümüzde bile birçok kişi belli bir konuda bilgi ve beceriye sahip olan kişilerin öğretmen olabileceğini düşünebilmektedirler. Oysa eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Erden, 1998). Çünkü bir konuda bilgi sahibi olmak yani alan bilgisi tek başına mükemmel öğretmenler yaratmamaktadır. Başarılı bir öğretmen olabilmek için öğretmen adaylarının sağlam bir pedagoji bilgisi olması, nasıl öğreteceğini bilmesi ve kendisine güven duyması gerekmektedir (Lin & Tsai, 2000). Bu yönde öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde, eğitim fakültelerinde genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek derslerini almaları zorunludur. *Öğretmenlik meslek dersleri*, öğretmenlik mesleğine özel davranışları kazandırmayı amaçlar. Bu amaca yönelik olarak 1998 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılan düzenlemelerle eğitim fakültelerinde öğretmenlik meslek derslerinin toplam kredisi 21'den 36'ya, ders saatleri ise 48 saate arttırılmıştır. Öğretmenlik meslek dersleri programı kapsamında öğrencilerin almak zorunda olduğu derslerden biri *sınıf yönetimi dersidir*. Sınıf yönetimi dersi 2 saat teorik +2 saat uygulama olmak üzere toplam 4 saatlik bir derstir (YÖK, 1998a; YÖK, 1998b).

*Sınıf yönetimi*, sadece disiplini vurgulamayan bir kavram olup, öğretmenlerin sınıftaki faaliyetlerini, öğrenme-öğretme aktivitelerini, sosyal iletişimi, öğretmen ve öğrenci davranışlarını, sınıf düzenini, zaman yönetimini kısacası sınıfta olup biten tüm

boyutları vurgulayan, bir şemsiye yapıyı ifade eden oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır (Burden, 2000; Chambers, 2003; Good & Brophy, 2006; Henson, 2003; Martin & Yin, 1997; Mok, 2005). Stephens ve Crawley (1994) etkili öğretmen olmak için *sınıf yönetimi* yeterliklerinin olmazsa olmazlardan biri olduğunu ifade etmektedir. Diğer taraftan, Wang, Haertel & Walberg (1994)'de yayınladıkları çalışmalarında, 50 yıl boyunca yapılan araştırmaları incelemeleri sonucunda eğitim-öğretimde etkili olan en önemli faktörün öğretmenin sınıf yönetimi becerileri olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğrencinin öğrenmesinde etkili olan faktörler 28 kategori altında toplandığında öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin ilk sırada yer aldığı belirtilmektedir (Wang, Haertel & Walberg, 1993a).

Öğretmenin yüksek sorumluluk algısıyla etkili sınıf yönetimi becerileri göstermelerinin temel amacı; öğrenci başarısında olumlu etki yapabilmektir denilebilir. Yapılan araştırmalarda öğrenci başarısında etkili olan 228 değişkenin olduğu ifade edilirken (Marzano & Marzano, 2003), en önemli faktörün öğretmen olduğu ve öğretmenin niteliklerinden kaynaklanan faktörlerin de en önemli boyutu oluşturduğu vurgulanmaktadır (Akbari & Allvar, 2010; Alexander & Fuller, 2005; Bulucu, 2003; Ekici, 2002; Sözer, 1991; Şama & Tarım, 2007; Ulay, 2004; Wright, Hom & Sanders, 1997). Çünkü öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri konusunda yüksek yeterlik algısıyla öğrenci başarısından yüksek sorumluluk alması, öğrenmede zorluk çeken öğrencilerle ilgilenmekte istekli olması, öğretmenlerin kendine güven duyması, yeni gelişmeleri öğrenmeye ve uygulamaya açık olması veya kendi yeterliklerini olumlu algılamaları, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları ile öğrencilerin akademik başarısı, davranışların yapılandırılması, toplumsal değerlerin verilmesi, motivasyonları ve derse yönelik öz-yeterlik algıları arasında pozitif ilişkiler olduğu belirtilmektedir (Allinder, 1994; Anthony & Kritsonis, 2007; Good & Brophy, 2006; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Marlow & Page, 1998; Nolen, Ward, Horn, Cambel, Mahna & Childers, 2007; Sewell & St-George, 2000; Smylie, 1988; Stein & Wang, 1988; Usher & Pajares, 2006; Thornberg, 2008; Wollfolk & Hoy, 1990).

“Eğitimi sosyo-ekonomik gelişimin merkezine alan her gelişmiş toplumda öğrenci başarısı oldukça önemlidir” (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). Bir eğitim sisteminde öğrenci başarısını etkileyen öğrenci, öğretmen, müfredat, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve mali kaynaklar gibi pek çok faktör bulunmaktadır (Tatlıoğlu & Avcı, 2013; Şişman, 2004). Ancak literatürde öğrenci başarısında-başarısızlığında öğretmenin gerçek sorumluluğunun ne olduğu hala tartışılmaktadır (Darling-Hammond, 1998; Işık, 2013; Sanders, 1998; Schalock, 1998; Schalock, Schalock & Myton, 1998; Tomlinson, 1993; Yapıcı & Koçyiğit, 2012). Bu konuda şu sorular düşünülebilir: *Öğrenci başarı-başarısızlığında öncelikli sorumluluk kime aittir? Öğretmenlerin öğrenci başarı-başarısızlığından sorumluluk algılamaları gerekli midir? Öğretmenlerin öğrenci başarı-başarısızlığından sorumluluk algıları ne düzeyde olmalıdır?*

Öğretmenler öğrencinin başarısından mı sorumluluk algılamalıdır yoksa başarısızlığından mı?, Öğretmenler öğrencinin başarısızlığı karşısında neler yapmalıdır? gibi pek çok soru öğrenci başarısından-başarısızlığından öğretmen sorumluluğu boyutuna işaret etmektedir (Ekici, 2012a).

İlgili 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). 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 (Cole & Sapp, 1988; Doherty & Baldwin, 1985; Solmuş, 2004).

Rotter'in kuramına dayanarak eğitim alanında pek çok çalışmaya temel oluşturan kavramlar vurgulanarak çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda "**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. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerinde etkili olabilmeleri yönünde denetim odaklarına bağlı olarak yeterli düzeyde öz-sorumluluk-iç denetim odağı geliştirmeleri önemlidir. Çünkü dış ve iç denetim odağının etkisiyle, öğretmenlik mesleğini içsel nedenlerden dolayı seçen öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile dışsal nedenlerden dolayı seçen öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlar arasında anlamlı farklılık olduğu ifade edilmektedir (Üstüner, Demirtaş & Cömert, 2009). Dolayısıyla içsel denetim odağı yüksek olan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının da yüksek olduğu, öğrenci başarısından sorumluluk alabildikleri ve öğretmenlerin sınıf içi davranışları, öğretimi planlaması, motivasyonu, etkili sınıf yönetimi becerileri, öğrenci katılımını sağlama vb. üzerinde oldukça önemli etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Adu & Olantundun, 2007; Akiri & Ugborugbo, 2009; Allinder, 1995; Gibson & Dembo, 1984; Guskey, 1981b; Guskey, 1988; Hoy & Spero, 2005; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Diğer taraftan, Guskey (1981a) ve Guskey (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 araştırmada 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; Diamond, Randolph & Spillane, 2004; Georgiou, Christou & Stavriniades, 2002; Jacob & Lefgren, 2006; Mavropoulou & Padeliadu, 2000; Porter & Brophy, 1988; Starr, 2000; Tollefson, 2000) ve öğretmenlerin kendileriyle ilgili yüksek yeterlik algısıyla öz-değerlendirme yapabilmeleri bu noktada karşılaşılan problemlerin çözümünde önemli veriler sağlayacağı unutulmamalıdır. Çünkü sınıfta gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkili olan ve süreci şekillendiren öğretmenin kendisidir. Bu kapsamda öğretmenin öğrenci başarısından bireysel ve kolektif sorumluluk alabileceği ifade edilmektedir (Lee & Smith, 2001; Lee & Loeb, 2000). Ancak Bandura (1997) özellikle kolektif sorumluluk yönünde yüksek yeterliğin, öğretmenlerin hesap verme sorumluluğu, öğrenci başarısı sorumluluğu ve iş yeri üzerinde düşük kontrol gibi birçok zorlukla karşı karşıya kalındığından öğretmenlerde kolektif yeterliği sağlamanın çok kolay olmadığını belirtmektedir.

Yıllardır eğitim-öğretim alanında yapılan araştırmalarda öğrenci başarısını artırması yönünde öğretmenin yapması gerekenler yönünde yoğun çaba harcandığı görülmektedir (Bolster, 1983; Bursky, 2002; Funchs, Funchs & Bishop, 1992; Guskey, 1988; Joyce & Weil, 1986; Meijer & Foster, 1988; Özen, 2011; Patrick, 2003; Soodak & Podell, 1993). Brookover & Lezotte (1979) öz-sorumluluk algıları ile öğrencinin öğrenme beklentilerinin yakından ilişkili olduğunu ve öğrencinin öğrenmesi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler. 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 öz-sorumluluk 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 de yeterli düzeyde sorumluluk hissettiği, böylece öğrenmesinin ve başarısının da arttığı belirtilmektedir (Guskey, 2002; Francis-Seton, 2011).

Öğretmenin sorumluluk algısını ortaya koyabildiği en önemli ortam sınıftır. Ancak pek çok çalışmada, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde sınıf yönetimi becerileri alanında çok zayıf yetiştirildikleri duygusunu taşıdıkları (akt: Celep, 2002) ve bununla ilgili olarak öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimi konusuna yeterli önemin verilmediği vurgulanmaktadır (Erden, 2001). Oysaki sınıf yönetiminde başarısız olan öğretmenler, öğrencileri kontrol altında tutmakta ve onları öğrenmeye yönlendirmede başarısız olmaktadır. Bu durum okulun hedeflerine ulaşmasını ve öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkiler. Etkili sınıf yönetimi gerçekleştirilemeyen sınıflarda meydana gelen olumsuz hava hem öğretmeni hem de

öğrencileri etkiler. Çünkü yapılan araştırmalarda öğretmen yeterliğinin öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yaklaşımlarıyla, becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu (Gibson & Dembo, 1984; Henson, 2001; Savran & Çakıroğlu, 2003; Woolfolk & Hoy, 1990) ve sınıfın öğretmen tarafından dikkatlice kontrol altında tutulması gereken sosyal bir ortam olduğu vurgulanmaktadır (Macrea, 1997). Çünkü sınıf yönetimi öğretmen ve öğrencilerin sorumluluğu birlikte kabul ettikleri ve işbirliği yaptıkları bir sınıf kültürünü ifade etmektedir (Edwards, 1997).

Öğretmenlerin yüksek sorumluluk algısı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin önemi düşünüldüğünde (Allinder, 1995; Moore & Esselman, 1992; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), öğretmen adaylarının nitelikli öğretmenler olarak yetişebilmeleri yönünde almak zorunda oldukları öğretmenlik meslek derslerinden biri sınıf yönetimi dersidir. Dolayısıyla bu ders öğretmen adaylarına göreve başladıklarında yüksek sorumluluk algısıyla öğrencilerinin yüksek başarı düzeyleri yönünde etkili sınıf yönetimi becerileri kazandırabilmeyi amaçlamaktadır. Çünkü öğretmenlerin/ öğretmen adaylarının etkili sınıf yönetimi becerileri kazanabilmelerinde etkili olan faktörlerden biri yüksek sorumluluk algılarıdır. Bu noktada öğretmenlerin öğrenci başarı-başarısızlığından sorumluluk algıları hem sınıf yönetimi becerilerini etkilemekte hem de sınıf yönetimi becerilerinden etkilenmektedir. Oysaki, yapılan literatür incelemesinde, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim döneminde almak zorunda oldukları öğretmenlik meslek derslerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına etkisinin belirlendiği, bu kapsamda sınıf yönetimi dersinin öğrenci başarısından sorumluluk algısına etkisinin belirlendiği, sınıf yönetimi dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğrenci başarısından sorumluluk algısının kişisel niteliklere göre farklılaşma gösterip göstermediğini, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından ve başarısızlığından sorumluluk algısı konusundaki görüşlerinin belirlendiği ve öğretmenlik meslek derslerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısının gelişmesine etkisine yönelik görüşlerinin belirlendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla çalışma sonuçlarının konuyla ilgili olarak alana çok detaylı ve nitelikli veriler kazandıracığı düşünülmektedir.

#### *Araştırmanın Amacı*

Bu araştırmanın amacı; sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algısına etkisini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyi nasıldır?
2. Öğrenci başarısından öğretmenin sorumluluğuna yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlik meslek derslerinin öğretmenin öğrenci başarısından sorumluluk algısına etkisine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
4. Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine etkisi nedir?



5. Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyi sınıf yönetimi dersini almadan-aldıktan sonra anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyi sınıf yönetimi dersini almadan-aldıktan sonra;
  - a) cinsiyete,
  - b) genel akademik başarı durumuna,
  - c) mezun oldukları lise türüne,
  - d) akademik öz-yeterlik algısına,
  - e) sınıf yönetimi dersine yönelik tutumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

#### *Yöntem*

#### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma deneme öncesi (pre-experimental) desenlerden tek gruplu öntest-sontest modeline göre hazırlanmıştır (Karasar, 1991: 95-96). Tek grup öntest-sontest modelinde, gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi (ön-test) hem de deney sonrası (son-test) ölçmeler uygulanır. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki şekildedir:

$$\overline{G_1} \quad \overline{O_{1.1}} \quad X \quad \overline{O_{1.2}} \text{ dir.}$$

G<sub>1</sub>: Araştırma grubu, O<sub>1.1</sub>: Birinci ölçme (ön-test), X:bağımsız değişken (eğitim faaliyeti), O<sub>1.2</sub>: ikinci ölçme (son-test)

Modelde  $O_{1.2} > O_{1.1}$  olması durumunda bunun X uygulamasından (eğitim faaliyeti) kaynaklandığı kabul edilir ve ona göre değerlendirme yapılır. Bu çalışmada da; sınıf yönetimi dersiyle öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarında oluşan değişmeyi incelemek amacıyla 215 öğretmen adayına dönemin başında “Öğretmenlerin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Ölçeği” ön-test olarak uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına 12 hafta süresince haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat sınıf yönetimi dersi eğitimi verilmiştir. Sınıf yönetimi dersi içeriği YÖK’ün Eğitim fakülteleri için belirlemiş olduğu içerik doğrultusunda belirlenmiştir. Dönem başında öğretmen adaylarına ön-test olarak uygulanan öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğiyle dönemin sonunda son-test olarak tekrar uygulanmış ve iki ölçmede elde edilen algı puanları arasında bir fark olup olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının öğrenci başarısından ve öğrenci başarısızlığından öğretmen sorumluluğuna yönelik görüşleri, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerinin öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine etkisi hakkındaki görüşleri ve öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algısına öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin katkısına yönelik görüşlerini yazılı olarak ilgili forma belirttikleri nitel veriler toplanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011–2012 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin farklı öğretmenlik bölümünün üçüncü sınıfına kayıtlı toplam 215 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu öğrenciler Şubat-Mayıs ayları arasında toplam 14 haftalık bir dönemde sınıf yönetimi dersine katılan öğretmen adaylarıdır. Çalışma grubunun niteliklerine bakıldığında; 39'u (%18.1) kız ve 176'ı (%81.9) erkek öğretmen adayından oluşmaktadır. Genel akademik başarı durumuna göre; öğretmen adaylarının 38'i (17.7) 1.00-1.99 arası genel akademik başarı durumuna sahiplerken, 141'i (%65.6) 2.00-2.99 arası genel akademik başarı durumuna sahip ve 36'ı (%16.7) 3.00-4.00 arası genel akademik başarı durumuna sahiptirler. Genel akademik başarı durumu ifadesiyle öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersini alana kadar olan dönemdeki tüm derslerin ortalaması vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre; meslek lisesi ve Anadolu teknik lise mezunu oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının 183'ü (% 85.1) meslek lisesi mezunuyken, 32'i (%14.9) Anadolu teknik lise mezunudur.

Nicel verilerin toplandığı 215 öğretmen adayından oluşan araştırma grubundan random yoluyla her şubeden 6'şar öğretmen adayı seçilerek toplam 36 öğretmen adayının nitel verilerin toplandığı açık uçlu görüş belirtme formuna görüşlerini yazmaları istenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği, akademik öz-yeterlik ölçeği ve sınıf yönetimi dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerin nitelikleri şöyledir;

*Öğretmenlerin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Ölçeği:* Ekici (2012a) 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 maddede iki alt boyuta ait (a) ve (b) olmak üzere birer seçenek yer almaktadır. Bir maddede yer alan her iki seçeneğe verilen puanların toplamı en fazla 100 olabilmektedir. Dolayısıyla bu kapsamda bir boyuta ait seçeneğe 99 puan verilirken diğer boyuta ait seçeneğe en fazla 1 puan verilebilmektedir. Bu çalışma için ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,785 olarak bulunurken, başarıdan sorumlu olma boyutu için 0,762 ve başarısızlıktan sorumlu olma boyutu için 0,776 olarak bulunmuştur.

*Akademik öz-yeterlik ölçeği:* Yılmaz, Gürçay & Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek Jerusalem & Schwarzer (1981) tarafından geliştirmiştir. Akademik öz-yeterlik ölçeği 4'lü Likert tipinde hazırlanmış olup 7 maddeden oluşmaktadır. Tek boyutlu bir ölçektir. Ölçek üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini vurgulayan ifadeler içermektedir. Her maddede "Bana tamamen uyuyor", "Bana uyuyor", "Bana çok az uyuyor" ve "Bana hiç uymuyor" seçenekleri yer almaktadır. Ölçeği yanıtlayanlar ölçekten en fazla 28 puan alırlarken, en düşük ise 7 puan

alabilmektedirler. Ölçeğin bu çalışma için belirlenen Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı 0.816 olarak bulunmuştur.

*Sınıf yönetimi dersine yönelik tutum ölçeği:* Ekici (2008) tarafından hazırlanan ölçek 5'li Likert tipinde toplam 10 madde içermektedir. Tek boyutlu bir ölçektir. Ölçekte 4'ü olumsuz ve 6'sı olumlu olan maddelerden, olumlu maddeler, Hiç katılmıyorum (1 puan), ve Tamamen Katılıyorum (5 puan) olarak derecelendirilirken, olumsuz maddeler ise tam tersi puanlama ile kodlanmıştır. Yanıtlayanlar en fazla 50 puan en az ise 10 puan alabilmektedirler. Ölçeğin bu çalışma için belirlenen Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı 0.874 olarak bulunmuştur.

*Açık uçlu görüş belirtme formu:* Form araştırmanın kuramsal temeli, amaç ve alt amaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda; öğretmen adaylarının öğretmenlerin öğrenci başarısından ve başarısızlığından sorumluluk algılarına, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen başarısından sorumluluk algısının gelişmesine yönelik etkisine ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenci başarısından sorumluluk algısının gelişmesine katkısını açısından nedenlerini belirterek sıralanmasına yönelik görüşlerinin belirlendiği sorular yer almıştır. Hazırlanan deneme görüş belirtme formu hakkında eğitim bilimleri alanından 5 öğretim elemanının görüşleri alındıktan sonra 13 öğretmen adayına uygulanarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve son şekline getirilmiştir.

### ***Dersin Yapısı***

Bu çalışma 2011–2012 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Şubat-Mayıs ayları arasında toplam 14 haftalık bir dönemde sınıf yönetimi dersine katılan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir (14 haftanın 2 haftası dönem içi sınavlar için kullanıldığından araştırma toplam 12 haftalık bir dönemi kapsamaktadır). Öğrencilere dönemin başında ön-test olarak öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği, akademik öz-yeterlik algı ölçeği ve sınıf yönetimine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra dönem boyunca sınıf yönetimi dersi kapsamında anlatılacak olan konular hakkında öğrencilere bilgi verilmiş ve bu konular arasından öğrencilerin kendi tercihlerine göre konular seçmeleri istenmiştir. İlerleyen haftalarda dersin bir bölümünde öğretim elemanı o haftaya ait konu hakkında teorik bilgileri anlattıktan sonra, dersin kalan süresinde ise, o haftadaki konuyu seçmiş olan öğrencilerin konunun sınıf içi uygulama örneklerini göstermeleri sağlanmıştır. Her dersin sonunda o hafta anlatılan konunun önemli noktalarının değerlendirildiği bir tartışma ortamı oluşturulduktan sonra ders bitirilmiştir. Bu kapsamda dönem boyunca öğretmen adaylarının aktif olduğu ders içi faaliyetlere yer verilerek konular anlatılmıştır. Çalışmada aynı öğretim elemanının derse girdiği sınıf yönetimi dersi şubeleri araştırmaya alınmış ve araştırma süresince araştırmacılar sınıfta yer almamıştır. Dönem sonunda da öğretmen adaylarına öğretmen adaylarının öğrenci

başarisından sorumluluk algı ölçeği, akademik öz-yeterlik algı ölçeği, sınıf yönetimine yönelik tutum ölçeği son-test olarak yeniden uygulanmış ve açık uçlu görüş belirtme formuyla da öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında alt amaçlar yönünde SPSS-20 programı yardımıyla istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerinin ön-test ve son-test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Ayrıca etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2007:48). Diğer taraftan ön-testte ve son-testte ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerinin cinsiyet, genel akademik başarı ve mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde akademik öz-yeterlik algı ölçeğinin puanlamasında ( $\leq 9$ -düşük düzey, 10–19 arası-orta düzey ve  $20 \geq$  yüksek düzey) ve sınıf yönetimi dersine yönelik tutum ölçeğinin puanlamasında ( $\leq 16$ -düşük düzey, 17-33 arası-orta düzey ve  $34 \geq$  yüksek düzey) düşük-orta-yüksek şeklinde gruplandırmaya gidilmiştir.

Ayrıca nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmış ve NVivo-9.3 programı kullanılarak kavram haritaları oluşturulmuştur. Veri analizine başlamak için öncelikle katılımcıların cevap kâğıtları 1’den 36’ya kadar numaralandırılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için de birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Katılımcılara ait örnek görüşler “K harfi ve katılımcı sıra numarasına” göre ifade edilmiştir. Örneğin: K30 gibi.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları yönünde elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

### Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyine Ait Bulgular

**Tablo 1.** Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı

| Ölçeğin boyutları                      | Gruplar  | N   | X     | SS   | Minimum | Maksimum |
|--|----------|-----|-------|------|---------|----------|
| Ölçeğin geneli                         | Ön-test  | 215 | 53,13 | 6,25 | 42,17   | 76,83    |
|  | Son-test | 215 | 54,23 | 7,49 | 36,83   | 81,67    |
| Öğrenci başarısından sorumluluk algısı | Ön-test  | 215 | 58,19 | 9,38 | 31,40   | 86,00    |
|  | Son-test | 215 | 58,62 | 8,84 | 37,40   | 85,33    |
| Öğrenci başarısızlığından              | Ön-test  | 215 | 48,06 | 9,29 | 18,67   | 71,00    |

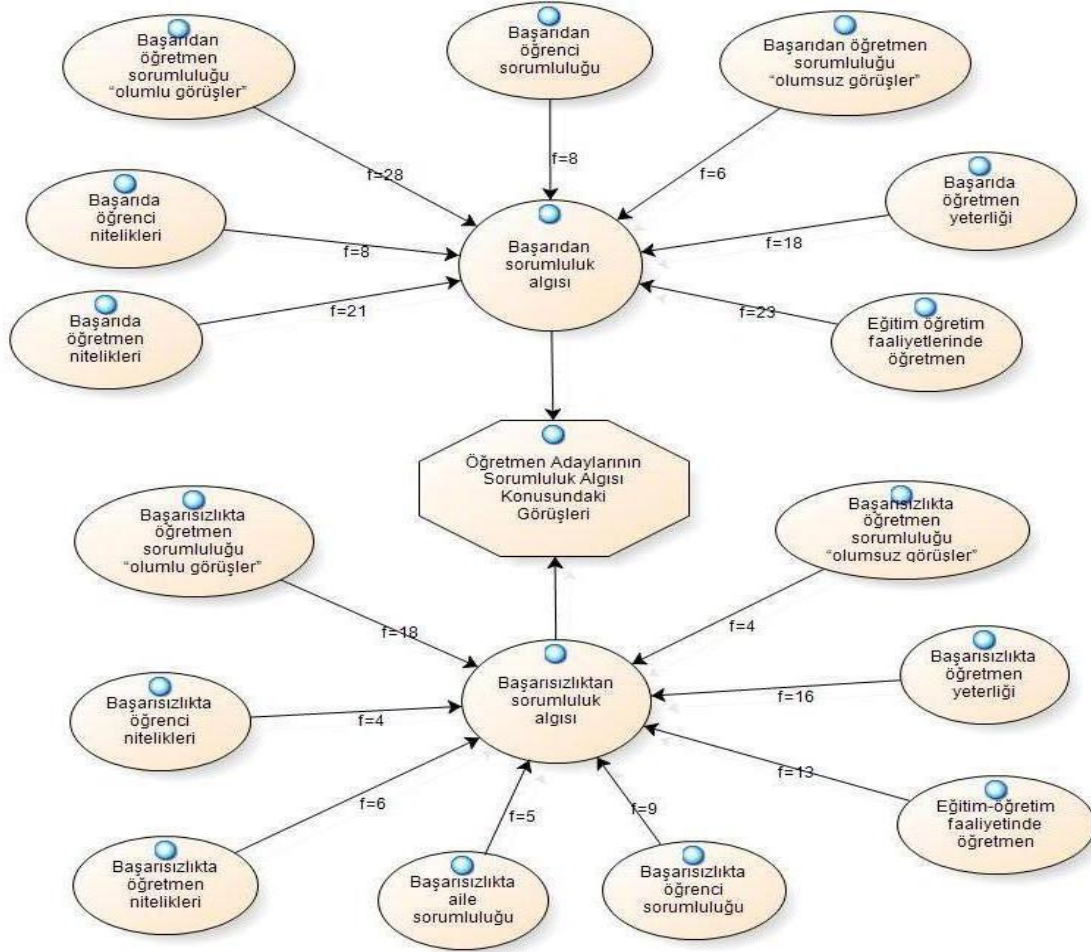
|                   |          |     |       |       |       |       |
|-------------------|----------|-----|-------|-------|-------|-------|
| sorumluluk algısı | Son-test | 215 | 49,84 | 10,71 | 16,67 | 90,40 |
|-------------------|----------|-----|-------|-------|-------|-------|

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmen adaylarının ölçeğin genelinde ön-testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması  $X=53.13$ , standart sapması  $SS=6.25$  ve son-testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması  $X=54.23$ , standart sapması  $SS=7.49$  olarak bulunmuştur. Ölçek ortalamasının 50.00 puan olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının puanlarının ölçek ortalamasından yüksek olduğu ve sınıf yönetimi dersini aldıktan sonrada öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı puanlarının yükseldiği belirlenmiştir. Diğer taraftan ölçeğin boyutlarında da öğretmen adaylarının aldıkları puanların aritmetik ortalaması hem ön-testte hem de son-testte ölçeğin boyutlarına ait ortalamadan ( $X=50.00$ ) yüksek çıktığı ve son-testte öğretmen adaylarının puanlarının yükseldiği belirlenmiştir.

### **“Öğrenci Başarisından” ve “Öğrenci Başarisizlığından” Öğretmenin Sorumluluğuna Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Bulgular**

Bu bölümde öğretmen adaylarının yazılı olarak belirttikleri görüşleri öğrenci başarısından ve öğrenci başarısızlığından öğretmen sorumluluğu olmak üzere iki alt başlık altında verilmiştir. Bu kapsamda görüşler temalara göre tablolştırılmış, görüşlerden örnekler verilerek, her bir temada belirtilen toplam görüş sayısı ve görüşlere ait oluşturulan modele yer verilmiştir.

Elde edilen veriler değerlendirilerek öğretmen adaylarının öğrenci başarısından ve öğrenci başarısızlığından sorumluluklarıyla ilgili görüşlerine ait model oluşturulmuştur (Model 1)



**Model 1.** Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından ve Öğrenci Başarisizligından Sorumluluklariyla İlgili Görüşlerine Ait Model

### A. Öğrenci "Başarisından" Öğretmenin Sorumluluğuna Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 2'de öğretmen adaylarının öğrenci başarısından öğretmen sorumluluğuna yönelik görüşlerine ait temalar, temalar altında görüşlerden örnekler ve bu temalarda toplam kaç görüş belirtildiği verilmiştir:

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Öğretmen Sorumluluğuna Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

| Kategoriler                                       | Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler   | f  |
|---|---|----|
| Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmen           | <p>1. "Öğretmenin bütün öğrencilere konuları en az bir defa anlatması ve farklı öğretim yöntemleri- teknikleri-araç-gereçleri kullanması gereklidir" K1</p> <p>2. "...Yeterli hazır bulunuşluğa sahip öğrenci gerekli motivasyon ve güdülenme ile derslerinde başarılı olacaktır. Öğretmene düşen görev uygun yöntem ve teknikleri kullanarak bilgileri öğrencilere vermek, gerekli rehberliği yaptıktan sonra yargılamadan öğrenciyi başarıya odaklamalıdır. Süreç içinde başarısız.....öğrencinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak başarılı olması yönünde eğitim-öğretim faaliyetleriyle destek olunarak başarıya odaklanılması sağlanabilir" K7</p> <p>3. "...öğrenci öğretmeni öğrenirken rehber olarak kabul eder. Eğer öğretmen öğrenciyi tanır, onun ilgi ve ihtiyaçlarını bilirse uygun ders yöntemleri belirler, öğrencinin.....kaynaklara yönelmesini sağlar..." K8</p> <p>4. "...öğretmen öğretim görevini en iyi şekilde yapıyorsa öğrenci başarılı olur ve başarısı da artar.Bu başarıdan öğretmen sorumludur" K11</p> <p>5. "...öğretmen, öğrencinin başarısını derslerde planladığı etkinliklerle doğrudan etkiler. Öğrencinin uygulama yoluyla yaşantılar kazanması, öğrendiklerini davranışa dönüştürmesini sağlayan dersin işlenişi, kullanılan yöntemler olduğundan öğretmenin başarıda önemli bir payı olduğunu düşünüyorum...k28</p> <p>6. "...Öğrencilerin motivasyonları arttırılarak ve doğru yöntemleri kullanarak başarı arttırılabilir..."K29</p> | 23 |
| Başarıdan öğretmen sorumluluğu "olumlu görüşler"  | <p>1. "...Öğretmenin öğrenci başarısından %100 olmasa da %70 civarında sorumlu olduğunu düşünüyorum..."K7</p> <p>2. "Öğretmen (her durumda) öğrencisinin başarısından sorumludur..."K1, K2, K3, K4, K9, K10, K15, K17, K19, K23, K24, K 27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K36</p> <p>3. "...Öğrenci başarısından öğretmen sorumludur. Öğrenemeyen öğrenci yoktur. Öğretmeyen öğretmen vardır" Öğrenciye öğrenmeyi öğretmelidir öğretmen" K5</p>  | 28 |
| Başarıdan öğretmen sorumluluğu "olumsuz görüşler" | <p>1. "Bir öğrencinin başarısını belirleyen çok değişik faktörlerden sadece birisidir öğretmen. öğrenci, aile ortamı, çevre, okul ve sınıf ortamı, öğrencinin geçmişi ve birikimleri... vb... öğretmen başarı sorumlusu olarak değerlendirildiğinde, bu faktörlerden en önemlisi olmakla beraber, tek başına yeterli değildir. Bu yüzden öğrencinin başarısı tek başına öğretmene yüklenemez" K13</p> <p>2. "...Öğrencinin başarısından sadece öğretmenin sorumlu olduğunu düşünmüyorum..."K20</p> <p>3. "...Öğretmenin öğrenci başarısındaki sorumluluğunun yüksek olduğunu ama... bu başarıdaki tek faktör olmadığını düşünüyorum..."K24</p> <p>4. "Öğrenci başarısı sadece öğretmene bağlı bir kavram değildir. Öğretmen-öğrenci-veli... işbirliği ile olur. Bu yüzden öğrenci başarısında elbette öğretmen faktörü vardır. Fakat bu durum yüzde olarak çocuğa bağlı bir şekilde değişir..."K35</p>  | 6  |
| Başarıdan öğrenci sorumluluğu                     | <p>1. "Öğrencinin bireysel niteliklerinin öğrenci tarafından bilinmesi gerekir. Öğrencinin dersi sevmesi ve başarılı olması öğretmenini sevmesiyle ilgilidir..."K2</p> <p>2. "...Öğrenci başarısından asıl sorumluluğun öğrencide olduğunu düşünüyorum. Sonuçta öğretmen ne kadar iyi olsa da öğrenci istemezse başarılı olmaz..."K6</p> <p>3. "Öğrenci derse ilgi gösterdikçe, öğretmenin verdiği sorumlulukları yerine getirdikçe başarılı olacaktır. Derse gelmeyen, dersle ilgilenmeyen öğrenci, öğretmen ne kadar iyi olursa olsun, başarılı olamaz. Başarıda sorumluluk öğrenciye aittir..."K10</p> <p>4. "Öğrencinin başarısı kişisel gayretine ve niteliklerine bağlıdır..."K24</p>   | 7  |

|                               |  |    |
|-------------------------------|--|----|
| Başarıda Öğretmen yeterliği   | <p>1.“...Öğrenci....bilgiye....öğretmen rehberliğinde ulaşır...” K8</p> <p>2.“Öğretmenin... ders işleme yöntemleri, öğrenciye karşı tutumu, öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak ona göre konu anlatma teknikleri kullanması...” K15</p> <p>3.“...başarı öğretmenin öğrencilerine karşı tutumu, etkili iletişimi, dersi anlatma şekli, sınıf yönetimi gibi durumlarla doğrudan ilgilidir....K19</p> <p>4.“...öğretmen öğrencinin istek, ilgi, yeteneklerini gözlemleyerek ona göre dersini anlatmalı...” K30</p> <p>5.“...öğrenciye değer verilmesi, öğrencinin derse motive edilmesi, öğrencinin derse karşı olumlu tutumu öncelikle öğretmenin olumlu tavrı ile ortaya çıkar. Öğretmenin dersi sunum biçimi, konuya hakim olma ve doğru sırayla öğrenciye dersi anlatabilmesi başarıyı etkiler...”K34</p>  | 18 |
| Başarıda öğretmen nitelikleri | <p>1.“Öğretmen iyi bir rehber olduysa öğrenci de sorumluluklarını yerine getirip öğretim süreci verimli bir şekilde geçirildiyse başarı öğretmen ve öğrenci için kaçınılmaz olabilir....Öğrenciye rehberlik etmiş, akademik olarak ona desteklerde bulunmuşsa elbette başarısına ortak olacaktır. Ancak süreçte öğretmen bir şey yapmamışsa başarı öğrenciye aittir. Öğrenci çalışmış ve başarmıştır...K14</p> <p>2.“Öğretmenin başarı konusunda temel görevi “rehber” ve “rol-model” olabilmek bir başka deyişle “başarılı öğretmen başarılı öğrenci” anlamını taşır...”K16</p> <p>3.“Öğretmen öğrencilerine öğrettiği alanla ilgili olarak ufuklar vermeli....öğrencilerinde istek uyandırmalı...teşvik eden, güdüleyen bir öğretmen öğrenci başarısının artmasını da sağlar....”K17</p> <p>4.“Öğretmen yeni eğitim yaklaşımları çerçevesinde rehber konumunda bulunmaktadır. Öğrenciye bilgiyi vermekten ziyade yol gösterici olmalıdır. Öğrencinin bilgiyi kendi kendine bulmasını sağlamalıdır....”K18</p> <p>5.“Öğretmenin ses tonu, duruşu, hitabeti gibi fiziki özellikleri bile bir öğrencinin derse odaklanması, dersi sevmesi açısından büyük bir etkidir. Ayrıca derste kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallerin zenginliği başlı başına başarıyı getirebilecek etmenlerdir. Gelişme ve değişime açık eğitimciler,...çalışmalarıyla başarıyı olumlu etkileyebilirler...”K25</p> | 21 |
| Başarıda Öğrenci nitelikleri  | <p>1.“...öğrenci nitelikleri iyi tanınmalı...” K2</p> <p>2.“öğrenci bilinçli olmalı... öğrenci istemezse başarılı olmaz...”K6</p> <p>3.“...öğrencinin ilgi, ihtiyaçları, beklentileri...”K8</p> <p>4.“öğrenci derse ilgi gösterdikçe, öğretmenin verdiği sorumlulukları yerine getirdikçe başarılı olacaktır”K10</p> <p>5.“...öğrenci de sorumluluklarını yerine getirip öğretim süreci verimli bir şekilde geçirildiyse başarı...kaçınılmaz olabilir...”K14</p> <p>6.“... Zira bazı öğrencilerin başarıya ulaşabilmek için öğretmenin olumlu motivasyonuna ihtiyacı varken, bazı öğrencilerin derse ilgi ve istekleri kendiliğinden vardır ve bu öğrenciler her durumda başarılı olabilirler....”K22</p>  | 8  |

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından öğretmen sorumluluğuna yönelik görüşleri toplam 7 tema altında toplanmıştır. “Başarıdan öğretmen sorumluluğu “olumlu görüşler”” temasında toplam 28 görüşün belirtildiği tespit edilmiştir. Daha sonra en fazla görüşün eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmen (23 görüş), Başarıda öğretmen nitelikleri (21 görüş), Başarıda öğretmen yeterliği (18 görüş), Başarıda öğrenci nitelikleri (8 görüş), Başarıdan öğrenci sorumluluğu (7 görüş) ve Başarıdan öğretmen sorumluluğu “olumsuz görüşler” (6 görüş) temalarında görüşler belirtilmiştir. Belirtilen görüşler doğrultusunda öğrenci başarısından en fazla öğretmenlerin sorumlu olduğu ifade edilmiştir

#### B. Öğrenci “Başarısızlığından” Öğretmen Sorumluluğuna Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 3’de öğretmen adaylarının öğrenci başarısızlığından öğretmen sorumluluğuna yönelik görüşlerine ait temalar, temalar altında öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler ve bu temalarda toplam kaç görüş belirtildiği verilmiştir.



**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarısızlığından Öğretmen Sorumluluğuna Yönelik Görüşlerinin Dağılımı**

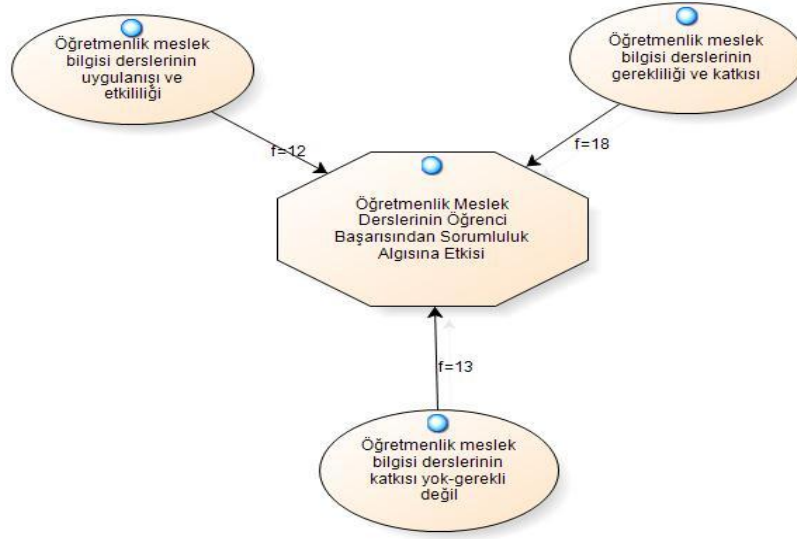
| Kategoriler  | Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler   | f  |
|--|---|----|
| Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmen                | 1."Öğretmenin bütün öğrencilere konuları en az bir defa anlatması gereklidir" K1<br>2."Öğrencinin başarısız olmasında da öğretmen faktörü tek başına etkili değildir. Ancak öğretmenin derse hakimiyeti, motive ediciliği ve öğrenciye yaklaşımları ....gibi faktörler başarısızlığı etkiler..."K20<br>3."Öğrencinin ilgi, hazır bulunuşluk, yetenekleri doğrultusunda ona en iyi eğitimi vererek başarısız olma durumu ortadan kaldırılmalıdır..."K23<br>4."...ortada bir başarısızlık durumu varsa bunu öğretmenin kullandığı teknikle, öğretmenin derse karşı tutumunda ve iletişim becerilerinin yetersiz olmasında arayabiliriz..."K27<br>5."Bir önceki öğrenmeler tamamlanmadan bir sonraki öğrenmelere geçilmesi problemlerin nerelerde olduğunun belirlenmesi yada problemlerin giderilmeye çalışılmaması öğrencinin başarısızlığını sağlar..."K31  | 13 |
| Başarısızlıkta öğretmen sorumluluğu "olumlu görüşler"  | 1."Öğretmen öğrenci için yönlendirici konumdadır. Öğretmen öğrenciyi başarılı olacağı alanlara yönlendirmeli. Farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır"K2<br>2."...başarısızlıktan öğretmende sorumludur. Çünkü eğer öğretmen öğrenciyi başarılı olabilmesi yönünde destekleyecek yeterli donanıma sahip değilse zeka düzeyi yüksek olan öğrencilerin bile başarısız olmalarına sebep olabilirler..."K2<br>3."...öğretmen öğrenciyi iyi izlemelidir. Başarısız olduğunu gördüğünde müdahale etmelidir. Onu başarısızlığa iten nedenleri araştırmalı ve ona başarısızlığını gidermek için yol göstermelidir..... öğretmen öğrencinin başarısızlığını gidermede sorumludur....."K3<br>4."...öğretmen başarıdan sorumlu olduğu kadar başarısızlıktan da sorumludur ..."K8, K9, K15, K26, K28, K29<br>5. "Öğretmenin başarıdan sorumlu olduğu gibi, başarısızlığından da sorumludur. ...başarısızlığın kaynağı kendisi ise, kendisini öğretmenliğin gerekleri konusunda tekrar eğitime yoluna gitmelidir..."K17 | 18 |
| Başarısızlıkta öğretmen sorumluluğu "olumsuz görüşler" | 1."Başarıda başarısızlıkta tek taraflı değildir. Birlikte yapılan çalışmalar başarıyı getirecektir. Yalnız öğrenci tüm sorumluluklarını yerine getirmesine rağmen ortada bir başarısızlık durumu varsa bunun nedeni öğretmendir..."K27<br>2."...öğrenci başarısızlığında öğrenci-öğretmen-veli sorumludur. Öğrenci başarısızlığında direkt hedef olarak öğretmeni göstermek doğru değildir..."K35   | 4  |
| Başarısızlıkta öğrenci sorumluluğu                     | 1."Öğrenci başarısızlığından birinci derecede öğrenci sorumludur. Öğrenci gayret göstermesi gerekir başarı için..."K1<br>2."Öğrenci başarısızlığından asıl sorumluluğun öğrencide olduğunu düşünüyorum. Sonuçta öğretmen ne kadar iyi olsa da öğrenci istemezse başarılı olmaz. Yine de öğrenci başarısında sorumluluğun yarısı öğretmendir.... Fakat öğretmen iyi bir eğitimci olarak görevini yapamaz ve öğrencileri yanlış yönlendirirse başarısızlık sorumluluğunun tamamı öğretmendir..."K6<br>3."...Öğrenci başarısızlığından öğretmen de sorumludur fakat en büyük etken öğrencinin kendisidir. Öğretmenin bireysel olarak yapabileceği sınırlı bir etki olduğu için her şeyin sorumlusu olarak ta öğretmenleri görmemek gerekir..."K21  | 9  |
| Başarısızlıkta aile sorumluluğu                        | 1."...öğretmenin etkisi benim gözümde %25'tir. Çünkü kaliteli bir eğitim öğretim ortamı sağlamak öğretmenden ziyade ailenin sağlayabileceği imkanlar içerisine girmektedir. Ailenin çocuğa sağlayacağı sosyo-ekonomik ortama göre çocuğun geçmişi gelecekte ve bu oranda başarıları artacaktır. Aynı ve yüksek düzeyde motivasyonla ve aile desteğiyle bir araya gelmiş çocuklar öğretmen çok başarılı olmasa da başarı göstereceklerdir..."K22<br>2."Öğrenci başarısızlığında öğrencinin çok sorumlu olmadığını düşünüyorum ....başarısızlık varsa bunun büyük oranda sorumlusu öğretmen ve ailedir. ...."K32  | 5  |

|                                     |   |    |
|-------------------------------------|---|----|
| Başarısızlıkta öğretmen yeterliği   | <p>1. "Yetersiz öğretmen öğrencinin başarısızlığının ana nedeni olabilir...."K4</p> <p>2. "Öğretmenin öğrenci başarısızlığı konusundaki payı yadsınamaz. Alanını sevse de öğretmeyi gerçekleştirmekten uzak tavırlar sergileyen bir öğretmen diğer derslerde başarılı olan bir öğrencinin bile kendi dersinde başarısız olabilmesini sağlayabilir..."K7</p> <p>3. "Öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine yönelik ders işlemiyorsa öğrencinin ilgisini çekemeyen bir öğretmen başarısız öğrenciler yetiştirir. Öğrencilerle iletişim kuramayan, sadece dersi anlatıp gerisine karışmayan öğretmenler, öğrencilerin başarısızlığından sorumludurlar...."K10</p> <p>4. "Öğretmen: anlatacağı derse hakim değilse, öncesinde öğrencinin dikkatini o derse çekemiyorsa, iyi bir giriş ve ardından doğru sıra ile anlatamıyorsa başarısızlıkta sorumludur...."K34</p> | 16 |
| Başarısızlıkta öğretmen nitelikleri | <p>1. "Öğretmen vurdumduymaz, umursamaz ve uygun olmayan davranışlar gösterirse mutlaka öğrenciye yansır bunlar...."K12</p> <p>2. "Öğretmenin fiziksel özelliklerinin olumsuz olması öğrenciyi başarıdan uzaklaştırabilir.....gelişim ve değişimden bihaber eğitimciler öğrenciye çok fazla bilgi ve beceri kazandıramazlar...."K25</p>   | 6  |
| Başarısızlıkta öğrenci nitelikleri  | <p>1. "...başarıdan da başarısızlıktan da öğretmen dışında öğrencinin kendine de büyük pay düşer...."K8</p> <p>2. "... öğrenci çalışmıyor, sorumluluklarını yapmıyorsa öğrenci başarısız olur"K14</p>   | 4  |

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğrenci başarısızlığından öğretmen sorumluluğuna yönelik görüşlerinin toplam 8 tema altında toplanmıştır. "Başarısızlıkta öğretmen sorumluluğu "olumlu görüşler"" temasında toplam 18 görüşün belirtildiği tespit edilmiştir. Daha sonra en fazla görüşün Başarısızlıkta öğretmen yeterliği (16 görüş), Eğitim-öğretim faaliyetinde öğretmen (13 görüş), Başarısızlıkta öğrenci sorumluluğu (9 görüş), Başarısızlıkta öğretmen nitelikleri (6 görüş), Başarısızlıkta aile sorumluluğu (5 görüş), Başarısızlıkta öğretmen sorumluluğu "olumsuz görüşler" (4 görüş) ve Başarısızlıkta öğrenci nitelikleri (4 görüş) temalarında görüşler belirtilmiştir. Belirtilen görüşler doğrultusunda öğrenci başarısızlığından da en fazla öğretmenlerin sorumlu olduğu ifade edilmiştir.

### **Öğretmenlik Meslek Derslerinin Öğretmenlerin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algısına Etkisine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Ait Bulgular**

Bu bölümde elde edilen veriler değerlendirilerek öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerinin öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine etkisi hakkındaki görüşlerine ait model oluşturulmuş (Model 2), belirtilen görüşlerle ilgili temalar, bu temalarda öğretmen adaylarına ait görüşlerden örnekler ve bu temalarda belirtilen toplam görüşe ait frekans değerlerine Tablo 4’te yer verilmiştir.



## Model 2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerinin Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algısına Etkisiyle İlgili Görüşlerine Ait Model

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerinin Öğretmenlerin Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyine Etkisi Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

| Kategoriler   | Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler  | f  |
|---|--|----|
| Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin gerekliliği ve katkısı | <p>1. "Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri öğretmen adayları için çok gereklidir..."K1</p> <p>2. "Bir şeyi öğretmek elbette birinci derecede ne öğreteceğini yani alan bilgisini bilmekten geçmektedir. Öğretmenlik ne öğreteceğiniz kadar nasıl öğreteceğinizin önemli olduğu bir meslektir. Bu noktada meslek bilgisi dersleri çok önemlidir. Bu dersler gerek etkili öğretim yöntemlerini gerekse öğrenci psikolojisini tanıma ve ona göre yaklaşım tarzı oluşturmak bakımından çok önemlidir..."K2</p> <p>3. "Bir öğretmen hem alan hem de genel kültür hem de mesleki bilgisi açısından donanımlı olmalıdır. Öğretmen sadece alan bilgisine sahip olarak mesleğinde başarılı olamaz. Tüm öğretmenlik meslek bilgisi dersleri genç öğretmen adaylarına bir yol haritası oluyor. Bu da öğrencinin başarısının artmasına duyulan isteği artırır" K3</p> <p>4. "Öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetlerinde nerede-nasıl davranması gerektiği konusunda yol gösteren, mesleğini bilinçli yapmasını sağlayan derslerdir, zaten mesleğini bilinçli yapan öğretmen öğrenci başarı-başarisızlığından sorumluluk alan öğretmendir" K5</p> <p>5. "Sorumluluk algısının gelişmesine yönelik olumlu katkı yaptığını düşünüyorum. Sonuçta mesleğimizde eğitim-öğretim sürecinde nasıl bir yol izlememi gerektiği ve nelere dikkat etmemiz gerektiği öğretiliyor. Ayrıca "okul deneyimi" dersi ile gittiğimiz okullarda öğrencileri-öğretmenleri gözleme fırsatı bulmamız bu sorumluluk algısına çok katkı yapıyor"K6</p> <p>6. "Hiç şüphesiz ki meslek bilgisi derslerinin çok etkisi vardır. Mesela ben bu dersleri görmeseydim öğrenciye nasıl yaklaşmam gerektiği konusunda zorlanırdım ve bilgim olmazdı, meslek hayatımda bu derslerin çok faydalı olacağını düşünüyorum. Böylece hem ben hem de öğrencilerim başarıyı yakalayacağız. Öğretmen her durumda öğrenciyi etkiler ve öğrencinin hem başarı hem de başarısızlığından sorumludur. Öğrencinin başarı ve başarısızlığından kendisinin de sorumlu olduğu anlatılmalıdır"K12</p> | 18 |

|   |   |           |
|---|---|-----------|
| <p>Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin katkısı yok-gerekli değil</p> | <p>1."Yeterli katkıyı yapmamakla birlikte, olumlu benlik algısı oluşturma, yetkinlik inancı taşıyabilme, sorumluluk alabilme... vb modern eğitim kavramlarına aşinalık sağlaması açısından önemlidir..."K16</p> <p>2"...öğretmenlik meslek derslerinin bana öğrenci başarısından veya başarısızlığından sorumluluk algısı kazandırması yönünde etkisi olduğunu düşünmüyorum..."K17</p> <p>3."Bana göre sorumluluk algısı öğretmenin ya da öğretmen adayının kişiliği ile ilgili bir sorundur..."K25</p> <p>4"...Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenci başarı-başarısızlığından sorumluluk algısı yönünde bir katkısı olduğunu düşünmüyorum..."K26</p> <p>5."Meslek derslerinin pek etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Derslerin bu bilinci vermeye imkanı varsa bile işlenişi ve derslerin öğretim elemanı tarafından verilmesi biçiminden dolayı pek etkili olmadığını düşünüyorum..."K32</p> <p>6."Meslek bilgisi derslerinin sorumluluk algısının gelişmesine yönelik çok etkisi olduğunu düşünmüyorum..."K33</p>   | <p>13</p> |
| <p>Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulaması ve etkililiği</p>  | <p>1."Meslek bilgisi derslerinden okul deneyi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin daha çok fayda sağladığını düşünüyorum. Çünkü teorik derslerden çok uygulamaya yönelik dersler daha faydalı oluyor. Kitapta okunanlarla gerçek yaşam birbiriyle örtüşmüyor"K9</p> <p>2."Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden uygulamalı derslerin bu noktada öğretmen adayı açısından daha faydalı olduğunu düşünüyorum..."K19</p> <p>3."Meslek derslerinin etkili yöntemlerle bizlere verildiğinde oldukça etkili olduğunu düşünüyorum. Bu dersler, öğretmen adayının meslek hayatında kullanacağı bilgiler ve beceriler kazandıracağından ilgili dersler sunumlarının da farklı yaşantılar sunan süreçler içermesi gerektiğini düşünüyorum. Sadece teori içeren meslek derslerinin adaylarda sıkılğanlık ve umursamazlık yarattığına inanıyorum"K28</p> <p>4."Meslek bilgisi dersleri daha çok kuramlar ve ilkeler bütününden oluştuğu için çok soyut kalmıştır. Bence bu derslerde biraz daha uygulamalı işlenebilir. Ya da araştırmalar bu derslere eklenebilir. Eğitim araştırmaları dersi konulabilir..."K30</p> <p>5."Elbette olumlu katkısı olmaktadır bu derslerin. Fakat uygulamada bunu daha iyi anlayabiliyoruz. Yani ders kitaplarından öğrendiğimiz cümleler gerçek hayatta etkisiz kalabiliyor. Bu yüzden eğitim fakültelerinde okutulan her ders için uygulamalı eğitim de olmalıdır. O zaman meslek bilgisi dersleri öğrenci başarı-başarısızlığından sorumluluk algısına gerçekten etkisi olur"K35</p> | <p>16</p> |

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerinin öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine etkisi hakkındaki görüşleri toplam 3 tema altında toplanmıştır. “Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin gerekliliği ve katkısı” temasında toplam 18 görüşün belirtildiği tespit edilirken, “Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin katkısı yok-gerekli değil” temasında toplam 13 görüşün belirtildiği ve “Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulaması ve etkililiği” temasında da toplam 16 görüşün belirtildiği tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerinin öğretmenlerin öğrenci başarısından ve başarısızlığından sorumluluk algı düzeyine etkisi olduğu ancak bu derslerin daha çok uygulamaya ağırlık verilerek işlenmesi gerektiği yönünde görüşler belirttikleri belirlenmiştir.

#### Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyine Etkisine Ait Bulgular

Tablo 5’de sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine etkisine ait etki büyüklüklerine ( $\eta^2$ ) bakıldığında; uygulanan sınıf yönetimi dersine ilişkin etki büyüklük değerlerinin ölçeğin genelinde ( $\eta^2 = 0,0753$ ), öğrenci başarısından sorumlu olma boyutunda ( $\eta^2 = 0,0710$ ) ve öğrenci başarısızlığından sorumlu olma boyutunda ( $\eta^2 = 0,0733$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu

değerlerde orta düzeyde bir karşılığı ifade etmektedir. Çünkü etki büyüklüğü 0.01, 0.06 ve 0.14 olarak sırasıyla küçük, orta ve büyük olarak tanımlanmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006; Gren, Salkind ve Akey, 2000).

### Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyinin Sınıf Yönetimi Dersini Almadan-Aldıktan Sonra Farklılığına Ait Bulgular

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyine Ait Ön-test ve Son-test Puanlarının Bağımlı Gruplar için t-Testi ile Karşılaştırılması

| Ölçeğin boyutları                           | Gruplar  | N   | X     | SS    | sd  | t     | p     | $\eta^2$ |
|---|----------|-----|-------|-------|-----|-------|-------|----------|
| Ölçeğin geneli                              | Ön-test  | 215 | 53,13 | 6,25  | 214 | 1,744 | ,038* | ,0753    |
|   | Son-test | 215 | 54,23 | 7,49  |     |       |       |          |
| Öğrenci başarısından sorumluluk algısı      | Ön-test  | 215 | 58,19 | 9,38  | 214 | ,489  | ,025* | ,0710    |
|   | Son-test | 215 | 58,62 | 8,84  |     |       |       |          |
| Öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısı | Ön-test  | 215 | 48,06 | 9,29  | 214 | 1,908 | ,048* | ,0733    |
|   | Son-test | 215 | 49,84 | 10,71 |     |       |       |          |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyinin belirlendiği öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin genelinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın son-test lehine bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(215)}^{\text{ölçeğin geneli}} = 1.744$ ,  $p < 0.05$ ). Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin alt boyutlarından da aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(215)}^{\text{öğrenci başarısından sorumluluk}} = .489$ ,  $p < 0.05$ ;  $t_{(215)}^{\text{öğrenci başarısızlığından sorumluluk}} = 2.43$ ,  $p < 0.05$ ). Belirlenen bu farklılığa bağlı olarak sınıf yönetimi dersinin öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine etkisine etki büyüklüğü katsayısıyla ( $\eta^2$ ) bakılmıştır.

### Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyinin Sınıf Yönetimi Dersini Almadan-Aldıktan Sonra Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılığına Ait Bulgular

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyinin Sınıf Yönetimi Dersini Almadan Önce ve Sınıf Yönetimi Dersini Aldıktan Sonra Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılığına Ait Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

| Ölçeğin boyutları                      | Gruplar  | Cinsiyet | N   | X     | SS   | sd  | t      | p    |
|--|----------|----------|-----|-------|------|-----|--------|------|
| Ölçeğin geneli                         | Ön-test  | Kız      | 39  | 51,50 | 5,24 | 213 | -1,809 | ,072 |
|  |          | Erkek    | 176 | 53,49 | 6,41 |     |        |      |
|  | Son-test | Kız      | 39  | 53,92 | 7,34 | 213 | -,284  | ,777 |
|  |          | Erkek    | 176 | 54,30 | 7,55 |     |        |      |
| Öğrenci başarısından sorumluluk algısı | Ön-test  | Kız      | 39  | 55,07 | 9,82 | 213 | -2,319 | ,210 |
|  |          | Erkek    | 176 | 58,88 | 9,17 |     |        |      |
|  | Son-test | Kız      | 39  | 58,14 | 9,66 | 213 | -,377  | ,706 |
|  |          | Erkek    | 176 | 58,73 | 8,67 |     |        |      |
| Öğrenci                                | Ön-test  | Kız      | 39  | 47,92 | 8,83 | 213 | -,102  | ,919 |

|                                     |          |       |     |       |       |     |       |      |
|-------------------------------------|----------|-------|-----|-------|-------|-----|-------|------|
| başarısızlığından sorumluluk algısı | Son-test | Erkek | 176 | 48,09 | 9,42  | 213 | -,086 | ,931 |
|                                     |          | Kız   | 39  | 49,71 | 9,58  |     |       |      |
|                                     |          | Erkek | 176 | 49,87 | 10,97 |     |       |      |

Tablo 6’da öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının cinsiyete göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde; kız öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyleri arasında hem sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (ön-test= $t_{(213)}ölçeğin\ geneli = -1,809$ ,  $p > 0.05$  ve son-test=  $t_{(213)}ölçeğin\ geneli = -,284$ ,  $p > 0.05$ ). Öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin genelinde belirlenen bu bulgu ölçeğin boyutlarında da tespit edilmiştir (ön-test= $t_{(213)}öğrenci\ başarısından\ sorumluluk = -2,319$ ,  $p > 0.05$  ve son-test=  $t_{(213)}öğrenci\ başarısından\ sorumluluk = -,377$ ,  $p > 0.05$ ; ön-test= $t_{(213)}öğrenci\ başarısızlığından\ sorumluluk = -,102$ ,  $p > 0.05$  ve son-test=  $t_{(213)}öğrenci\ başarısızlığından\ sorumluluk = -,086$ ,  $p > 0.05$ ).

### Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyinin Sınıf Yönetimi Dersini Almadan-Aldıktan Sonra Genel Akademik Başarı Durumuna Göre Anlamlı Farklılığına Ait Bulgular

**Tablo 7.** Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyinin Sınıf Yönetimi Dersini Almadan Önce ve Sınıf Yönetimi Dersini Aldıktan Sonra Genel Akademik Başarı Durumuna Göre Anlamlı Farklılığına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

| Ölçeğin boyutları                           | Gruplar  | Akademik Başarı* | N   | X     | SS    | sd  | t     | p    |
|---|----------|------------------|-----|-------|-------|-----|-------|------|
| Ölçeğin geneli                              | Ön-test  | 1.00-1.99        | 38  | 51,48 | 5,17  | 212 | 1,978 | ,141 |
|   |          | 2.00-2.99        | 141 | 53,68 | 6,63  |     |       |      |
|   |          | 3.00-4.00        | 36  | 52,69 | 5,47  |     |       |      |
|   | Son-test | 1.00-1.99        | 38  | 51,94 | 6,96  |     |       |      |
|   |          | 2.00-2.99        | 141 | 54,89 | 7,40  |     |       |      |
|   |          | 3.00-4.00        | 36  | 54,06 | 8,11  |     |       |      |
| Öğrenci başarısından sorumluluk algısı      | Ön-test  | 1.00-1.99        | 38  | 55,08 | 8,78  | 212 | 2,653 | ,073 |
|   |          | 2.00-2.99        | 141 | 58,72 | 9,62  |     |       |      |
|   |          | 3.00-4.00        | 36  | 59,40 | 8,54  |     |       |      |
|   | Son-test | 1.00-1.99        | 38  | 55,79 | 8,27  |     |       |      |
|   |          | 2.00-2.99        | 141 | 59,34 | 9,18  |     |       |      |
|   |          | 3.00-4.00        | 36  | 58,81 | 7,58  |     |       |      |
| Öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısı | Ön-test  | 1.00-1.99        | 38  | 47,89 | 9,06  | 212 | 1,190 | ,306 |
|   |          | 2.00-2.99        | 141 | 48,64 | 9,40  |     |       |      |
|   |          | 3.00-4.00        | 36  | 45,97 | 9,04  |     |       |      |
|   | Son-test | 1.00-1.99        | 38  | 48,09 | 10,27 |     |       |      |
|   |          | 2.00-2.99        | 141 | 50,45 | 10,65 |     |       |      |
|   |          | 3.00-4.00        | 36  | 49,32 | 11,45 |     |       |      |

\*0.00-0.99 genel akademik başarı gruplarında hiçbir öğrenci yer olmadığından değerlendirilmede dikkate alınmamıştır.

\*\*Levene Testi; (ön-test=  $F_{ölçeğin\ geneli} = 2,085$ ,  $sd=212$ ;  $p=,782$ ; son-test=  $F_{ölçeğin\ geneli} = ,672$ ,  $sd=212$ ;  $p=,512$ ;

ön-test=  $F_{öğrenci\ başarısından\ sorumluluk} = 1,390$ ;  $sd=212$ ;  $p=,251$ ; son-test=  $F_{öğrenci\ başarısından\ sorumluluk} = 1,269$ ;  $sd=212$ ;  $p=,283$ ; ön-test=  $F_{öğrenci\ başarısızlığından\ sorumluluk} = ,126$ ;  $sd=212$ ;  $p=,881$ ; son-test=  $F_{öğrenci\ başarısızlığından\ sorumluluk} = ,246$ ;  $sd=212$ ;  $p=,782$ )

Tablo 7’de öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının genel akademik başarı durumuna (1.00-1.99; 2.00-2.99 ve 3.00-4.00) göre farklılığının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile

karşılaştırılması yapılmıştır. Önce varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiş ve varyansların homojen olduğu belirlendikten sonra ANOVA testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında tüm genel akademik başarı düzeylerinde öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyleri hem sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (ön-test=  $F_{(2-212)}ölçeğin\ geneli= 1,978; p>.05$ ; son-test=  $F_{(2-212)}ölçeğin\ geneli= 2,364; p>.05$ ; ön-test=  $F_{(2-212)}öğrenci\ başarısından\ sorumluluk= 2,653; p>.05$ ; son-test=  $F_{(2-212)}öğrenci\ başarısından\ sorumluluk= 2,460; p>.05$ ; ön-test=  $F_{(2-212)}öğrenci\ başarısızlığından\ sorumluluk= 1,190; p>.05$ ; son-test=  $F_{(2-212)}öğrenci\ başarısızlığından\ sorumluluk= ,774; p>.05$ ).

### Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyinin Sınıf Yönetimi Dersini Almadan-Aldıktan Sonra Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Anlamlı Farklılığına Ait Bulgular

**Tablo 8.** Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyinin Sınıf Yönetimi Dersini Almadan Önce ve Sınıf Yönetimi Dersini Aldıktan Sonra Lise Türüne Göre Anlamlı Farklılığına Ait Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

| Ölçeğin boyutları                           | Gruplar  | Lise Türü           | N   | X     | SS    | sd  | t      | p    |
|---|----------|---------------------|-----|-------|-------|-----|--------|------|
| Ölçeğin geneli                              | Ön-test  | Meslek Lisesi       | 183 | 53,18 | 6,48  | 213 | ,317   | ,752 |
|   |          | Anadolu Teknik Lise | 32  | 52,80 | 4,77  |     |        |      |
|   | Son-test | Meslek Lisesi       | 183 | 54,04 | 7,35  | 213 | -,894  | ,372 |
|   |          | Anadolu Teknik Lise | 32  | 55,33 | 8,33  |     |        |      |
| Öğrenci başarısından sorumluluk algısı      | Ön-test  | Meslek Lisesi       | 183 | 58,17 | 9,20  | 213 | -,097  | ,923 |
|   |          | Anadolu Teknik Lise | 32  | 58,34 | 10,49 |     |        |      |
|   | Son-test | Meslek Lisesi       | 183 | 58,67 | 9,02  | 213 | ,179   | ,858 |
|   |          | Anadolu Teknik Lise | 32  | 58,36 | 7,86  |     |        |      |
| Öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısı | Ön-test  | Meslek Lisesi       | 183 | 48,20 | 9,40  | 213 | ,524   | ,601 |
|   |          | Anadolu Teknik Lise | 32  | 47,27 | 8,76  |     |        |      |
|   | Son-test | Meslek Lisesi       | 183 | 49,41 | 10,58 | 213 | -1,403 | ,162 |
|   |          | Anadolu Teknik Lise | 32  | 52,29 | 11,27 |     |        |      |

Tablo 8’de öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde; öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında öğrenci başarısından sorumluluk algılarına göre hem sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (ön-test= $t_{(213)}ölçeğin\ geneli= ,317, p>0.05$  ve son-test=  $t_{(213)}ölçeğin\ geneli= -,894, p>0.05$ ; ön-test= $t_{(213)}öğrenci\ başarısından\ sorumluluk= -,097, p>0.05$  ve son-test= $t_{(213)}öğrenci\ başarısından\ sorumluluk= ,179, p>0.05$ ; ön-test= $t_{(213)}öğrenci\ başarısızlığından\ sorumluluk= ,524, p>0.05$  ve son-test= $t_{(213)}öğrenci\ başarısızlığından\ sorumluluk= -1,403, p>0.05$ ).

### Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyinin Sınıf Yönetimi Dersini Almadan-Aldıktan Sonra Akademik Öz-Yeterlik Algılarına Göre Anlamli Farklılığına Ait Bulgular

**Tablo 9.** Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyinin Sınıf Yönetimi Dersini Almadan Önce ve Sınıf Yönetimi Dersini Aldıktan Sonra Akademik Öz-Yeterlik Algısına Göre Anlamli Farklılığına Ait Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

| Ölçeğin boyutları                           | Gruplar  | Akademik öz-yeterlik algı düzeyi** | N   | X     | SS    | sd  | t      | p     |
|---|----------|------------------------------------|-----|-------|-------|-----|--------|-------|
| Ölçeğin geneli                              | Ön-test  | Orta                               | 38  | 52,46 | 6,98  | 213 | -,725  | ,469  |
|   |          | Yüksek                             | 177 | 53,27 | 6,09  |     |        |       |
|   | Son-test | Orta                               | 38  | 51,84 | 5,84  | 213 | -2,186 | ,030* |
|   |          | Yüksek                             | 177 | 54,75 | 7,72  |     |        |       |
| Öğrenci başarısından sorumluluk algısı      | Ön-test  | Orta                               | 38  | 56,28 | 10,45 | 213 | -1,384 | ,168  |
|   |          | Yüksek                             | 177 | 58,60 | 9,12  |     |        |       |
|   | Son-test | Orta                               | 38  | 56,42 | 7,31  | 213 | -1,700 | ,091  |
|   |          | Yüksek                             | 177 | 59,10 | 9,08  |     |        |       |
| Öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısı | Ön-test  | Orta                               | 38  | 48,63 | 10,3  | 213 | ,417   | ,677  |
|   |          | Yüksek                             | 177 | 47,94 | 9,07  |     |        |       |
|   | Son-test | Orta                               | 38  | 47,26 | 8,73  | 213 | -1,642 | ,102  |
|   |          | Yüksek                             | 177 | 50,39 | 11,03 |     |        |       |

\*p<0.05, \*\*Çalışma grubunda düşük düzeyde akademik öz-yeterlik algı düzeyine sahip hiçbir öğretmen adayı bulunmamaktadır.

Tablo 9'da öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının akademik öz-yeterlik algılarına göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde; öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında akademik öz-yeterlik algılarına göre sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilirken (ön-test= $t_{(213)}\text{ölçeğin geneli} = -,725$ ,  $p>0.05$ ; ön-test= $t_{(213)}\text{öğrenci başarısından sorumluluk} = -1,384$ ,  $p>0.05$  ve son-test= $t_{(213)}\text{öğrenci başarısından sorumluluk} = -1,700$ ,  $p>0.05$ ; ön-test= $t_{(213)}\text{öğrenci başarısızlığından sorumluluk} = ,417$ ,  $p>0.05$  ve son-test= $t_{(213)}\text{öğrenci başarısızlığından sorumluluk} = -1,642$ ,  $p>0.05$ ), sadece ölçeğin genelinde son-testte akademik öz-yeterlik algısı yüksek olanlar yönünde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir (son-test= $t_{(213)}\text{ölçeğin geneli} = -2,186$ ,  $p<0.05$ )



## Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyinin Sınıf Yönetimi Dersini Almadan-Aldıktan Sonra Sınıf Yönetimi Dersine Yönelik Tutuma Göre Anlamli Farklılığına Ait Bulgular

**Tablo 10.** Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Düzeyinin Sınıf Yönetimi Dersini Almadan Önce ve Sınıf Yönetimi Dersini Aldıktan Sonra Sınıf Yönetimi Dersine Yönelik Tutuma Göre Anlamli Farklılığına Ait Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

| Ölçeğin boyutları                           | Gruplar  | Sınıf yönetimi dersine yönelik tutum* | N   | X     | SS    | sd  | t     | p    |
|---|----------|---------------------------------------|-----|-------|-------|-----|-------|------|
| Ölçeğin geneli                              | Ön-test  | Orta                                  | 102 | 53,12 | 6,23  | 213 | -,006 | ,995 |
|   |          | Yüksek                                | 113 | 53,16 | 6,29  |     |       |      |
|   | Son-test | Orta                                  | 102 | 54,61 | 8,15  | 213 | ,695  | ,488 |
|   |          | Yüksek                                | 113 | 53,89 | 6,87  |     |       |      |
| Öğrenci başarısından sorumluluk algısı      | Ön-test  | Orta                                  | 102 | 58,62 | 9,16  | 213 | ,939  | ,349 |
|   |          | Yüksek                                | 113 | 57,83 | 9,58  |     |       |      |
|   | Son-test | Orta                                  | 102 | 59,01 | 9,69  | 213 | 1,073 | ,285 |
|   |          | Yüksek                                | 113 | 58,30 | 7,98  |     |       |      |
| Öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısı | Ön-test  | Orta                                  | 102 | 47,42 | 9,27  | 213 | -,956 | ,340 |
|   |          | Yüksek                                | 113 | 48,64 | 9,32  |     |       |      |
|   | Son-test | Orta                                  | 102 | 49,78 | 11,22 | 213 | ,089  | ,929 |
|   |          | Yüksek                                | 113 | 49,91 | 10,28 |     |       |      |

\*Çalışma grubunda düşük düzeyde sınıf yönetimine yönelik tutuma sahip hiçbir öğretmen adayı bulunmamaktadır.

Tablo 10'da öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının sınıf yönetimi dersine yönelik tutuma göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde; öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında sınıf yönetimi dersine yönelik tutuma göre sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (ön-test=t(213)ölçeğin geneli = -,006, p>0.05 ve son-test= t(213)ölçeğin geneli = ,695, p>0.05; ön-test=t(213)öğrenci başarısından sorumluluk = ,939, p>0.05 ve son-test=t(213)öğrenci başarısından sorumluluk = 1,073, p>0.05; ön-test=t(213)öğrenci başarısızlığından sorumluluk = -,956, p>0.05 ve son-test= t(213)öğrenci başarısızlığından sorumluluk = -1,089, p>0.05).

### Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olan en önemli faktörlerden biri öğretmendir. Öğretmen sınıf içinde uyguladığı tüm eğitim-öğretim faaliyetleriyle öğrencilerin öğrenmelerini şekillendirebilecek (Wang, Haertel & Walberg, 1993b) ve eğitim politikalarını biçimlendirerek sınıflarda uygulayabilecek güçtedir. Dolayısıyla bu önemli vurgu kapsamında öğretmen adaylarının; *mesleğe başladığımda görevlerimi yerine getirmek için gerekli bilgi, beceri, düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim? bu sorumluluğu başarabilecek yeterlikte miyim?* gibi soruları kendilerine sık sık

sorarak öğretmenlik mesleğine yönelik olarak aldıkları eğitimin gerekliliğini değerlendirmeleri oldukça önemlidir. Bu kapsamda sınıflarda yüksek nitelikli öğretmenlerin görev yapabilmesi için öğretmen adaylarının nitelikli yetiştirilmeleri gerekmektedir ki buna yönelik olarak öğretmen adayları pek çok ders almaktadırlar. Öğretmen adaylarına pek çok bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan bu derslerden biri de sınıf yönetimi dersidir. Bu araştırma sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algısına etkisini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma sonunda öğretmen eğitimi açısından alana katkı sağlayacak oldukça nitelikli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının ölçeğin genelinde ön-testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması  $X=53.13$  ve son-testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması  $X=54.23$  olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının puanlarının ölçek ortalamasından yüksek olduğu ve sınıf yönetimi dersini aldıktan sonrada öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı puanlarının yükseldiği belirlenmiştir. Diğer taraftan ölçeğin boyutlarında da öğretmen adaylarının aldıkları puanların aritmetik ortalaması hem ön-testte hem de son-testte ölçeğin boyutlarına ait ortalamadan yüksek çıktığı ve son-testte öğretmen adaylarının puanlarının yükseldiği belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının aldıkları sınıf yönetimi dersinin öğrenci başarısından sorumluluk algısı yönünde olumlu etki yaptığını göstermektedir. Ayrıca hem ön-test puanlarında hem de son-test puanlarında öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı puanlarının öğrenci başarısızlığından sorumluluk algı puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde de, gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının başarıdan, başarısızlığa göre daha fazla sorumluluk algıladıkları belirlenmiştir (Ekici, 2012a; Ekici, 2012b; Guskey, 1987; Güvenç, 2011; Kurt, 2013; Pratt, 1985). Bu noktada başarısızlığın nedenlerini kendileri dışındaki faktörlere yükledikleri söylenebilir. Dolayısıyla bu durum öğretmen adaylarının yeterli düzeyde içsel kontrol odağı geliştiremediklerini ifade etmektedir. Bu sonuç öğretmen adaylarının henüz başarısızlıktan sorumlu olabilmeleri yönünde niteliklerinin gelişmemiş olduğu ve başarısızlıktan da sorumluluk alma yönünde algılarının geliştirilmesine ihtiyaç duyduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çalışmanın nitel veriler bölümünde belirlenen görüşlerde çalışmanın nicel verilerle elde edilen bulgularını destek niteliktedir. Çünkü öğretmen adaylarının en fazla başarıdan öğretmen sorumluluğu yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Diğer taraftan ilgili literatür incelendiğinde öğrencilerin sınıfları yükseldikçe sorumluluk algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Ofori & Charlton, 2002; Yeşilyaprak, 2003). Sınıf yönetimi dersinden sonraki eğitim sürecinde alınması gereken öğretmenlik meslek derslerinin olduğu düşünüldüğünde farklı derslerinde desteğiyle öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerinin mezuniyete kadar yükselebileceği ve öğrenci başarısızlığından da sorumlu olmayı öğrenebilecekleri söylenebilir. Ayrıca eğer öğretmen adaylarının içsel kontrol odağı geliştirmelerine destek olunabilirse sınıflarındaki öğrencilerin başarı-başarısızlıklarından daha fazla sorumluluk aldıkları ifade edilmektedir ki (Guskey,

1984; Norton, 1997; Sherman & Giles, 1981), bu yönde öğretmen adaylarının mezuniyetlerine kadar süreçte yer alan öğretmenlik meslek dersleriyle içsel kontrol odaklarının gelişmesine destek olunabilir.

Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından öğretmen sorumluluğuna yönelik görüşlerinin toplam 7 tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrenci başarısından en fazla öğretmenin sorumlu olduğu yönünde görüş belirtildiği belirlenmiştir ki bu bulgu nicel verilerle de istatistiksel olarak belirlenmiştir. Başarıdan öğretmen sorumluluğunun öğretmenlerin özellikle eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkili olmalarına bağlı olduğu vurgusu yapılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri yönünde vurgulanan bu nokta ilgili literatürde yer alan çalışmalarla da desteklenmektedir. Çünkü yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin, öğrenci başarısından sorumluluk alabildikleri, sınıf içi davranışları, öğretimi planlaması, motivasyonu, etkili sınıf yönetimi becerileri, öğrenci katılımını sağlama vb. üzerinde oldukça önemli etkisi olduğu ifade edilmektedir (Adu & Olantundun, 2007; Akiri & Ugborugbo, 2009; Allinder, 1995; Gibson & Dembo, 1984; Guskey, 1981b; Guskey, 1988; Hoy & Spero, 2005; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Dolayısıyla diğer temalarla ilişki kurulduğunda öğretmenin alanında yeterli olması ve niteliklerinin yüksek olması da nitelikli eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli olduğu ifade edilmektedir.

Diğer taraftan belirtilen görüşler doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrenci başarısızlığından öğretmen sorumluluğuna yönelik görüşlerinin toplam 8 tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrenci başarısızlığında da en fazla sorumluluğun öğretmene ait olduğu vurgulanmıştır. Bu noktada öğretmenlerin alanında yeterli olması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkili olmasıyla öğrenci başarısızlığının üstesinden gelebileceği ifade edilmektedir. Ayrıca başarısızlıkta aile faktörünün ve öğrenciye ait bireysel faktörlerin önemli faktörler olduğu ve başarısızlığın sadece öğretmene bağlı bir durum olmadığı vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri yönünde öğrencinin hem başarısında hem de başarısızlığından öğretmenlerin sorumlu olan en önemli faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen eğitiminde öğretmenlik meslek derslerinin önemi kesinlikle göz ardı edilemez. Öğretmen adaylarının da bu yönde görüşlerinin ön plana çıktığı ve aldıkları eğitimin farkında oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerinin öğretmenlerin hem öğrencinin başarısından hem de başarısızlığından sorumluluk algı düzeyine etkisi hakkındaki görüşlerinin toplam 3 tema altında toplandığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adayları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin gerekli olduğunu, önemli katkıları olduğunu ancak bu derslerin daha fazla uygulamalı olarak işlenmesinin gerekli olduğu yönünde vurgu yapmışlardır. Yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında aldıkları öğretmenlik meslek derslerinin onların yeterliklerinin gelişmesini sağladıkları belirtilmektedir

(Brousseau, Book & Byers, 1988; Guskey, 2002; Hoy & Woolfolk, 1990; Housego, 1990). Ancak öğretmenlik özellikle davranışların gözlenmesi gereken bir meslek olduğundan öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerinin uygulamalı olarak işlenmesi yönündeki istekleri oldukça anlamlıdır. Öğretmen adaylarının bu istekleri; öğretmenlik mesleğinin özelliklerinin ve nitelikli öğretmen olabilmeleri yönünde almaları gereken eğitimin nasıl olması gerektiği noktasında bilinçli olduklarının bir göstergesidir. Derslerin uygulamalara daha fazla yer verilerek işlenmesiyle daha fazla katkı sağlayacağı ve etkili olacağı ifade edilmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen önemli bir bulguya göre; öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyinin belirlendiği öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin hem genelinden hem de boyutlarından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın son-test lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farklılığa bağlı olarak sınıf yönetimi dersinin öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine etkisine etki büyüklüğü katsayısıyla ( $\eta^2$ ) bakılmıştır. Bu kapsamda sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine etkisine ait etki büyüklüklerine ( $\eta^2$ ) bakıldığında; uygulanan sınıf yönetimi dersine ilişkin etki büyüklük değerlerinin ölçeğin genelinde ( $\eta^2 = .0753$ ), öğrenci başarısından sorumlu olma boyutunda ( $\eta^2 = .0710$ ) ve öğrenci başarısızlığından sorumlu olma boyutunda ( $\eta^2 = .0733$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerde orta düzeyde bir etkiyi ifade etmektedir. Çünkü etki büyüklüğü 0.01, 0.06 ve 0.14 olarak sırasıyla küçük, orta ve büyük olarak tanımlanmıştır (Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2006; Gren, Salkind & Akey, 2000). Ayrıca Cohen (1988)'in "d" indeksi doğrultusunda da tespit edilen değerler orta düzeyde bir etkiyi göstermektedir. Çünkü Cohen (1988) d'nin yorumu için belli kesme noktaları belirlemiştir: etki büyüklükleri  $d=0.02$  ise küçük,  $d=0.05$  ise orta ve  $d=0.08$  olduğunda ise büyük olarak gruplandırılmıştır (Akt: Erkuş, 2005). Böylece araştırmada öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerindeki olumlu değişimin en fazla %7,5'inin uygulanan sınıf yönetimi dersinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgudan öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerinde gerçekleşen olumlu değişimin yaklaşık %92,5'inin uygulanan sınıf yönetimi dersinin dışındaki nedenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise; kız öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyleri arasında hem sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının öğrenci başarısı yönünde ölçeğin genelinde ve boyutlarında aldıkları puanlara bakıldığında erkek öğretmen adaylarının kızlara göre daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Çapa & Çil (2000) yaptıkları araştırmada erkek öğretmen adaylarının mesleklerinde kızlara göre kendilerine daha fazla güven duyduklarını belirtmektedirler ki bu durum mesleklerinde daha fazla sorumluluk üstlenebileceklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. İlgili literatür incelendiğinde

yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar tespit edilmiştir. 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) ve Pratt (1985) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da kadın öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Ayrıca Tümkaya (2000) yaptığı araştırmada, kadın öğretmenlerin sorumluluk algıları yönünde denetim odağı puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla araştırma sonuçları araştırmaların niteliklerine bağlı olarak farklılık göstermekle birlikte, Türkiye’de öğretmen adaylarıyla yapılan Güvenç (2011)’in araştırma sonuçlarıyla bu araştırma sonuçları öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği yönünde birbirini destekler nitelikte sonuçlar belirlenmiştir.

Elde edilen önemli sonuçlardan biri ise, öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında tüm genel akademik başarı düzeylerinde öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyleri hem sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Genel akademik başarı düzeyi 2.00-2.99 olan yani orta düzeydeki genel akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının daha fazla sorumluluk puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç orta düzeyde genel akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde öğrenci başarı-başarisızlığının nedenlerini daha bilinçli olarak değerlendirebildiklerinin, mesleklerinde görevlerinin bilincinde olduklarının, isteyerek eğitim aldıklarının, öğretmenlik mesleğini sevdiklerinin, öğretmenlik mesleğin sorumluluklarının farkında olduklarının vb. göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yüksek düzeyde genel akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerinin orta düzeyde genel akademik başarı düzeyine sahip olan öğretmen adaylarından daha düşük olması, çok başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmemesiyle veya seçmek zorunda kalmış olsalar bile öğretmenlik mesleğini sevmedikleriyle ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılığının bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde; öğretmen adaylarının hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında mezun olunan lise türlerine göre öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyleri hem sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin hem genelinde hem de boyutlarında akademik öz-yeterlik algılarına göre sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilirken, sadece ölçeğin genelinde son-testte akademik öz-yeterlik algısı yüksek olanlar yönünde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir. Akademik öz-yeterlik kavramı; bireyin verilen akademik bir görevi belirlenmiş olan başarı seviyesinde yapabileceği konusundaki algısıdır (Schunk, 1991; Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel & Davis, 1993; Zimmerman, 1995). Chemers, Hu & Garcia (2001)'e göre ise, akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik çalışma gerektiren konularda kendilerine olan öz güvenleridir ki, bu kapsamda öğrenebilmek için bireyin etkili biliş stratejilerini kullanabilme, öğrenme çevrelerini ve öğrenme zamanlarını etkili bir şekilde yönetebilme ve kendi performansını etkili bir şekilde düzenleyebilmesidir. Akademik öz-yeterlik, akademik başarıda en önemli duyuşsal boyutlardan birini oluşturmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının sahip oldukları akademik öz-yeterlik algılarıyla öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeylerinin farklılık gösterdiği ve buna sınıf yönetimi dersinin de etkisi olduğu belirlenmiştir. Özellikle öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyindeki farklılığın yüksek akademik öz-yeterlik algı düzeyine sahip olan öğretmen adayları yönünde anlamlı farklılık göstermesi bu çalışma açısından önemli sonuçlardan biridir. Bu sonuç yüksek akademik öz-yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine gereken ilgiyi göstererek akademik anlamda ellerinden geleni yapmak konusunda kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğunun bir göstergesidir.

Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlendiği pek çok araştırma yapılmıştır (Aksoy, 2010; Bulut, 2009; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Eraslan & Çakıcı, 2011; Karataş, 2011; Kartal, 2009). Ancak öğretmenlik meslek derslerine ve bu derslerin her birine yönelik olarak öğretmen adaylarının tutumları konusunda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada elde edilen bu sonuç önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin hem genelinde hem de boyutlarında sınıf yönetimi dersine yönelik tutum puanlarına göre sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin boyutlarında ve genelinde sınıf yönetimi dersine yönelik tutumu yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı puanları orta düzeyde olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tutumların oluşması ve değişmesi uzun süreç sonunda gerçekleşmektedir. Yapılan araştırmalarda 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, 1980; Kremer & Kurtz, 1982; Rosenshine, 1986). Bu noktada düşünüldüğünde öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde hem

öğretmenlik meslek derslerine ilişkin tutumlarının hem de öğrenci başarı-başarısızlığından sorumluluk algılarının olumlu yönde gelişmesi sağlanabilir. Öğretmen adaylarına sorumluluk alabilecekleri yönde kendilerine güvenmeleri gerektiği konusunda destek verilmeli ve öğretmenlik meslek dersleri bu yönde gelişimlerini sağlayabilecek şekilde düzenlenmelidir. Çünkü kendinin yeteneklerine güvenen öğretmenlerin/öğretmen adaylarının görevlerini en iyi şekilde ve yüksek motivasyon düzeyiyle yaptıkları belirtilmektedir (Larson, 2007).

Sonuç olarak; unutulmamalıdır ki bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Nitelikli eğitim uygulamalarını da ancak nitelikli öğretmenler gerçekleştirebilirler. Dolayısıyla öğretmen adaylarının nitelikli eğitim almaları gelecekte de nitelikli eğitim uygulamalarına imza atabileceklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Bandura (1997)'nin ifade ettiği gibi; yönettikleri sınıfları, öğrencileri tanımayan, sınıfında olup bitenlerden haberi olmayan, olup bitenleri algılayamayan, yorumlayamayan öğretmenlerin etkili bir eğitim-öğretim yaptıklarını söylemek güçtür. Bu nedenle öğretmenlere/öğretmen adaylarına, sınıf yönetimine ilişkin becerilerin ve kuramsal yaklaşımların kazandırılması nitelikli öğretmen olabilmek adını gerektirmektedir.

*Bu araştırma sonuçları dikkate alınarak farklı araştırmalar için aşağıdaki öneriler sunulabilir;*

- 1.Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algısına etkisini incelemek amacıyla hazırlan bu çalışmadan yararlanılarak diğer öğretmenlik meslek derslerinin de etkisinin incelendiği araştırmalar planlanabilir.
2. Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algısına etki eden kişilikle ilgili değişkenlerle bir araştırma planlanabilir.
3. Sınıf yönetimi dersi başta olmak üzere diğer öğretmenlik meslek derslerinin içerikleri öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının geliştirilmesi yönünde düzenlenerek eğitim-öğretim faaliyetleri ona göre yapılabilir.

#### **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 ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 567-586.
- AKBARI, R., & ALLVAR, N. K. (2010). L2-Teacher characteristics as predictors of students' academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 2010, 13 (4).

- 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.
- AKSOY, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 197–212.
- ALEXANDER, C.D., & FULLER, E. (2005, April). *Effects of teacher qualifications on student achievement in middle school mathematics in Texas*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting.
- 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.
- ALNABHAN, M., AL-ZEGOUL, E., & HARWELL, M. (2001). Factors related to achievement levels of education students at Mu'tah University. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 593–604.
- ANTHONY, T., & KRITSONIS, W. (2007). A mixed methods assessment of the effectiveness of strategic e-mentoring in improving the self-efficacy and persistence (or retention) of alternatively certified novice teachers within an inner city school. *District Doctoral Forum National Journal for Publishing and Monitoring Doctoral Student Research*, 4 (1), 1-8.
- BANDURA, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- 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.
- BROUSSEAU, B., BOOK, C., & BYERS, J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39 (6), 23-39.
- BULUT, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13–24.
- BULUCU, Ö. (2003). *İlköğretim I.kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Adana.
- BURDEN, P. R. (2000). *Powerful classroom management strategies: Motivation students to learn*. Corwin Press: Thousand Oaks.
- BURSKY, D. (2002). Engineering education must teach a worldwide view. *Electronic Design*, 50, 1-22.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., STECA, P., & MALONE, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.



- CASTELLİNİ, C. A. (1986). *An analysis of the effects of effective teaching training on elementary teachers' locus-of-control* (Doctoral Dissertation, Pennsylvania State University, 1986), Dissertation Abstracts International, 47, 3960.
- CELEP, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- CHAMBERS, S. M. (2003). *The impact of length of students teaching on the self-efficacy and classroom orientation of pre-service teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest educational research association, San Antonio. (ERIC document reproduction service No: ED 477 509).
- CHEMERS, M., M. HU, L., & GARCIA, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64.
- COLE, T., & SAPP, G. L. (1988). Stress, locus of control and achievement of high school seniors. *Psychology Reports*, 63 (2), 355-359.
- ÇAPA, Y. & ÇİL, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- DARLİNG-HAMMOND, L. (1998). Standards for assessing teaching effectiveness are key: Response Schalock, Schalock, and Myton. *Phi Delta Kapan*, 79 (6), 471-472.
- DEAN, J. (2000). *Organizing Learning in the Primary School Classroom* (2nd Edition). London: Routledge.
- DEMİRTAŞ, H., CÖMERT, M., & ÖZER, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- DIAMOND, J. B., RANDOLPH, A., & SPILLANE, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for students learning: The importance of race, class and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35 (1), 75-98.
- DOHERTY, W. J., & BALDWIN, C. (1985). Shifts and stability in locus of control during the 1970's: Divergence of the sexes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (4), 1053-1084.
- DÖNMEZ, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 259-280.
- EDWARDS, C. (1997). *Classroom discipline and management*. New Jersey: Prentice Hall
- ERDEN, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- EKİCİ, G. (2002). Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı eğitim-öğretim nedir? ve bu uygulamada öğretmenlere düşen görevler nelerdir? *TSE Standard Ekonomik ve Teknik Dergi*, 481, 21-25.
- EKİCİ, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V (1), 111-132. <http://efdergi.yyu.edu.tr>. ulaşım tarihi 10.10.2010.
- EKİCİ, G. (2012a). Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 1(2), 23-35.

- EKİCİ, G. (2012b). *Biyoloji öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algılarına cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin etkisinin değerlendirilmesi*. Niğde: X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012.
- ERASLAN, L., & ÇAKICI, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2, 427-438.
- ERKUŞ, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- FRANCIS-SETON, A. I. N. (2011). *Impact of collective responsibility on student learning and achievement*. Unpublished Ed D. Dissertation, Walden University.
- FAROOGH, M. S. (2011). Perceptions of prospective teachers about factors influencing classroom management. *Journal of Quality and Technology Management*, 7 (1), 23-38.
- FUNCHS, L. S., FUNCHS, D., & BISHOP, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70-84.
- GEORGIU, N. S., CHRISTOU, C., & STAVRINIDES, P. (2002). Teachers attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the School*, 39 (5), 583-595.
- GIBSON, S., & DEMBO, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- GOOD, T. L., & BROPHY, J.E. (2006). *Looking in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- GÖKÇE, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-2, 111-112.
- GREEN, S., SALKIND, N., & AKEY, T. (2000). *Using SPSS for Windows. Analyzing and understanding data*. New Jersey: PracticeHall.
- 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. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3-4), 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.

- HENSON, R. K. (2001). *Relationships between pre-service teachers' self-efficacy, task analysis and classroom management beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans.
- HENSON, R. K. (2003). Relationships between pre-service teachers' self-efficacy, task analysis and classroom control management beliefs. *Research in the Schools*, 10 (1), 53-62.
- HOUSEGO, B. (1990). A comparative study of student teachers' feelings of preparedness to teach. *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 223-240.
- 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.
- HOY, A. W., & WOOLFOLK, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- IŞIK, A. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı bireyler yetiştirmede görev ve sorumlulukları. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6(6), 585-601.
- JACOB, B., & LEFGREN, L. (2006). *When principals rate teachers*. Education next. Hoover Institution. <http://www.educationnext.org/20062/58.html>, ulaşım tarihi 11.07.2011.
- JOYCE, B., & WEIL, M. (1986). *Models of teaching* (3rd. Ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- KARASAR, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sanem Matbaacılık San ve Tic. A.Ş.
- KARATAŞ, S. (2011). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin zihin haritalarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 159-173.
- KARTAL, S. (2009). Tezsiz yüksek lisans programlarına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 223-239.
- KREMER, L., & LIFMAN, M. (1980). Locus of control and its reflections in teachers' Professional attributions. *College Student Journal*, 16, 209-216.
- KREMER, L., & KURTZ, C. (1982). *Locus of control, perception and attributions of student teachers in educational situations*. (ERIC document reproduction service No: ED 212 614).
- KÖKLÜ, N., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., & BÖKEOĞLU, Ö.Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- KURT, H. (2013). The analyze of teachers' responsibility beliefs for student academic successes and failures (The Sample of Turkish Biology Teachers). *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 314-329.
- LARSON, D. (2007). *Self-awareness about teaching style: Development of a tool*. Proceedings of the 2007 American Society for Engineering Education Pasific Soutwest Annual Conference.

- LEE, V. E. & LOEB, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 3–32.
- LEE, V., & SMITH, J.B. (2001). *High school restructuring and student achievement*. New York: Teachers College Press.
- LİN, S.S.J., & TSAI, C. (2000). Teaching efficacy along the development of teaching expertise among science and math teachers in Taiwan., <http://www.educ.sfu.ca/narstsite/conference/linsai/linsai.htm>, ulaşım tarihi 15.09.2010 tarihinde edinilmiştir.
- MACREA, S. (1997). *Classroom management and organization. Becoming a teacher*. Open University Pres. Buckingham.
- MAEHR, M. (1990). The psychological environment of the school: A focus for school leadership. (*Project report*). Urbana, Illinois: National Center for School Leadership. ERIC document reproduction service No: ED327 954.
- MARLOW, B.A., & PAGE, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California: Corwing Pres Inc.
- MARTIN, N.K., & YIN, Z. (1997). *Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between male and female teachers*. Paper presented at the 20th annual meeting of the southwest educational research association, Austin. (ERIC document reproduction service No: ED 404 708).
- MARZANO, R. J., & MARZANO, J. S. (2003). *The key to classroom management*. <http://www.usd361.k12.ks.us/staffdevelopment/The%20Key%to%20>, adresinden, ulaşım tarihi 10.10.2011. 27. 04.2012 .
- MARTIN, N. K. & BALDWIN, B. (1992). *Beliefs regarding classroom management style: The differences between preservice and experience teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Educational, Knoxville, TN (ERIC document reproduction service, No: ED 355 213).
- MAVROPOULOU, S., & PADELIADU, S. (2000). Teachers' causal attributions for behavior problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology*, 22, 191–202.
- MEDLEY, D. (1977). Teacher competence and teacher effectiveness: A review of process-product research. *Washington D.C. American Association of Colleges for Teacher Education*.
- MEIJER, C., & FOSTER, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- MOK, Y. F. (2005). Teacher concern and teacher life stages. *Research in Education*, 73, 53–72.
- 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.
- NOLEN, S., WARD, C., HORN, I., CAMBEL, S., MAHNA, K., & CHILDERS, S. (2007). *Motivation to learn during student teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- NORTON, J. L. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teachers. *Education, 117* (3), 401-410.
- OFORİ, R., & CHARLTON, J.P. (2002). A path model of factors influencing the academic performance of nursing students. *Journal of Advanced Nursing, 38* (5), 507-516.
- ÖZEN, Y. (2011). Sosyal bilgiler eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Erzincan Üniversitesi örneği). *Akademik Bakış Dergisi, 24* (2), 1-20.
- 1-20. PATRICK, R. (2003). Where are beginning teachers' stories about learning to teach in culturally and socially diverse secondary school classroom? [http: www.aare.edu.au](http://www.aare.edu.au), ulaşım tarihi 08. 08. 2010.
- 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.
- PRATT, D. L. (1985). Responsibility for student success/failure and observed verbal behavior among secondary science and mathematics teachers. *Journal of Research in Science Teaching, 22*, 807-816.
- ROSENSHINE, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership, 43* (7), 60-69.
- SANDERS, W. L. (1998). Value added assessment. *School Administrator, 11* (55), 24-27.
- SAVRAN, A., & ÇAKIROĞLU, J. (2003). Differences Between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *TOJET, 2* (4), article: 3.
- SCHALOCK, H. D. (1998). Student progress in learning: Teacher responsibility, accountability, and reality. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 12* (3), 237-246.
- SCHALOCK, M. D., & MYTON, D. (1998). Effectiveness-along with quality-should be the focus. *Phi Delta Kapan, 79* (6), 468-470.
- SCHUNK, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26* (3&4), 207-231.
- SEWELL, A. & ST-GEORGE, A. (2000). Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry, 1* (2), 58-71.
- SHERMAN, T. M., & GILES, M. B. (1981). The development and structure of personal control in teachers. *Journal of Educational Research, 74*, 139-142.
- SMYLIE, M. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal, 25*, 1-30.
- SOLBERG, V. S., O'BRIEN, K., VILLAREAL, P., KENNEL, R., & DAVIS, B. (1993). Self-Efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 15* (1), 80-95.
- SOLMUŞ, T. (2004). İş yaşamı, denetim odağı ve beş faktör kişilik modeli. *Türk Psikoloji Bülteni, 10* (34- 35), 196-205.

- SOODAK, L., & PODELL, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- SÖZER, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışları kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- 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. K., & WANG, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching & Teacher Education*, 4 (2), 171-187.
- STEPHENS, P., & CRAWLEY, T. (1994). *Becoming an effective teacher*. Cheltenham. Stanley Thornes Publishers Ltd.
- ŞAMA, E., & TARIM, K. (2007). Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 135-154.
- ŞIŞMAN, M. (2004). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ULAY, A. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreçlerinde pekiştireç kullanmaya ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- USHER, E., & PAJARES, F. (2006). Inviting confidence in school: invitations as critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Emory University Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7-16.
- ÜSTÜNER, M., DEMİRTAŞ, H., & CÖMERT, M. (2009). A attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching. (The case of İnönü University Faculty of Education). *Education and Science*, 34 (151), 140-155.
- TATLIOĞLU, K., & AVCI, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin okul başarılarını olumsuz etkileyen nedenlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma (Bingöl Örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 5(8), 1111-1133.
- TSCHANNEN-MORAN, M., & HOY, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- THORNBERG, R. (2008). School children reasoning about school rules. *Research Paper in Education*, 23 (1).
- TOLLEFSON, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12, 63-83.
- TOMLINSON, T. M. (1993). *Motivating students to learn: Overcoming barriers to high achievement*. Berkeley, CA: McCutchan.
- TÜMKAYA, S. (2000). *İlköğretim öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi*. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15-16 Ekim 1998. Pamukkale Üniversitesi-Denizli, PAÜ Eğitim Fakültesi 2000, Sayı:8, Özel Sayı.
- WANG, M.C., HAERTEL, G. D., & WALBERG, H. J. (1993a). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30-43.
- WANG, M.C., HAERTEL, G. D. & WALBERG, H. J. (1993b). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- WANG, M.C., HAERTEL, G. D., & WALBERG, H. J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51, 74-79.

- WOOLFOLK, A. E., & HOY, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.
- 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.
- WRIGHT, S. P., HOM, S.P., & SANDERS, W.L. (1997). Teacher and classroom context effects on students achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- YAPICI, Ş., & KOÇYİĞİT, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 5 (2), 349-368.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, M., GÜRÇAY, D., & EKİCİ, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- YÖK (1998a). T. C. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara.
- YÖK (1998b). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara.
- ZİMMERMAN, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.