
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

YABANCI DİL ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİL ÖĞRETİMİ SORUMLULUK ALGILARI

Bilge Akıncı

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Bilge

Soyadı : Akıncı

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları

İngilizce Adı : Pre-service Foreign Language Teachers' Perceptions of Responsibility for Foreign Language Teaching

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Bilge Akıncı

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Bilge Akıncı tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Şaban ÇETİN

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Hasan COŞKUN

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Çankırı Karatekin Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Özden DEMİRKAN

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. Aslıhan Selcen BİNGÖL

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇEVİK

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi).…

Tez Savunma Tarihi: 25/07/2025

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman ÇİMEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince değerli bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, desteklerini ve hoşgörüsünü esirgemeyen, öğrencisi olmaktan mutluluk duyduğum değerli danışmanım Prof. Dr. Şaban ÇETİN'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez izleme komitesinde yer alan Prof. Dr. Hasan COSKUN ve Doç. Dr. Aslıhan Selcen BİNGÖL'e; Tez savunma jürisinde yer alan Prof. Dr. Özden DEMİRKAN ve Dr. Hüseyin ÇEVİK'e değerli katkıları ve destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması sürecinde değerli katkılarını sunarak yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer öğretim elemanlarına ve araştırmaya zamanlarını ayırarak katılım sağlayan tüm öğretmen adaylarına teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte en büyük destekçilerim olarak her zaman yanımda olan sevgili annem ve babam Hasibe ve Musa OLACAK'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Varlıkları ve destekleriyle bana her zaman güç vererek yoluma eşlik eden değerli eşim Mustafa AKINCI ve oğullarım Egemen AKINCI ve Mete AKINCI'ya sonsuz teşekkür ederim.

YABANCI DİL ÖĞRETMEN ADAYLARININ YABANCI DİL ÖĞRETİMİ SORUMLULUK ALGILARI

(Doktora Tezi)

Bilge Akıncı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarının belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında yabancı dil öğretmen adaylarının sorumluluk algılarının cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, öğrenime devam etmekte oldukları bölüm, sınıf düzeyi, ağırlıklı genel not ortalamaları, yabancı dil seviyeleri ve öğretmenlik mesleğini seçme sebeplerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Bunun yanında, yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve dil öğretme öz yeterlik inançlarının, yabancı dil öğretimi sorumluluk algısının yordayıcısı olup olmama durumu araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara'da bulunan devlet üniversitelerinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde (İngilizce, Almanca, Fransızca ve Arapça) 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tekil ve ilişkisel tarama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği (Akıncı ve Çetin, 2025), Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (Çetin, 2003) ve Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği (Deregözü, 2020) oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturan üç ölçek 2023–2024 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve 2024–2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde 738 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre yabancı dil

öğretmen adaylarının genel olarak yüksek düzeyde yabancı dil sorumluluk algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde sorumluluk algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlik mesleğini idealindeki meslek olduğu için tercih eden öğretmen adaylarının sorumluluk algılarının diğer nedenlerle bu mesleği seçenlere göre daha yüksek sorumluluk algısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, akademik başarı düzeyi daha yüksek olan yabancı dil öğretmen adaylarının daha yüksek sorumluluk algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer taraftan, mezun olunan lise türü, bölüm, sınıf düzeyi, ağırlıklı genel not ortalaması ve yabancı dil seviyesi değişkenlerinin yabancı dil öğretimi sorumluluk algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun, yabancı dil öğretimi sorumluluk algısının anlamlı ve güçlü bir yordayıcısı olduğu; buna karşın, dil öğretme öz yeterlik inancının sorumluluk algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisinin bulunmadığı ortaya konmuştur. Araştırma, yabancı dil öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş olup yabancı dil öğretmenleriyle uygulanabilir. Ayrıca, araştırma nicel desenle uygulanmış olup, benzer bir araştırma nitel veya karma desenle yürütülebilir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, yabancı dil öğretmen adaylarının sahip olduğu yüksek düzeydeki sorumluluk algısının mesleki yaşama aktarılabilmesi için adaylara hizmet öncesi eğitimde meslek etiği**,** öz düzenleme**,** profesyonel bilinç gibi konularda farkındalık kazandırılmasına yönelik içeriklerin derslere eklenmesi ve öğretmen adaylarının olumsuz öğretim koşullarında da etkin rol almalarını sağlamak amacıyla senaryo temelli eğitimler ve vaka analizleri gibi yöntemler uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : yabancı dil öğretimi, sorumluluk, sorumluluk algısı, özyeterlik, tutum

Sayfa Adedi : xv+194

Danışman : Prof. Dr. Şaban ÇETİN

PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PERCEPTIONS OF RESPONSIBILITY FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

(Ph.D Thesis)

Bilge Akıncı

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2025

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the perceptions of foreign language teaching responsibilities among prospective foreign language teachers. In line with this aim, the study examined whether these perceptions differed based on gender, type of high school graduated, department and grade level of enrollment, cumulative grade point average (CGPA), foreign language proficiency, and reasons for choosing the teaching profession. Additionally, it was searched whether attitudes toward the teaching profession and self-efficacy beliefs in foreign language teaching predicted responsibility perceptions. The study population consisted of prospective teachers enrolled in the Departments of Foreign Language Education (English, German, French, and Arabic) at public universities in Ankara, focusing on third- and fourth-year students. The study employed single and relational survey models, which are among the quantitative research designs. The data collection instruments included the Foreign Language Teaching Responsibility Perception Scale (Akıncı & Çetin, 2025), the Attitude Towards the Teaching Profession Scale (Çetin, 2003), and the Language Teaching Self-Efficacy Scale (Deregözü, 2020). These scales were administered to 738 prospective teachers at Gazi University and Hacettepe University in 2023–2024 spring semester and in 2024–2025 fall semester. According to the findings obtained, pre-service foreign language teachers were generally found to have a high level of perceived responsibility for foreign language teaching. Female teacher candidates were found to have a higher level of

responsibility perception compared to male teacher candidates. In addition, it was observed that teacher candidates who chose the teaching profession because it was their ideal profession had a higher sense of responsibility compared to those who chose the profession for other reasons. Moreover, it was determined that pre-service foreign language teachers with higher academic achievement had higher levels of perceived responsibility. On the other hand, it was found that variables such as the type of high school graduated from, field of study, year of study, cumulative grade point average, and foreign language proficiency level did not have a statistically significant effect on the perception of responsibility for foreign language teaching. As a result of the regression analysis, it was revealed that attitudes toward the teaching profession were a significant and strong predictor of the perception of responsibility for foreign language teaching; in contrast, beliefs in teaching self-efficacy were found not to have a significant predictive effect on responsibility perception. The study was conducted with foreign language teacher candidates and can be applied to foreign language teachers. Moreover, the study was conducted with a quantitative design, and a similar study could be carried out using qualitative or mixed methods. Based on the findings of the study, it is recommended that teacher education programs incorporate content aimed at raising awareness on professional ethics, self-regulation, and professional consciousness in order to support the transfer of pre-service foreign language teachers' high sense of responsibility into professional practice. Furthermore, instructional methods such as scenario-based training and case analysis may be employed to enhance candidates' capacity to take initiative under adverse teaching conditions.

Key Words : foreign language teaching, responsibility, perception of responsibility, self-efficacy, attitude

Page Number : xv+194

Supervisor : Prof. Dr. Şaban ÇETİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
KISALTMALAR LİSTESİ xv
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 9
1.4. Araştırmanın Önemi 9
1.5. Sayıltılar 11
1.6. Sınırlılıklar 11
1.7. Tanımlar 12
BÖLÜM 2 13
KURAMSAL ÇERÇEVE 13
2.1. Sorumluluk Nedir? 13
2.2. Öğretmenlerde Sorumluluk Algısı 19
2.3. Yabancı Dil Öğretmenleri Açısından Sorumluluk 28
2.4. Türkiye'de Öğretmen Sorumluluğu 30
2.5. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı 35
2.6. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Tutumları ve Önemi 40
2.7. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi 43
BÖLÜM 3 52
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 52

3.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar 52
3.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar 57

BÖLÜM 4 72
YÖNTEM 72

4.1. Araştırmanın Modeli 72
4.2. Evren ve Örneklem 73
4.2.1. Araştırmanın Evreni 73
4.2.2. Çalışma Grubu 1 73
4.2.3. Çalışma Grubu 2 76
4.3. Veri Toplama Araçları 80
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu 80
4.3.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği 80
4.3.3. Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği 83
4.3.4. Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği 86
4.3.4.1. Yapı Geçerliği 88
4.3.4.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) 89
4.3.4.3. Güvenirlik ve Madde Analizleri 90
4.3.4.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) 94
4.4. Verilerin Toplanması 98
4.5. Verilerin Analizi 99

BÖLÜM 5 108
BULGULAR VE YORUM 108

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar 108
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar 110
5.2.1. Cinsiyete Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi 111
5.2.2. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi 113
5.2.3. Bölüme Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi .. 115
5.2.4. Sınıf Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi 116
5.2.5. Ağırlıklı Genel Not Ortalamasına Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi 118
5.2.6. Yabancı Dil Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi 120

5.2.7. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Sebebine Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi 122

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar 125

BÖLÜM 6 132

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 132

6.1. Sonuç ve Tartışma 132

6.1.1. Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Sahip Oldukları Sorumluluk Algıları 132

6.1.2. Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenler Bağlamında Sahip Oldukları Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları 137

6.1.3. Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısının Yordayıcıları 142

6.2. Öneriler 149

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 149

6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler 150

KAYNAKLAR 152

EKLER 185

Ek 1. Etik Komisyonu Kararı 186

Ek 2. Gazi Üniversitesi İzin Yazıları 187

Ek 3. Hacettepe Üniversitesi İzin Yazısı 192

Ek 4. Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği 193

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Beş Seneye Ait EF İngilizce Yeterlilik Endeksi* 44
Tablo 2. *Beş Seneye Ait ÖABT Sonuçları* 45
Tablo 3. *İngilizce, Almanca, Fransızca ve Arapça YDS Puanları* 46
Tablo 4. *İlkokul ve Ortaokul Haftalık Ders Çizelgelerine Göre Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri* 47
Tablo 5. *İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesine Göre Yabancı Dil Ders Saatleri* 48
Tablo 6. *Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesine Göre Yabancı Dil Ders Saatleri* 49
Tablo 7. *Anadolu İmam Hatip Liseleri Haftalık Ders Çizelgesine Göre Yabancı Dil Ders Saatleri* 50
Tablo 8. *Çalışma Grubu 1'de Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatistikler* 74
Tablo 9. *Çalışma Grubu 2'de Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatistikler* 78
Tablo 10. *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Ait Uyum İyiliği İndeksleri* ... 83
Tablo 11. *Dil Öğretme Öz Yeterliğine Ait Uyum İyiliği İndeksleri* 85
Tablo 12. *KMO ve Bartlett Değerleri* 89
Tablo 13. *Faktör Analizi Sonuçları* 91
Tablo 14. *Ölçek Maddelerinin Madde-Toplam Korelasyonları ve Üst-Alt Grup T-Testi Sonuçları* 93
Tablo 15. *Faktörler ile Toplam Puanlar Arasındaki Korelasyon Sonuçları* 94
Tablo 16. *Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları Ölçeği'ne Ait Uyum İyiliği İndeksleri* 98
Tablo 17. *Verilerin Dağılımına Ait Bulgular* 101

Tablo 18. *Ölçümlere Ait Düzey Aralıkları* 102
Tablo 19. *Ölçümlere Ait Betimsel İstatistikler* 108
Tablo 20. *Cinsiyet ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması* 112
Tablo 21. *Lise Türü ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması* 113
Tablo 22. B*ölüm ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması* 115
Tablo 23. *Sınıf Düzeyi ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması* 117
Tablo 24. *AGNO ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması* 118
Tablo 25. *Yabancı Dil Düzeyi ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması* 121
Tablo 26. *Mesleği Seçme Sebebi ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması* 123
Tablo 27. *Ölçümler Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları* 127
Tablo 28. *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Dil Öğretme Öz Yeterlik İnancının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları* 128
Tablo 29. *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Dil Öğretme Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları* 129

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sorumluluğa dair özellikler.....15
Şekil 2. Sorumluluk türleri.....17
Şekil 3. Lenk'in altı ögeden oluşan sorumluluk modeli.....24
Şekil 4. Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda yer alan öğretmen sorumlulukları.....31
Şekil 5. Öğretmenlik mesleki yeterlikleri.....33
Şekil 6. Öğretmen sorumluluğunu, yeterliliğini ve öz-düzenlemesini ilişkilendiren kavramsal model.....38
Şekil 7. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin standardize edilmiş faktör yükleri.....81
Şekil 8. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin standardize edilmiş faktör yüklerine ait t değerleri.....82
Şekil 9. Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği'nin standardize edilmiş faktör yükleri.....84
Şekil 10. Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği'nin standardize edilmiş faktör yüklerine ait t değerleri.....85
Şekil 11. Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Öçeği'nin geliştirilmesinde izlenen aşamalar.....86
Şekil 12. Yamaç eğim grafiği.....90
Şekil 13. Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları Ölçeği'nin standardize edilmiş faktör yükleri.....96
Şekil 14. Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları Ölçeği'nin standardize edilmiş faktör yüklerine ait t değerleri.....97

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

AGNO: Ağırlıklı Genel Not Ortalaması

CEFR: Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

EF: Education First

IELTS: International English Language Testing System

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖABT: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi

ÖSYM: Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi

ÖYGM: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

PTE: Pearson Test of English Academic

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TOEFL: Test of English as a Foreign Language

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

YDS: Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve konu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Hızla değişen ve gelişen çağımız dünyasında eğitim de bu hızlı değişimle birlikte geliştirilmesi gereken kritik öneme sahip alanlardan birisidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin büyük bir hızla gelişmekte olması dünya üzerindeki tüm alanlarda etkisini göstermekte ve herşeyi dönüştürmektedir. Değişen dünyada doğan ve yetişen nesil, önceki kuşaklara göre farklı şartlarda ve farklı özelliklere sahip olarak yetişmektedir. Prensky (2001) tarafından 'dijital yerliler' olarak adlandırılan bilgi ve iletişim teknolojileriyle iç içe doğup büyüyen çocuklar gelecekte hâlihazırda var olmayan meslekleri edineceklerdir. Çağımızda okullar, hızla değişim gösteren ekonomik ve sosyal koşullar sebebiyle öğrencileri henüz var olmayan işlere, icat edilmemiş teknolojilere ve hali hazırda bilmediğimiz sorunlara hazırlamak durumundadırlar (Schleicher, 2016). Dolayısıyla, bu kuşağa sağlanan eğitim de dönüşmek ve farklılaşmak durumundadır.

Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileriyle küreselleşen dünyada yabancı dil bilmenin ve bu dilleri iletişimsel olarak kullanabilme becerisinin edinilmesinin önemi ile birlikte sınırların ortadan kalktığı böyle bir dünyada yabancı dil bilmenin önemine dair farkındalık da giderek artmıştır. İngilizce, "lingua franca" yani ortak bir dili paylaşmayan dünya üzerindeki birçok farklı milletin iletişim amaçlı kullandığı ortak bir dil haline gelmiştir.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi Osmanlı Devleti zamanında Arapça ile başlamıştır. Sonrasında, Fransızca ve Almanca öğretimi önem kazanmıştır (Boyacıoğlu, 2015). Türkiye'nin NATO'ya (Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü) olan üyeliği ve Avrupa Birliği ile başlayan müzakere süreciyle birlikte ise İngilizce öğretimine verilen önem artmıştır (Coşkun Demirpolat, 2015).

Türkiye'de İngilizce öğretimi uzun yıllardır istenen düzeye erişilememesi yönüyle üzerine sık tartışılan bir konudur. Ülkemizde öğrenciler 1997 – 1998 eğitim öğretim senesine kadar ortaokul düzeyinde İngilizce öğrenmeye başlarken, sekiz yıllık zorunlu kesintisiz eğitime geçildiği bu seneden itibaren 4. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlamışlardır. 2012 – 2013 eğitim öğretim senesinden itibaren 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiş ve böylece öğrenciler ilkokul 2. sınıftan itibaren İngilizce dersi almaya başlamıştır. Bu gelişme, erken yaşta dil öğrenimi açısından olumlu bir gelişme şeklinde değerlendirilmektedir.

Yabancı dil eğitimi konusunda Dell Hymes (1972) "iletişimsel yetenekten" söz etmiş ve Canale ve Swain (1980) bu kavramı genişletmiştir (akt. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Zorunlu eğitim öğretim süresince devam eden İngilizce derslerine rağmen, Türkiye'de İngilizce dil becerilerinin özellikle bu dilde iletişim açısından değerlendirildiğinde yetersiz düzeyde kaldığı görülmektedir. Paker (2012), Türkiye'de ilkokul 4. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin, ilköğretim düzeyinde 700 ve lise düzeyinde 700 olmak üzere toplamda ortalama 1400 saat İngilizce dersi almalarına karşın %90'ının hala başlangıç düzeyinde kaldıkları tespitinde bulunmuştur. British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından hazırlanmış olan 'Türkiye'deki devlet okullarının İngilizce öğretimindeki ulusal ihtiyaçları' konulu raporda öğrencilerin 1000 saatten fazla İngilizce dersi almalarına karşın birçoğunun İngilizce yeteneklerini geliştiremedikleri vurgulanırken, temel lise öğrencilerinin %37'sinin İngilizcede başlangıç düzeyinde olduklarını ve yalnız %6'sının ileri düzeyde olduğunun düşünüldüğü belirtilmiştir (British Council ve TEPAV, 2013).

Education First'ün (EF) 2024'te uyguladığı ana dili İngilizce olmayan 116 ülke ve bölgede 2,1 milyon yetişkinin İngilizce yeterlilik sınavı sonuçlarına dayanarak ortaya koyduğu İngilizce yeterlilik sıralamasında Türkiye, ülkeler ve bölgeler bazında 65. sırada; Avrupa ülkeleri arasında ise 35 ülke arasından 34. sırada yer almıştır. 'Çok yüksek, yüksek, orta,

düşük ve çok düşük' olmak üzere 5 düzeyde tanımlanan yeterlilik düzeylerinden Türkiye'nin 'düşük yeterlilik' düzeyinde bulunduğu görülmüştür (Education First, 2024).

Türkiye'de İngilizce Dersi Öğretim Programları sırasıyla 1930, 1938, 1949, 1973, 1991, 1997, 2006, 2013 ve son olarak 2018 tarihlerinde geliştirilmiş ve uygulamaya koyulmuştur. Türkiye'de genel anlamıyla öğretim programları geliştirilmesinde bir eşik olarak nitelendirilebilecek olan 2005 tarihinden itibaren hazırlanan İngilizce Dersi Öğretim Programları'nda Diller İçin Avrupa Ortak Referans Çerçevesinin (CEFR) benimsendiği görülmektedir. Olumlu olarak değerlendirilebilecek bu gelişme, İngilizce Dersi Öğretim Programları'nın dünya çapında birçok ülkece kabul edilmiş standartlara dayandırılması bakımından önemlidir. Olumlu olarak nitelendirilebilecek bir diğer önemli nokta ise programlarda temel alınan felsefe ve kullanılması önerilen yaklaşım, yöntem ve tekniklerdir. Öğretim programlarındaki bu olumlu güncellemelere rağmen Türkiye'de iletişimsel yeteneğin eksikliği hala bir sorun olarak devam etmektedir (MEB, 2018).

Türkiye'nin üye olmak üzere sürecinin devam ettiği Avrupa Birliği'ne uyum için ikinci yabancı dil öğretimi de büyük önem taşımaktadır. 2002 yılında başlatılmış olan Avrupa Dil Gelişimi Projesi'nde toplumların çok dilli yetişmelerinin sağlanması ve yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmeleri hedeflenmiştir. 2000–2001 eğitim öğretim yılı itibariyle Türkiye'de orta öğretim kurumlarında ikinci yabancı dilin zorunlu olmasına karar verilmiştir (MEB, 2002). Türkiye'de öğrencilerin %98,4'üne birinci yabancı dil olarak İngilizce öğretilirken, %1,6'lık bölümüne Almanca ve Fransızca'nın öğretildiği görülmüştür (Genç, 1999). Dolayısıyla, Türkiye'de Almanca ve Fransızca devlet okullarında daha çok ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Eurostat Statistics Explained (2019) verilerine göre Almanca, Avrupa'da İngilizce ve Fransızca'dan sonra en çok öğretilen yabancı dildir.

Türkiye'de ortaokul düzeyindeki öğrenciler 5. sınıftan itibaren seçmeli yabancı dil dersi olarak Almanca veya Fransızca'yı seçebilmektedirler, fakat ikinci yabancı dili ancak haftada 2 ders saati süresince alabilmektedirler. 2005–2006 eğitim öğretim yılı itibariyle ikinci yabancı dil dersi genel liselerde seçmeli ve yabancı dil ağırlıklı liselerde zorunlu olmuştur. Anadolu Liselerinde birinci yabancı dil olarak İngilizce 9. sınıftan itibaren haftalık ders çizelgelerinde 4 saat olarak yer almaktadır. Bununla beraber, ikinci yabancı dil ise 9. sınıftan itibaren haftada 2 ders saati olarak belirlenmiştir. Ancak birinci yabancı dilde olduğu gibi ikinci yabancı dilde de haftalık ders saatleri seçmeli ders uygulaması ile artırılabilmektedir.

Sosyal Bilimler Liselerinde hazırlık sınıfında 4 saat zorunlu ikinci yabancı dil dersi bulunurken, 9. sınıftan itibaren bu tür liselerde de ikinci yabancı dil ders saati 2'ye düşmektedir. Bununla birlikte, seçmeli ders olarak ikinci yabancı dil 9. sınıf düzeyinde 2 veya 4 ders saati şeklinde alınabilmektedir. Fen Liselerinde ise birinci yabancı dil 9. sınıftan itibaren 4 saatken, ikinci yabancı dil dersi 2 saat olarak belirlenmiştir. Seçmeli ders uygulamasıyla ikinci yabancı dil 9. sınıftan itibaren 2 ders saati olarak seçilebilmekte, 12. sınıfta ise 2 veya 4 saat olarak seçilebilmektedir. Haftalık ders saati çizelgelerinde görülen birinci yabancı dile ayrılan fazla ders saatlerine rağmen yeterli düzeyde birinci yabancı dil öğretiminin gerçekleşmemesi durumu da dikkate alındığında, ikinci yabancı dil ders sayılarının daha sınırlı olmasıyla ikinci yabancı dil öğretiminde hedeflenen başarıya ulaşılamaması durumu olağan görünmektedir. Seçmeli ders olarak seçilebilen derslerden bir diğeri olan Arapça'nın durumu ise daha farklıdır çünkü Arapça'nın daha çok İmam Hatip Ortaokullarında ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğretimi yapılmaktadır ve seçmeli ders saatlerinin belirlenmesinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından belirtilmiş olan şartlar sağlandığı takdirde ikinci yabancı dil öğretimi lehine esneklikler bulunmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde istenen başarının elde edilememesinin birçok farklı sebebi bulunmaktadır. Bu durumun bir sebebi olarak Türkiye'de birinci yabancı dil olarak öğretilen İngilizce'nin öğretiminin dilbilgisi temelli sınavları geçmeye dayalı olması ve bunun sonucu olarak öğrencilerin iletişimsel yeteneklerinin geliştirilememesi British Council ve TEPAV'ın hazırlamış olduğu raporda vurgulanmıştır (British Council ve TEPAV, 2013). Haznedar (2010), yabancı dilin ülkemizde verimli biçimde öğretilememesinin bir nedenini dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve uygulanan politikalar olarak ifade etmiş ve nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili problemlerin bulunmasının yanı sıra kalabalık sınıflar ve okulların yetersiz fiziki alt yapılarını da yabancı dil öğretimindeki sorunlar olarak göstermiştir. Işık (2008), Türk yabancı dil öğretim sisteminde yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemi ve bundan kaynaklanan yöntemsel hatalar ve dil planlamasındaki eksiklikleri iki temel sorun olarak vurgulamıştır. Soner (2007), ülkemizdeki yabancı dil eğitiminin başarısızlık nedenlerini, öğretmenlerin sayıca yetersizliği, iyi yetiştirilmemiş ve yabancı dil ve yöntem bilgileri yönünden yetersiz öğretmenler, kalabalık sınıflar, diğer derslerin yoğunluğu nedeniyle yabancı dil öğrenimine yeterince zaman ayrılamayışı, araç

gereç eksikliği, çağdaş yöntemlerin kullanılmayışı, öğrencilerin yabancı dil bilmenin önemini kavramamış olmaları ve motivasyonlarındaki eksiklik, okul dışında yabancı dil kullanma fırsatının olmaması ve öğrencilerde kitap okuma gibi ekstra çabaların bulunmaması şeklinde listelemiştir.

Hâlihazırda devam etmekte olan ülkemizdeki yabancı dil öğretim problemi çok yönlü olmakla birlikte, önemli bir ayağının da öğretmen boyutunda olduğu düşünülmektedir. Sosyal bir sistem olarak görülen eğitimin üç temel ögesinin öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olarak kabul edilmesinden (Karagözoğlu, 1987) yola çıkıldığında, tartışmaların odağında bu üç ögenin bulunması kaçınılmazdır. Cüceloğlu ve Erdoğan (2015), insan yaşantısının en uzun dönemi olan eğitimin en önemli ögesini öğretmen olarak göstermiştir. Bunun nedeni, öğretmenin eğitim sistemindeki en önemli unsur olması ve ancak nitelikli öğretmenler tarafından iyi bir eğitim ve öğretimin gerçekleştirebileceği gerçeğidir (Aydın, 2009).

1973 Tarih ve 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde öğretmenlik, "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır. Aynı maddede öğretmenlerin görevlerine ilişkin, öğretmenlerin bu görevlerini Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekten sorumlu oldukları ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlandığı ifadeleri yer almıştır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nce (ÖYGM) hazırlanmış olan Öğretmen Strateji Belgesi'nde tanımlanmış olan birinci amacın "yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak" olduğu (MEB, 2017) ve ilgili belgede bu amaçla çeşitli eylemlerin planlamasının gerçekleştirildiği görülmektedir. Aynı belgede, ilk defa 2016 yılında başlatılan, aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında yürütülen faaliyetlerle "aday öğretmenlerin, millî eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirmek için bir öğretmende var olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olarak yetiştirilmesinin hedeflendiği" ifade edilmiştir (MEB, 2017).

MEB tarafından yayımlanan resmi belgelerde öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler ile yeterliklerin tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Buna karşın, öğretmenlere atfedilen sorumluluğun paydaşların bakış açılarına göre çeşitlilik

gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler, politika yapıcılar ve hatta halkın genel görüşü gibi birçok paydaşın taleplerine maruz kalmaktadır (Goldstein, 2014). Farklı paydaşlarca öğretmenler için farklı sorumluluk tanımlamaları yapılmakta ve öğretmenler için farklı görevler atfedilmekte, her bir paydaş tarafından yapılan öğretmen sorumluluğu tanımlamasında ve tarifinde sorumluluk ögelerinin önem sırası değişiklik göstermektedir. Eğitimin paydaşlarının öğretmen sorumluluğunu daha çok 'hesap verebilirlik' konusuyla ilişkilendirdiği ve sorumluluk alanını öğrenci çıktılarına indirgediği görülmektedir. Ancak, eğitim sisteminde, öğretim programlarında ve öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan değişikliklere rağmen yabancı dil öğretiminde istenen düzeye ulaşılamaması, dış paydaşlarca yapılan sorumluluk tanımlamalarındansa öğretmenlerin kendilerinin mesleklerine ilişkin sahip oldukları sorumluluk algısının daha önemli olduğunu göstermektedir.

Sorumluluk algısı, öğretmenlerin kendi sorumluluklarına bakış tarzları ve ulaşılan çıktılar için hangi şartlarda sorumluluğu kabul etme isteğine sahip olduklarıdır (Lauermann ve Karabenick, 2013). Lauermann'a göre (2013), öğretmenlerin kişisel sorumluluk algıları onların öğretim uygulamalarını, psikolojik olarak iyi olmalarını ve bunlara bağlı olarak da öğrencilerinin öğrenme durumları ile performanslarını etkileme potansiyeline sahiptir. Jordan, Glenn ve McGhie-Richmond (2010) tarafından özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ve sınıf öğretmenlerinin sorumluluk algısına yönelik yürütülmüş araştırma bu tespiti destekler niteliktedir. İlgili araştırmada sınıf öğretmenlerinin kendilerini özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine dâhil olmada öğretme stillerinde olduğu kadar zaman ayırma ve ders hazırlığında da kendilerini bu öğrencilere karşı sorumlu görmeyen öğretmenlere göre büyük oranda farklılaştıkları tespit edilmiştir.

Sorumluluk algısı mesleki zorunlulukları yerine getirmenin yanı sıra motivasyon ve öz düzenleme için önemli ipuçları içermektedir (Higgins, Roney, Crowe ve Hymes, 1994). Bu noktada yabancı dil öğretmen adaylarının sorumluluk algılarının belirlenmesinin kritik bir önem taşımaktadır çünkü öğretmen adaylarının meslekteki davranışlarının tahmin edilebilmesi ve gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerle doğru biçimde yönlendirilebilmesi tutumlarının tespitiyle mümkün olabilir. Buradan hareketle, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yabancı dil öğretim sürecine ilişkin nasıl bir sorumluluk algısına sahip olduklarının belirlenmesinin ülkemizdeki

yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlara dair açıklık getirebileceği düşünülmektedir. Ancak, alan yazında yurtdışında ve Türkiye'de öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının sorumluluk algısı üzerine bir takım araştırmalar mevcut olsa da bu konunun yabancı dil öğretimiyle ilişkili biçimde nadir çalışıldığı görülmüştür. Oysaki içinde bulunduğumuz çağ ile karşılaştırıldığında geleneksel olarak nitelendirilebilecek yöntemlerle yetiştirilmiş olan öğretmenlerin sorumluluk algılarının tespit edilerek olumlu yönde geliştirici önlemler alınmasının son derece önemli olduğu ve bu amaçla sahip olunan kültüre uygun ölçme araçlarının geliştirilmesinin bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğretim süreci planlama, yürütme ve değerlendirmenin yanı sıra, öğrencilerin dil becerilerini edinme ve performans sergileme anlamında kendilerini ne derece sorumlu gördükleri bir merak konusu olmakla birlikte, yabancı dil öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yabancı dil öğretim sürecine dair sahip oldukları sorumluluk algılarının belirlenmesiyle öğretmenlerin bu alanda geliştirici hizmet içi eğitimlere; öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminde bu alanı geliştirici ders ve uygulamalara ihtiyaçlarının olup olmaması durumlarının tespit edilebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine ilişkin duydukları ortak sorumluluk duygusunun öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu bilinmektedir (Lee ve Smith, 1996). Kendini öğrenci öğrenmesinden sorumlu hisseden öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin yüksek olduğu ve öğrencilerinin olumsuz taraflarındansa olumlu yanlarına odaklanarak öğrencilerini destekledikleri görülmüştür (Matteucci ve Tomasetto, 2018). Ülkemizde yabancı dil öğretmen adaylarının öğrencilerin yabancı dil becerilerini edinmede ve iletişimsel yeterliklerini geliştirmelerinde kendilerine ne düzey bir sorumluluk atfettiklerine dair kapsamlı bir veriye rastlanmamıştır. Öğretmen sorumluluk algısına dair yapılan çalışmaların daha çok öğrenci başarısı ve motivasyon gibi belli başlı boyutlardan sınırlı biçimde ele alındığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, yabancı dil öğretmen adaylarının, çağdaş yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerini araştırma ve kullanma konularında kendilerini sorumlu hissedip hissetmedikleri, bilgisayar ve internet tabanlı yaklaşımlar ve proje tabanlı öğretim gibi 21. yy becerilerini kapsayan yaklaşımları öğretim süreçlerine entegre etme boyutunda nasıl bir sorumluluk algısına sahip olduklarına dair de net bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Önemine rağmen hakkında kapsamlı veri bulunmayan bir diğer konu ise yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin sorumluluk algısının birer yordayıcısı olabileceği düşünülen yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve dil öğretimi konusundaki öz yeterlik inançlarıdır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), öğretmenlerin öz yeterlik inancını "öğretmenlerin belirli bir bağlamda belli bir öğretim görevini başarılı bir biçimde yerine getirebilmeleri için bir eylem planı oluşturup uygulayabilmesi yeteneği" şeklinde tanımlamıştır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının belirlenmesi, onların yetenekleriyle ilgili şüphelere sahip ve gelecekteki işlerinde daha temkinli bireyler mi ya da yeni deneyimlere açık ve kişilerarası ilişkilerinde daha sosyal bir tutum içinde mi olacaklarını görebilmek için çok büyük bir önem taşımaktadır (Bandura, 2012). Yabancı dil öğretmenlerinin inançlarının öğretim uygulamalarını etkilediği kadar öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediğini gösteren çok sayıda araştırma mevcuttur (Borg, 2003). Öz yeterlik inançları üzerine geliştirilen çok sayıda ölçek bulunmasına ve yabancı dil öğretmen adaylarıyla bu ölçeklerin uygulanmış olmasına rağmen, yer verilen boyutlarda öz yeterlik inancının sorumluluk algısıyla ilişkilendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sahip olduğu öneme rağmen yeterince araştırılmamış olan ve öğretmen adaylarının sorumluluk algısılarının birer yordayıcısı olabileceği düşünülen bir diğer unsur ise yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik sahip oldukları tutumdur. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, meslekî davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisi olması nedeniyle, onların mesleği algılayış biçimini yani, "öğretmenlik meslek anlayışını" yansıtır (Çeliköz ve Çetin, 2004). Yabancı dil öğretim süreci, öğretmen olumlu ve yapıcı tutum geliştirdiği takdirde kolay hale gelebilir; diğer bir deyişle yabancı dil öğretmeninin sahip olduğu tutumun olumlu olduğu durumda öğrencilerin dil edinimi yüksek, aksi durumda ise düşük olacaktır (Shams, 2008).

Yer verilen gerekçelerden hareketle, yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin nasıl bir sorumluluk algısına sahip olduklarının ve sorumluluk algılarının yordayıcılarının belirlenmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine dair sahip oldukları sorumluluk algılarının araştırılmasının hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme alanlarına önemli katkısının bulunacağı düşünülmektedir. Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine

ilişkin sorumluluk algılarının belirlenmesiyle, ülkemizde yabancı dil öğretimine dair problem alanlarının bir tanesine açıklık getirilebileceği ve araştırmanın bu konuda çözümler geliştirilebilmesi için yol açıcı bir nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin sahip oldukları sorumluluk algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin sahip oldukları sorumluluk algıları nasıldır?
2. Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları;
   a. cinsiyete
   b. mezun olunan lise türüne
   c. bölüme
   d. sınıf düzeyine
   d. ağırlıklı genel not ortalamasına
   e. yabancı dil düzeyine
   e. öğretmenlik mesleğini seçme sebebine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve dil öğretme öz yeterlik inançları, yabancı dil öğretimi sorumluluk algısının önemli bir yordayıcısı mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin kişisel sorumluluk algıları onların öğretim uygulamalarını, psikolojik durumlarını ve son olarak da öğrencilerinin öğrenme ve performanslarını etkileme potansiyeline sahiptir (Lauermann ve Karabenick, 2013). Bu bağlamda, bir öğretmenin sorumluluk algısının onun davranışlarını dolayısıyla eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkililiğini ve öğrenci üzerindeki etkisini açıklayabileceğini söylemek mümkündür. Öğretmenler için farklı paydaşlarca zaman içerisinde değişen çeşitli sorumluluk

tanımlamaları yapılmaktadır ve bu konuda çeşitli paydaşlar tarafından yayımlanan çalışma ve raporlar bulunmaktadır. Ancak, öğretmen sorumluluk algısında farklılıklar olduğu sürece paydaşlar, başka alanlara çaba harcanabilecek iken bu üst gruptaki içsel sorumluluk duygusunu geliştirmek için fazla çaba sarfetmek istemeyebilirler (Finney, 2019). Dolayısıyla, üzerine ortak karar verilmiş öğretmen sorumluluğu tanımlamasının yapılması ve bu bağlamda öğretmenlerde geliştirilmesi beklenen sorumluluk inancının çerçevesinin belirlenmesi önemlidir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi sorumluluklarını nasıl algıladıkları üzerine az sayıda çalışma yürütülmüş bir konudur. Öğretmenlerin ne kadar sorumluluk almaya eğilimli oldukları, onların sorumluluk algılarının neleri içerdiğini ya da sorumluluk algılarının yetenekleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğu hakkında çok az bilgi mevcuttur (Khmelkov, 2000). Özellikle İngilizce öğretmen adaylarının sorumluluk duygusunu ve öğrencileri İngilizce öğrenmeye motive etme taahhüdünü nasıl geliştirdiklerine odaklanan çalışmalar az sayıdadır (Barahona ve Darwin, 2023). Türkiye'de yabancı dil öğretim sürecine dair alan yazında böyle bir çalışma bulunmaması önemli bir eksiklik olarak görülmüştür. Amacımız öğrencilerin yabancı dil becerilerini ve yabancı dil kullanma yeterliklerini geliştirme olduğunda, sınıf içi uygulamalarında belli bir ölçüde özgür davranabilen öğretmenlerin öğrencilerin dil performanslarını ne derece geliştirebileceği konusunda, bu konuya ilişkin geliştirmiş oldukları sorumluluk algılarının öneminin farkında olunması ve bu konuda ciddi çalışmalar yürütülmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu konuda öncelikli olarak, öğretmen adaylarının sorumluluk algılarının ne şekilde geliştiği, neleri kapsadığı ve ne düzeyde olduğunun tespit edilerek ve bu noktadan hareket edilebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen veya öğretmen adaylarının sorumluluk algıları üzerine yapılmış bir takım nicel ve nitel çalışmalar ve bazılarının kapsamında geliştirilmiş ya da uyarlanmış ölçekler mevcuttur (Arrastia ve Turner, 2011, akt. Arrastia, 2015; Guskey, 1981; Ekici, 2013; Eren 2014, 2015, 2017; Eren ve Çetin, 2019; Kozel, 2007; Lauermann ve Karabenick, 2013; Silverman, 2010). Bununla birlikte, Türkiye'de öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının sorumluluk algıları üzerine yapılmış çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Bozu, 2016; Ekici, 2013; Eren, 2014, 2015, 2017; Eren ve Çetin, 2019; Güvenç, 2011; Kurt, Güngör ve Ekici, 2014; Süer ve Oral, 2015). Türkiye'de yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil

öğretimine ilişkin sahip oldukları sorumluluk algılarına dair yapılmış bir çalışmaya ise ulaşılamamıştır.

Öğretmen sorumluluk algısı çoklu belirleyicileri ve psikolojik sonuçları ile tarif edilmesi zor bir yapıya sahiptir (Lauermann ve Karabenick, 2011). Yapılan çalışmalarda çok katmanlı olan sorumluluk algısı kavramının sadece belirli alanlara olan, özellikle öğrencilerin başarısı veya performansına olan etkisiyle sınırlı kalındığı görülmüştür. Dahası, tutumların öğrenmeye dayalı ve bireyin toplumsallaşması süreciyle ilişkili oluşu (Tavşancıl, 2002) göz önüne alındığında, öğretmen sorumluluğuna ilişkin bir ölçeğin sonuçlarının ülkemizde kullanılabilmesi için Türkiye şartlarında geliştirilmesi önem taşımaktadır ve alan yazında yabancı dil öğretmen adaylarına yönelik böyle bir ölçeğe ulaşılamamıştır.

Ülkemizde yabancı dil öğrenmeyle ilgili uzun yıllardır devam eden sorunların varlığı söz konusu olduğundan, yabancı dil öğretmen adaylarının konuyla ilgili sorumluluk algılarının incelenmesinin alana katkı sağlayacağı ve alanyazındaki konuyla ilgili eksikliğin tamamlanacağı ve böylece bu konuda yapılması gereken işlerin tespit edilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlardan öğretmen adayı seçimi ve öğretmen atamalarında dikkate alınması gereken niteliklere ilişkin veri sağlanabileceği ve bu doğrultusunda gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi öğretmen yetiştirmede önemli adımların atılabileceği düşünülmektedir. "Bir okul ancak, içindeki öğretmenler kadar iyidir" (Kavcar, 2002). Bu bağlamda, mevcut çalışmanın Türkiye'de öğretmen niteliğini artırma boyutunda alan yazına katkısının olacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıltılar

Yabancı dil öğretmen adaylarının ölçekleri uygularken ölçeklerde yer alan sorulara içtenlikle, doğru biçimde ve birbirlerinden etkilenmeden cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma Ankara'da bulunan devlet üniversitelerinden uygulamanın gerçekleştirildiği üniversitelerin yabancı diller eğitimi bölümlerine çalışmanın yapıldığı eğitim öğretim

dönemlerinde devam eden öğrenciler ve çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Birinci Yabancı Dil: Kişinin ana dilinden başka bir dili farkında olarak öğrenme yoluyla öğrendiği dildir.

İkinci Yabancı Dil: Kişinin ana dilinden sonra bilinçli olarak öğrendiği birinci yabancı dil sonrasında yine bilinçli bir öğrenme yoluyla öğrendiği dildir.

Öğretmen Öz Yeterlik İnancı: Öğretmenlerin öğretme görevini etkili bir biçimde yerine getirmede gereken davranışları gösterebileceklerine olan inançları (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Sorumluluk: Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020).

Sorumluluk Algısı: Öğretmenlerin kendi sorumluluklarına bakış tarzları ve ulaşılan çıktılar için hangi şartlarda sorumluluğu kabul etme isteğine sahip oldukları (Lauermann ve Karabenick, 2013).

Tutum: Belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi (Tezbaşaran, 2008).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sorumluluk kavramı açıklanmış, öğretmen sorumlulukları ve sorumluluk algıları, yabancı dil öğretmenleri açısından sorumluluk, yabancı dil öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleği ve dil öğretimine yönelik tutumları ve Türkiye'de yabancı dil öğretimi konularına yer verilmiştir.

2.1. Sorumluluk Nedir?

Sorumluluk, birçok alanda farklı boyutlardan çeşitli bakış açılarıyla incelenebilen bir kavramdır. Kullanım sıklığı sebebiyle belirli ve net bir kavram olarak düşünülebilen sorumluluk, aslında alanlara göre farklılaşmakta ve detaylı biçimde açıklanmadığı takdirde soyut bir hal almaktadır. Bazı tanımlarda kişilik özelliği olarak nitelendirilen bu kavramın bazı tanımlarda sosyal yönü vurgulanmış ve ağırlıklı olarak çevreyle ilişkili biçimde açıklanmaya çalışıldığı görülmüştür. Tanımlar alt boyutlarıyla incelendiğinde öznellik söz konusudur. "Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020) şeklinde tanımı bulunan sorumluluk kavramı değişik açılardan ele alındığında oldukça farklılaşmaktadır.

Hackman ve Oldham (1976) tarafından sorumluluk, bireyin yaptığı işin sonuçları için kişisel olarak sorumlu ve mesul hissetmesi olarak tanımlanmıştır. Solbrekke ve Englund (2011), sorumluluk kavramını kişinin kendisi tarafından üstlenilen veya bir kişiye kullanması için verilen ahlaki bir zorunluluk olarak tanımlamışlardır. Rotter (1966) tarafından geliştirilen

Denetim Odağı Kuramında sorumluluk kavramının temelleri görülmekte olup, bu kuramda denetim odağı, kişilerin davranışları neticesinde ne olacağına dair geliştirdiği beklentiler ve kendilerine ait yetenek, nitelik ve davranışlarının sonuçlarına göre şans, kader, talih ve kendinin dışındaki güçlerin işi biçiminde algılamaması eğilimi şeklinde tanımlanmıştır (akt. Dönmez, 1986). Yer verilen tanımlarda sorumluluk kavramının TDK tarafından sağlanan tanıma benzer özellik taşıdığı ve daha çok bireysel açıdan ele alındığı görülmektedir.

Sorumluluk kavramının toplumsal bir yaklaşımla ele alındığı tanımlar da bulunmaktadır. Winter'a (1992) göre sorumluluk, sosyalleşmenin bir işlevi olarak gelişen görece durağan bir niteliktir. Winter tarafından iki tip sorumluluk göstergesi tanımlanmıştır: Birincisi iyi – kötü, doğru – yanlış şeklinde ahlaki veya yasal bir norma başvurma, içsel bir zorunluluk hissi ve kendini eleştirel olarak yargılama etmenlerini içeren şimdiki ile geçmiş zamanın sonuçlarına odaklanılan zorunlu bir ögeyi ifade etmekteyken ikincisi, diğerlerine duyulan sempati ya da yardımı ve kişinin eylemlerinin sonuçları için duyduğu endişe etmenlerini içeren sosyal bir boyutu kapsamaktadır (Winter, 1992). Sorumluluk ve sorumlu birey söz konusu olduğunda, rolünün verdiği görevleri özgür iradesiyle üstlenebilmek, sağlıklı bir düşünme yeteneğine sahip olmak, sergilediği davranışın yasal ve ahlaki açılardan uygunluğunu bilmek, sorumlu olunan davranışı yerine getirme veya getirmeme durumunda oluşabilecek olumlu veya olumsuz sonuçları yasal ve ahlaki yönlerden üstlenebilmek ve güvenilir bir kimliğinin olması gibi bir takım nitelik ve şartlara ihtiyaç duyulmaktadır (Şahan, 2011). Solbrekke ve Englund (2011, s. 855) sorumluluğa dair belirli nitelikleri Şekil 1'deki gibi listelemişlerdir:



Şekil 1. Sorumluluğa dair özellikler

Şekil 1'de yer verildiği üzere Solbrekke ve Englund'a (2011) göre sorumluluk, mesleki çerçevede tanımlanan ve mesleki yetkilere dayalı yerleşik bir yargı ihtiva eden üzerine görüşülmüş standartlardan oluşan, göreceli bir otonomiyi temsil eden ve şahsi olarak kaçınılamayacak bir durum olan güveni, içsel değerlendirmeyi kapsayan, ahlaki temel üzerine oluşturulmuş açıkça değil örtülü bir biçimde ifade edilen proaktif bir kavramı işaret etmektedir. Sorumluluk, insanlara has bir duygudur ve insanlar, topluluk içinde yaşamaları sebebiyle toplumdaki davranışları için diğerlerine karşı bir sorumluk taşırlar (Töremen, 2011). Yer verilen tanımlardaki ortak noktanın bir işin sonucunu üstlenme olduğu görülmektedir ve sorumluluk kavramı, kişisel özellik ya da sosyal çerçevede gelişen bir nitelik olarak açıklanabilmektedir.

Hamilton (1978, s. 316), sorumluluğu sosyal sorumluluk kavramı ile ortak noktalar barındıran rol temelli bir yaklaşımla ele alarak "bir kural üzerine temellendirilmiş yaptırımlar için olan yükümlülükler hakkındaki bir karar" olarak tanımlamış ve bireyin nasıl davranması gerektiğiyle ilgili kararların kaynağının kuralın kendisi, bireyin davranışı ve diğer kişilerin beklentileri olduğunu ifade etmiştir. "Bir başka deyişle bir birey, nedensellik (ne yapıldığı) ve beklentiler (ne yapılmış olmalıydı) temelinde yargılanır" (Hamilton, 1978, s. 316). Bierhoff (2010) tarafından "sosyal normlara bağlı kalma ve toplum yanlısı davranışlar gösterme eğilimi" şeklinde ifade edilen sosyal sorumluluğun kişisel sorumluluk ile ortak noktaları bulunmaktadır (akt. Lauermann, 2013).

Lauermann ve Karabenick (2011) tarafından kişisel sorumluluk, bireylerin belirli sonuçları elde etmek veya önlemek ya da bu sonuçların elde edilmiş veya engellenmiş olması için içsel olarak hissettikleri bir zorunluluk ve kararlılık hissi olarak tanımlanmıştır. Tanımda kişisel sorumluluk hissinin geleceğe, şimdiki zamana ya da geçmişe yönelik olabilmesi durumunun vurgulandığı görülmektedir. Lauermann ve Karabenick (2011), bireylerin davranışlarını bu davranışlar eğlenceli olduğu için değil, içsel bir zorunluk hissettikleri ve böyle davranmayı kendilerine görev olarak atfettikleri için sergilediklerini ifade etmiş ve kişisel sorumluluğun bu nedenle önemli güdüsel bir anlamı olduğunu belirtmişlerdir. Weiner'a (1993, 1995) göre kişisel sorumluluk davranışlara sebep olan duygusal sonuçları belirler (Matteucci ve Gosling, 2004).

Bierhoff ve çalışma arkadaşları (2005), kişisel sorumluluk kavramını iş hayatı temasında ele almış, sorumluluk duygusu daha yüksek olan çalışanları girişken, davranışlarına dair alternatifleri değerlendiren, en iyi olduğunu düşündüğü seçeneği kasten ve kararlı olarak seçen ve hedef odaklı şeklinde nitelendirmişlerdir. Kişisel sorumluluk hissine sahip olan bireylerin işlerine daha bağlı oldukları, kendilerini verimli ve yeterli hissettikleri, yüksek motivasyona sahip oldukları ve yeni deneyimlere açık oldukları görülmektedir (akt. Lauermann, 2013). Martinsen (2006), bu kavramı profesyonel açıdan ele almıştır ve ona göre sorumluluk proaktif bir tutumu işaret eder ve bir mesleği icra eden kişinin kapasitesini ahlaki bir sorumluluk hali içerisinde hareket etmek üzere kullanarak gönüllü olarak diğerleri için aldığı sorumluluktur. Yer verilen tanım ve açıklamalar incelendiğinde sorumluluk kavramının kişisel, sosyal ve mesleki (profesyonel) olmak üzere üç sınıfta ele alındığı görülmektedir.

Twiss (1977), sorumluluk kavramını tanımlayıcı, normatif ve rol sorumluluğu olmak üzere üç grupta ele almıştır (Şekil 2):



Şekil 2. Sorumluluk türleri

Şekil 2'de yer verilmiş sorumluluk türleri incelendiğinde her bir türün belirli bir odağı olmakla birlikte, türlerin birbiriyle bir biçimde ilişkili olduklarını söylemek mümkündür. Üç sorumluluk türünden bireyde birinin olması diğer bir sorumluluk türünün de gelişmesi durumunu destekleyebilir veya bireylerin hissettiği diğer sorumluluk türünü geliştirebilir.

Kişilerin kendilerine atfettikleri sorumluluk, sorumluluk algısı kavramıyla ifade edilmektedir. Töremen'e (2011) göre her insanda sorumluluk algısı bulunmakla birlikte çevreye bağlı olarak bu durum değişebilmektedir. Sorumluluk türleri bağlamında bir değerlendirme yapılırsa, tanımlayıcı sorumluluğun, bir başka deyişle kişisel sorumluluğun doğuştan insanın beraberinde getirdiği bir sorumluluk duygusu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Bozdağ (2008), sorumluluk duygusunu sosyalleşme ve eğitim olmak üzere iki tür etmenin meydana getirdiğini ifade etmiştir. Bir başka deyişle, sosyal varlıklar olarak insanların sorumluluk duygusunu öğrenme ve toplum yoluyla edindiği ifade edilmektedir (Bozdağ, 2008). Bu yaklaşımın ilişkilendirilebileceği iki sorumluluk türü, normatif sorumluluk ve rol sorumluluğu olarak değerlendirilebilir.

Sorumluluk kavramı eğitim alanında ele alındığında aslında bu kavramın alanda tartışılmaz bir önemi olduğu görülmektedir. Bu kavram, öğretmenler açısından incelendiğinde kişisel, sosyal ve mesleki olmak üzere her sorumluluk tipinde karşılığının bulunması nedeniyle bu çerçevelerde incelenmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde "öğretmen sorumluluğu" şeklinde bir kavram tanımlamasının bulunduğu görülmektedir. Lee ve Smith (1996), öğretmenler yönünden öğrenme sorumluluğunu öğrenme beklentilerini kapsayan bir kavram olarak açıklarken; öğretmen sorumluluğu kavramını, öğretme işinin

çabaya değer olduğu yönündeki kişisel tutum olarak tanımlamışlardır. Öğretmen sorumluluğunu "profesyonellik" olarak ele alan Phelps (2003), öğretmen sorumluluğunu "öğretmenlerin öğretme işinin zorluklarını tamamen kabul etmeleri" şeklinde açıklamaktadır. Phelps'e (2006) göre, öğretmenler sorumluluk güdümlü hareket ederlerse öğrencilere, öğrencilerin ailelerine, meslektaşlarına ve okula karşı bir zorunluluk hissedeceklerdir.

Guskey (1987), sorumluluğun yansıtıcı ve geçmişe dönük olma özelliklerini vurgulayarak sorumluluğu bir öğretmenin "bunu ben yaptım" şeklindeki inancı olarak açıklamaktadır. Bir öğretmen çabaları neticesinde başarılı sonuçlara ulaştığını görürse bu onun söz konusu olumlu çıktı için kişisel sorumluluk duygusunu artırır ve öğretmen gelecek işlerinde kendine daha çok güvenir (Guskey, 1984). Benner, Sutphen, Leonard ve Day (2010) de benzer biçimde sorumlulukta özgüveni vurgulamışlardır ve sorumluluğun herhangi bir mesleği ifa eden bir kişideki güvene dayalı olduğunu ifade etmişlerdir; örneğin bir öğretmen ya da hemşirenin kalifiye olması, güç durumlarla mücadele etmeye istekli olması ve alternatif eylemler üzerine düşünme için gereken özgürlüğe sahip olması gibi. Bu kişi özel durumlarda profesyonel bir bakış açısıyla tecrübe ve bilgisinin yanı sıra bilim ve ahlaki gerekçeleri de ölçüt alarak kararlarını değerlendirebilmelidir (Solbrekke ve Englund, 2011).

Öğretmen sorumluluğu, öğretmenlerin sınıftaki davranışlarıyla ilişkilidir (Rose ve Medway, 1981) ve bir öğretmenin öğrencilerinin öğrenmelerini sağlamak için duyduğu bir süreç içerisinde şekillenen istekliliktir (LoGerfo, 2004). Halvorsen, Lee ve Andrade (2009) de öğretmen sorumluluğunu öğretmenlerin tüm öğrencilerinin öğrenmelerinden kendilerini sorumlu hissetme yönündeki istekleri bağlamında kullanmışlar ve bu bağlamda sorumluluk kavramının odağının öğretmenlerin bütün öğrencilerinin öğrenmelerine yardımcı olmak için sorumluluk alma yönündeki isteklilikleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Mesleki sorumluluğu sosyal açıdan ele alan Solbrekke ve Englund (2011), mesleki sorumlulukta karşılıklı güven ve saygı unsurlarını vurgulamışlardır. Fullan ve Quinn'e (2015) göre, öğretmenlerin sorumlulukları sıklıkla içiçe geçen akademik ve sosyal boyutları kapsamakta ve öğretmenlerin eylemleri ile sorumluluklarına bağlı olarak şekillenmektedir. Öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin sınıflarında öğrencileriyle etkileşimde olmalarının yanı sıra toplumla da doğrudan etkileşim halinde bulunulmasını gerektiren bir nitelik taşıdığı için alan yazında farklı paydaşlarca öğretmenlere atfedilen farklı ve çok çeşitli sorumluluk

tanımlamaları bulunmakta ve farklı ülkeler ve farklı kuruluşlarca öğretmenlerin sorumluluklarına dair standart arayışları sürmektedir.

Öğretimde sorumluluğu öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarına belirli yöntemlerle cevap verebilmesi şeklinde açıklayan Sherman'a (2004) göre sorumluluk, geniş anlamda alan yazının ve eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesi ile ahlaki gelişimin beslenmesini ifade eden öğretimin amaçları kapsamında ele alındığında, bu hedefleri yorumlayacak tek mevkideki kişiler olan öğretmenlerin doğrudan bu amaçlara bağlamsal düşünceler ışığında yaklaşımlarındaki yeteneklerinde saklıdır. Öğretmenler, süreç sonunda beklenen çıktıları düşünür ve bu sonuçları etkileyenin ne olduğuna karar verir, başarılı olma olasılığını değerlendirir ve bu sonuçlar için sorumluluk almanın avantaj ve dezavantajlarını düşünürler (LoGerfo, 2004). Öğrencilerin gelişimleri için böyle bir yorumlama ve vizyon öğretmenlerin öğrencileriyle belirli şekillerde etkileşimde bulunmalarıyla gerçekleştirilebilir ve bu etkileşimler öğretmenlerin eğitici olarak sorumluluklarını oluşturmaktadır (Sherman, 2004).

Bu tanım ve açıklamalar ışığında denilebilir ki bireysel sorumluluk kavramında olduğu gibi mesleki sorumluluk da kişisel ve sosyal boyutları içerisinde barındırmaktadır ve her iki boyutun da mesleği yerine getirme sürecinde davranış olarak yansımalarının bulunması kaçınılmazdır.

2.2. Öğretmenlerde Sorumluluk Algısı

Ortak şekilde kararlaştırılmış bir öğretmen sorumluluğu tanımlamasının bulunmayışı paydaşlar tarafından kendilerinin ve diğer paydaşların sorumluluklarını tanımlamada bir anlaşmazlığa sebep olmaktadır (Leuermann ve Karabenick, 2011). Bu nedenle farklı paydaşlar öğretmen sorumluluklarını kendi açılarından birbirlerinden farklı biçimlerde yorumlamaktadır. Helker ve Wosnitza (2014), bu fikir ayrılıklarının özellikle her biri farklı hedefleri vurgulayan ve kendilerinin ve diğerlerinin sorumluluklarını yargılayan öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler arasında olduğunu ifade etmişlerdir.

Ülkelerin de kendi içlerinde öğretmen sorumluluklarını tanımlamada ve buna dair uygulamalar geliştirmede henüz bir fikir birliğine ulaşmadıkları görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurulu, öğretmelerin dikkate alarak etkili öğrenmelerin oluşmasını sağlamak için uymaları gereken beş temel

öneride bulunmuştur. Bu ilkelere göre, öğretmenler öğrencilerinin öğrenmeleri amacına bağlı olarak hareket etmelidirler ve öğretmenlerden öğreteceği alana, öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olması, öğrencilerinin öğrenmesini dikkatle takip edip onları yönetmesi, kendisinin bir hayat boyu öğrenen olması ve kendisini eğitimler ve tecrübeleri yoluyla sürekli olarak geliştirmeye devam etmesi beklenmektedir (National Board for Professional Teaching Standards, 2002).

ABD'de yürütülen bir proje olan "Good Work Project" kapsamında öğretmenlerin sorumluluklarıyla ilgili çalışmalar yürütülmüş ve bu bağlamda kişinin kendisine, diğer insanlara, okuluna, eğitim alanına ve topluma karşı olan sorumlulukları şeklinde beş temel kategoride sorumluluğa dair çıkarımlarda bulunulmuştur (Gardner, Csikszentmihalyi ve Damon, 2001). İngiltere'de 1999'da "Excellence in Cities" ve ABD'de 2001'de "No Child Left Behind" isimlerindeki projeler eğitimde standartlar oluşturarak özellikle gelir eşitsizliğinin neden olduğu eğitim sorunları aşma amaçlarıyla oluşturulmuştur.

Türkiye'de de kapsamında benzer şekilde "okullar arası başarı farkının azaltılarak okulların niteliklerinin artırılması" amacın da yer aldığı "Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu" bulunmaktadır (MEB, 2020). Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında da öğretmenlik mesleğinin niteliğinin geliştirilmesine dair hususlarla birlikte "Öğretmenlik Mesleki Kanunu" çıkarılmasına yönelik çalışmaların yapılacağına da yer verilmiştir (MEB, 2020). Yer verilen örneklerde görüldüğü üzere, farklı ülkelerde çeşitli projelerde öğrencilerin daha iyi bir eğitim almaları ve maddiyatın oluşturduğu boşlukların kapatılması için bir adım olarak öğretmenlerin görev sorumluluklarının tanımlanması çalışmaları yürütülmektedir.

Feldman (2007), öğretmenlerin birkaç sorumlu tutulduğu konu olduğu ifade etmiştir. Birincisi, öğretmenlerin öğrenci başarısı için aldıkları maaşı ödeyenlere karşı sorumlu görülmesi ki bu durum ülkelerdeki hesap verebilirlik çerçevesindeki öğretmenlerin rollerine olan bakış açısıyla doğrudan ilişkilidir; ikincisi ise öğretmenlerin sınıflarında ne yapıp ne yapmadıklarına ilişkin olan yasal sorumluluklarıdır. Friesen ve Brown'ın (2020) aktardığına göre, sınıf dışında liderlik sorumluluklarını alırken öğretim sorumluluklarını sürdüren öğretmenler için bu kapsamlı rollerinde başarılı olmak profesyonel öğrenmeyi de gerektirmektedir (Bangs ve Frost, 2012; Campbell vd., 2018; Cosenza, 2015). Kelchtermans'a (2011) göre, öğretmenlere yüklenen bu talepkar sorumluluklar öğretmenlik

mesleğinin anahtar bir özelliği olan "hassasiyeti" barındırmaktadır (Sugrue ve Mertkan, 2017). Feldman (2007), öğretmenlere dışarıdan yüklenen sorumlulukların yanı sıra ahlaki bir sorumluluğun varlığından da söz etmiştir. Honderich'e (1995) göre ahlaki sorumluluk, kişinin kendisinin sahip olduğu ahlaki değerlerle ilişkili olup etik olarak önemli olan bir davranış ya da ihmal için ceza ya da ödül hak etme kriterlerinin yerine getirilmesidir (akt. Feldman, 2007).

Fischman, DiBara ve Gardner'a (2006) göre, açık ve net bir rehberin olmaması öğretmenlerin geniş kapsamlı hedeflerden sorumlu görülmelerine ya da hissetmelerine yol açmaktadır çünkü öğretmenler işlerini ve etkisini nasıl tanımlayacaklarına dair kendi 'kural kitaplarını' yazmak durumunda kalmaktadırlar. Aslında öğretmenlere nasıl sorumluluklar yüklendiğinin ötesinde öğretmenlerin kendi sorumluluklarına dair sahip oldukları algı son derece önemlidir.

Sorumluluğa dair tanımlardan hareketle, kişilerin sorumlu hissettikleri davranışlarının sonuçlarını üstlenme eğiliminde olacakları ve bu sonuçları istedikleri yönde değiştirebilmek ve dönüştürebilmek için süreçte çalışacakları çıkarımında bulunulabilir. İnançlar uygulamaya dair bilgi bilgi ve inanışları kapsar, ancak inançlar yeni bilginin yorumlanacağı ve bunları öğretmenlerin varolan uygulama bilgileriyle bütünleştirileceği ölçüyü belirleyici bir süzgeç işlevi görür (Pajares, 1992). Sorumluluk algısı, bireyin sahip olduğu bir inanış olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sahip oldukları sorumluluk algısının yeni edindikleri bilgileri uygulamalarına ne derece entegre edecekleri kararında belirleyici olan ölçütlerden birisi olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin sorumluluk algısı, kendilerinin ne tür sorumluluklara sahip oldukları yönündeki düşünceleri ve hislerini ifade eder. Youn'a (2012) göre, öğrencilerinin öğrenmesi için sorumluluk almaya istekli olan öğretmenler öğrenci başarı ya da başarısızlığını öğrencilerdense öğretmen kalitesine dayandırırlar. Bu bağlamda denilebilir ki sorumluluk algısı yüksek olan öğretmenler öğrencilerinden beklentilerini yüksek tutar, onların eksikliklerindense güçlü yönlerine odaklanır ve kendilerini değişimi sağlayacak olan kişiler olarak görürler (Youn, 2012).

Sorumluluk ve yeteneği profesyonel hayattaki başarının temel belirleyicileri olarak tanımlayan Khmelkov (2000), özyeterliği sorumluluk algısıyla tamamlamanın profesyonel yaşamdaki motivasyon ve performans standartları için içsel bir kaynak olarak hizmet ettiğini ifade etmiştir. Khmelkov'a (2000) göre, kişinin işinin kalitesine karşı duyduğu sorumluluk

algısı etkili profesyonelliğin temel bir özelliğidir. Sorumluluk algısı, profesyonel çalışanların mesleklerinden beklenilen yüksek performans standartlarına uyum sağlamalarını ve çeşitli durumlarda ortaya çıkan sorunları çözüme kavuşturmanın yollarını aramaya devam etmelerini sağlar ki bu onların işlerini daha iyi anlamalarını ve becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu nedenle, sorumluluk ve yetenek dinamik olarak birbiriyle ilişkilidir ve karşılıklı oalrak birbirini zenginleştirir (Khmelkov, 2000).

Alan yazında öğretmenlerin sorumluluk duygusu ve etkilerine dair yapılan çalışmalarda öğretmen sorumluluğu ile Rose ve Medway (1981) disiplin problemleri; Guskey (1981) yeni öğretim yöntem ve teknikleri denemeye isteklilik ve öğrenci başarısı; Silverman (2010) çok kültürlülük ve çeşitlilik; Hackman ve Oldham (1976) öğretim çıktıları; Lester (1987) işten alınan doyum; Aitken (2006) ile Jackson-Crossland (2000) öğretmenlerin güçlendirilmeleri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve söz konusu değişkenler arasında olumlu ilişki tespit etmişlerdir.

Lauermann'e (2014) göre, iş için duyulan içsel motivasyon, iş performansı ve öğrenci başarısı sorumluluk duygusunun getirilerindendir. Rotter'ın (1966) Denetim Odağı Kuramı ile sorumluluk algısının zaman zaman ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin, Murray ve Staebler (1974) öğrenci ve öğretmenlerin denetim odağının öğrenci sınav sonuçlarıyla ilişkisini araştırdıkları çalışmada sınav sonuçlarının öğrencilerin değil öğretmenlerin denetim odaklarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya göre, iç denetim odağına sahip olan öğretmenler dış denetim odağına sahip olanlara göre daha yüksek sınav sonuçları elde etmişlerdir. Ancak, Frumos'a (2015) göre bu kuram ile öğrencilerin başarısızlıklarına karşı olan değil başarılarına dair olan öğretmen sorumluluk algısı açıklanabilir.

Lauermann ve Karabenick'e (2013) göre sorumluluk algısı, öğretmenlerin kendi sorumluluklarına bakış tarzları ve ulaşılan çıktılar için hangi şartlarda sorumluluğu kabul etme isteğine sahip oldukları anlamına gelmektedir. Stronge (2007), öğrenci başarısını sahiplenmeyi ve öğretmeyi bir işten fazlası olarak görmeyi etkili öğretimin belirteçleri olarak tanımlamış ve sorumluluk kabul etmemeyi etkisiz bir öğretmenin büyük bir göstergesi şeklinde ifade ederek sorumluluk algısı ve etkili öğretim arasındaki ilişkiyi tarif etmiştir. Öğretmenlerin kişisel sorumluluk algıları onların öğretim uygulamalarını, psikolojik olarak iyi olmalarını ve bunlara bağlı olarak da öğrencilerinin öğrenme durumları ile

performanslarını etkileme potansiyeline sahiptir (Lauermann, 2013). Sorumluluk algısı, resmi ortamlardaki sosyal ilişkiler, iş yerindeki görevlerini yerine getirme ve resmi olmayan ortamlardaysa diğerlerine yardım etme için sorumluluk duyma için önemlidir ve kişisel sorumluluk algısı motivasyon ve öz düzenleme için önem taşımaktadır (Higgins vd., 1994; Higgins, 1997).

Öğretmenlerin öğrencilerinin dil gelişimlerine karşı duydukları sorumluluk algısındaki farklılıklar öğretmenlerin davranış değişimlerindeki çeşitliliği açıklamaktadır (Wildeman, Koopman ve Beijaard, 2022). Wildeman vd. (2022) göre, öğretmenlerin sorumluluk algısı dil ve öğrenme ile teknoloji dili hakkındaki bilgilerini öğretim uygulamalarına transfer etmeye yönelik sahip oldukları yetenek ve isteklilikle ilişkilidir. Bu doğrultuda denilebilir ki öğretmenlerin sahip oldukları sorumluluk algısı, öğretmenlerin sadece isteklilik durumlarında değil; aynı zamanda uygulamalarında yeteneklerini kullanmada da etkilidir. Bu, öğrencilerin öğrenmesini doğrudan etkiler nitelikte bir durumdur.

Matteucci (2016), farklı sorumluluk tanımlama, örneklerini anlama ve eğitim süreç ve çıktıları için sorumluluğun etkili paylaşımı amacıyla öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin bakış açılarının dikkate alınmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Ames'e (1982) göre, öğretmenlerin sorumluluklarına verdiği değer aslında öğrencilerinin performansları üzerine olan etkileriyle ilgili hissettikleri kişisel sorumlulukla ilişkilidir. Öğretime değer veren öğretmenler davranışları ve öğrencilerinin performansları için kişisel sorumluluk almaya daha eğilimliyken, öğretime daha az değer veren öğretmenler, öğrenci performansını öğrencilerin kendileri ya da durumsal etkenlerle ilişkilendirmektedirler (Ames, 1982). Gündüz (2016), sorumluluk kavramını öğrenme ve öğretme olarak başarı için birbirini tamamlayan iki bileşen olarak ele almıştır. Gündüz'e (2016) göre, öğretim sorumluluğunu almayan bir öğretmen öğrencilerinden kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymayı öğrenmelerini bekleyemez ve onları başarılı olmaları için motive edemez. Ancak öğretim sorumluluğunun farkında olan bir öğretmene öğrencileri güven duyar ve böylece iletişimsel bir sorun meydana gelmez.

Öğretmenlerin sorumluluk algıları farklı çıktılardan daha az ya da daha çok kendilerini sorumlu tutabilecekleri için çok boyutludur (Berger ve Girardet, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin sorumluluk algıları açısından öğrenci motivasyonu (değer, istek ve konuya ilgi), öğrenci başarısı (öğrenme, performans ve gelişim), öğrencilerle olan ilişkiler

(öğretmene duyulan güven, zor durumlarda yardım isteme ve öğretmenin öğrencilerle ilgilendiğini bilme) ve öğretim kalitesi (öğretimi etkili ve dikkat çekici hale getirme) tanımlanan dört boyuttur (Berger ve Girardet, 2020, s. 4).

Lauermann (2013), öğretmenlerin sorumluluk algılarına dair Lenk'in (1992, 2007) altı ögeli modeli üzerinden çalışma yapmıştır. Sorumluluk algısının somutlaştırılabilmesi açısından önemli olan bu altı öge; sorumluluğu taşıyan kişi, kuruluş vb., sorumlu olunan iş, durum vb., kendisine karşı sorumlu olunan kişi, kuruluş vb., denetiminde olunan kuruluş vb., denetim özelliklerinin ölçütleri, sorumlu olunan işin sahasıdır (Şekil 3).



Şekil 3. Lenk'in altı ögeden oluşan sorumluluk modeli

Şekil 3'de başlıklarıyla gösterilmiş olan Lenk'in altı ögeli sorumluluk modeline ait her bir maddenin açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir:

- *Sorumlu olan kimdir?*

Bu soru, bir işten kimin kendisini sorumlu olarak hissettiği ya da bir iş için kimin sorumlu olduğuyla ilgilidir. Burada Schalock'un sınıflamasına göre (1998), iki tür sorumluluk algısından bahsetmek mümkündür: Birisi kişisel bir özellik olarak nitelendirilen kişisel sorumluluk, diğeri ise "bireyler arasında paylaşılan sorumluluk" (Lauermann ve Karabenick, 2011), başka bir deyişle "öğretmenlerin kendi öğrencileri kadar okuldaki diğer öğrencilerin öğrenmeleri için de sorumluluk almak için istekli olma durumları" (Qian, Youngs ve Frank, 2013) olarak tanımlanan kolektif sorumluluktur. Genel anlamda bir sınıflama yapıldığındaysa bu öge için sorumluluk, kişisel bir özellik olarak ele alınan betimsel sorumluluk, durumlara bağlı olarak değişebilen normatif sorumluluk ve sosyal ilişkilerin

gereği olarak yerine getirilen rol sorumluluğu olmak üzere üç yaklaşımla ele alınabilir (Lauermann ve Karabenick, 2011).

Yapılan bir çalışmada, Türk öğretmenlerin öğrenci başarısızlıklarından aile geçmişi, toplum vb. yerine kendilerini sorumlu tuttukları, İngiliz öğretmenlerin ise öğrencilerin ilerlemeleriyle ilgili sorumluluğu başkalarıyla paylaşmaya daha açık oldukları ifade edilmiştir (Karakaya, 2004). Karakaya'ya (2004) göre, İngiltere'deki öğretmenler çocukların gelişimlerine yardımcı olabilmek için veliler ve diğer öğretmenleri başta olmak üzere diğer kişilerle yakından çalışmaktadırlar. Burada, kişisel sorumluluk ve kolektif sorumluluk kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir. LoGerfo ve Goddard'a (2008) göre, sorumluluk, kolektif yeterlikten farklı olarak, öğretmenlerin kendi öğretme kapasitelerine dair inanç ve yargıları değildir; denetim odağından farklı olarak da bir sonucun içsel ya da dışsal faktörlerden kaynaklanıp kaynaklanmadığına dair basit bir durum da değildir. Kolektif sorumluluk, öğretmenlerin, kolektif sorumluluk ve içsel denetim odağını oluştuktan sonra, öğrencilerinin öğrenme başarısı için kendilerini sorumlu tutma istekliliğidir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin tanımlanan sorumluluklarını kimlerle ve ne düzeyde paylaşabilecekleri durumunun açık şekilde belirtilmesi ve sınırlarının çizilmesi, durumu kişiler ve kurumlar gibi ögelerden bağımsız hale getirecek ve daha etkili ve tutarlı sonuçlar elde edilmesine fayda sağlayacaktır.

- *Ne için sorumludur?*

Lenk'in (1992) modeline göre bir kişi, kendi iş veya davranışlarından ve bu iş ya da davranışlarının sonuçlarından sorumlu olabildiği gibi başkasının davranış veya işinden ve bunların sonuçlarından da sorumlu olabilir (akt. Lauermann ve Karabenick, 2011). Lauermann ve Karabenick'e (2011) göre bu öge için bir işten sorumlu olmak veya bir işten sorumlu tutulmak, bir sorun için ya da soruna çözüm geliştirmek için sorumlu olmak, son olarak olumlu ya da olumsuz sonuçlar için sorumlu olmak durumları tartışılabilir.

Özellikle müşteri yanıtlarının belirsiz olduğu mesleklerde istenen sonuçlara ulaşmaya karşı duyulan sorumluluk algısı dikkat çekicidir çünkü tepki belirsizliği genelde iş süreçlerinin karmaşıklığı ve mesleğin teknik kültüründeki sınırlamalardan dolayı ortaya çıkar (Perrow, 1970, akt. Khmelkov, 2000). Böyle durumlarda, James ve Vince'ın (2001, s. 312)

çalışmalarında yer verdikleri, öğretmenlerin taşıdıkları sorumluluğa ilişkin 'sırtlarında görünmez sırt çantaları' taşıdıkları tasviri ve başkalarının sürekli olarak 'taş atarak' bu çantalara yeni ve ek sorumluluklar yükledikleri ifadeleri için temel oluşması ihtimali ortaya çıkar. Bu nedenle, 'ne' sorusuna cevap verilmesi mesleği icra edenlerin sorumluluk algılarını geliştirmede kritik önem taşımaktadır.

Karakaya (2004) tarafından İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki sorumluluk anlayışları üzerine yapılmış olan çalışmada tanımlanan öğretim alanlarına ilişkin sorumluluk kategorileri içerisinden İngiltere'deki öğretmenlerin, genel sınıf etkinlikleri, öğretim yöntemleri, meslektaşları ve velilerle olan ilişkilerine; Türkiye'deki öğretmenlerin ise sırasıyla daha çok ders içeriği, öğretim yaklaşımı, yönetim ve genel sınıf etkinliklerine önem verdikleri tespit edilmiştir. Sorumluluklarını yerine getirdiklerinden emin olma konusunda öğretmenlerin önceledikleri alana odaklanmalarının kaçınılmaz bir durum olacağı 'ne' sorusuna verilen cevabın önemini ortaya koymaktadır.

Bir işten kendini sorumlu tutmak ile sorumlu tutulmak ve içsel ve dışsal motivasyon ile ilişki kurulması mümkündür. Bacon (1991), öğrencilerden söz ederek kendini sorumlu hissedenlerin içsel güdülenme şeklinde motivasyona sahip olduklarını ifade etmiş ve bu kişileri öz düzenlemeli olarak tanımlamıştır. Aynı bağlamda, sorumlu tutulan kişilerin ise dışsal güdülenme şeklinde motivasyona sahip olduklarını ifade etmiştir ancak dışsal güdülenme ile motive olmuş kişiler için dıştan yapılan kontrol derecesi oranında gösterilen çabadan söz etmemiştir. Öğretmenlerle yapılan bir çalışma sonucunda resmi zorunlulukların öğretmenlerin kişisel özerklik hislerini ve özerklik durumlarını sınırlandırdığı durumlarda olumsuz sonuçların doğabileceği çıkarımında bulunulmuştur (Reeve, 2009). 'Ne' sorusuna karşılık sorumluluk alanları tanımlanırken bu durumun da göz önünde bulundurulmasının iyi etki yaratacağı düşünülmektedir.

- *Kime karşı sorumludur?*

Eğitimde farklı paydaşlarca öğretmenlerin sorumluluğunun farklı paydaşlara karşı değişik oranlarda tanımlanmış olduğunu görmek mümkündür. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin esas olarak öğrencilerine karşı sorumluluk duydukları ve bazı öğretmenlerin öğrencilerinin ebeveynlerine, okul idaresine, meslektaşlarına, topluma, kendi ailelerine ve kendilerine karşı da sorumluluk hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Fischman vd., 2006). Bir başka çalışmada "sınırlı profesyonellik ile genişletilmiş profesyonellik" (Hoyle, 1980; akt. Karakaya, 2004)

kavramları çerçevesinde öğretmenlerin kendilerini kime karşı sorumlu hissettikleri tartışılmış; sınırlı profesyonellik, düşünce ve uygulamanın büyük ölçüde sezgisel ve sınıf temelli olduğu bir yaklaşım için, genişletilmiş profesyonellik ise daha geniş bir eğitim bağlamını ve daha çeşitli mesleki etkinlikleri dikkate alan bir yaklaşım tanımlaması için kullanılmıştır. Karakaya (2004), bu çalışmasında Türkiye'deki öğretmenlerin kendilerini bağımsız bir profesyonel olarak algıladıklarını, başka bir yerde üretilen talimatları yerine getirirken sorumluluğu ancak kendilerine bağlı öğrencilere karşı hissettiklerini belirtmiştir. Buna karşılık İngiltere'deki öğretmenlerin ise öğrencilerine aynı derecede büyük bir bağlılığa sahip olduklarını, ancak meslektaşlarına, velilere, okul müdürlerine ve işverenlerine karşı sorumluluk algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerdeki sorumluluk algısının kime karşı olduğunun kişiden kişiye, kurumdan kuruma, bölgeden bölgeye veya ülkeden ülkeye değişebildiği açıktır. Bu bağlamda, kime karşı hangi işlerden ne ölçüde sorumlu olunduğunun net tanımlanması denetim sistemlerinin sağlıklı işleyebilmesi için son derece önemlidir.

- *Kimin denetimindedir?*

Öğretmenlerin kendilerinin yanı sıra farklı kuruluşlar öğretmenlerin sorumluluğunu değerlendirmekle yükümlü olabilmektedir (Lauermann ve Karabenick, 2011). Guskey'e (2007) göre, öğretmenlerin kimin tarafından denetlendiği denetleyen kurumun öğretmen sorumluluğu algısı değişiklik gösterebileceği için önemlidir. Eğitimde öğretmenlerin kendileri kadar farklı paydaşların da (yönetici, öğrenci ve ebeveynler) "yargıç" gibi davrandıkları görülmektedir (Lauermann ve Karabenick, 2011).

- *Hangi ölçütler çerçevesindedir?*

Denetimlerde belirli ölçütlerin işe koşulması kaçınılmazdır. Bu anlamda ne tür bir öğretmen sorumluluğunun temel alındığı da önemli olmaktadır. Twiss (1977) tarafından tanımlanmış sorumluluk türleri açısından kriterler için değerlendirme yapıldığında, tanımlayıcı sorumluluk söz konusu iken Lauermann'e (2013) göre temel ölçüt, iş ve sonucu arasındaki ilişkidir ve Fischman vd. (2006) ifadeleriyle bu ilişki için genellikle standart test sonuçları, öğrencilerin hatırlama oranları ve mezuniyet istatistikleri dikkate alınmaktadır. Normatif sorumluluk için ölçütler tanımlanan standartlara uyulması şeklindedir. Rol sorumluluğu için ise, ölçütler içinde bulunulan sosyal rol ve ilişkilerin gerektirdiği görevleri tamamlamak

şeklindedir (Lauermann, 2013). Weiner'a (1995) göre sorumlulukları değerlendirmek için kullanılan ölçütler kişinin durumla nedensellik ilişkisi, denetlenebilirliği ve hafifletici nedenleridir (Lauermann, 2013). "Yargıç" gibi davranış sergileyen farklı paydaşların değerlendirmeleri ise öğretmen olmanın sosyal rolüne dayalı ahlaki kriterler gibi çeşitli ölçütlere dayanmaktadır (Lauermann ve Karabenick, 2011). Bunların yanı sıra, başka ölçütlerin de tanımlanan sorumluluğa veya role göre belirlendiğini görmek mümkündür.

- *Hangi alandadır?*

İşlerin durumuna, uygulandığı yere göre farklı sorumluluk ölçütlerinin belirlenmesi gerekli olabilmektedir. Her alanın kendine özgü özellikleri sebebiyle kişilere atfedilen sorumluluklar ve bu doğrultuda değerlendirme ölçütleri farklılık gösterecektir. Eğitim alanının kendi içerisinde de farklılıklar olması sorumluluk türlerindeki değişiklik nedeniyle olasıdır. "Öğretmenler için düşünülen sosyal rollere göre farklı sorumluluk alanları da tanımlanabilir" (Lauermann ve Karabenick, 2011). Resmi kurallarca belirlenen sorumluluklar, kişinin kendisinin içselleştirdiği sorumluluklar ve içinde bulunulan sosyal çevre ve toplumca tanımlanan sorumluluklara göre yapılanların değerlendirmesi farklılık gösterecektir.

Yer verilen alt başlıklar altında incelenmiş olan Lenk'in sorumluluk modeli, sorumluluk kavramının çok katmanlı bir yapısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, sorumluluk kavramının başka kavramlar altında incelenmesindense, kendisinin çok etmenli yapısıyla ayrıca incelenmesi daha yararlı olarak düşünülmektedir.

2.3. Yabancı Dil Öğretmenleri Açısından Sorumluluk

Öğretmen sorumluluğu kavramı yabancı dil öğretmenlerini de içine alan genel bir kavramdır. Bir başka deyişle, genel olarak tanımlanan öğretmen sorumlulukları yabancı dil öğretmenleri için de geçerlidir. Lenk'in (1992, 2007; akt. Lauermann, 2013) sorumluluk modeli bağlamında yabancı dil öğretimi alanı değerlendirilirse temelde ortak noktalar bulunsa da sorumluluk alanındaki farklılık dolayısıyla ölçütlerde bir takım değişmeler söz konusu olacaktır. Sorumlu olan kişi yabancı dil öğretmeni ve sorumlu olunan kurum ya da kişi ve kimin denetiminde olunduğu da diğer alan öğretmenleriyle ortaktır. Yabancı dil öğretmenlerinin ne için sorumlu oldukları konusu değerlendirildiğinde ise diğer branşlarda

kendi alanlarının ismi söyleneceği gibi bu alanda da genel olarak hedef dilin öğretimi denilebilir. Ancak, sorumlu olunan alan incelendiğinde branşlar için durum farklılaşmaktadır.

Yabancı dil öğretimi diğer alanlardan gündelik yaşamda karşılaşma yönüyle ayrılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde sık dile getirilen bir sorun, öğrencilerin gündelik hayatlarında hedef dile maruz kalmamaları ve hedef dili kullanma fırsatına sahip olmamaları dolayısıyla öğrenme kalıcılığının sağlanamamasıdır. Bu durum, öğrencilerin motivasyonlarını da etkilemekte ve bu noktada yabancı dil öğretmenleri için farklı bir sorumluluk alanı ortaya çıkmaktadır. Allwright (1977), İngilizce öğretiminde temel sorunun, alan bilgisine ve öğretim yöntem ve tekniklerine işaret ederek, dilin nasıl öğretileceği konusu olmadığını, ancak öğrencilerin nasıl motive edileceği olduğunu ifade etmiştir. Ancak, temel problem olarak ele alınan konu motivasyon olsa da bu problemin çözümü öğretmenin sorumluluğunda olmak durumunda değildir hatta öğretmenin gücü de bu anlamda sorgulanabilir (Allwright, 1977). Barahona ve Darwin'in (2023) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenmesindense öncelikli olarak eğitim durumlarındaki eylemlerine (ya da eylemsizliklerine) daha fazla odaklandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının, öğrencilerin İngilizceyi etkili bir biçimde öğrenmesi konusundaki sorumluluğu sadece kendilerinin olarak görmektense genellikle dışsal faktörlere yükledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Barahona ve Darwin'e (2023) göre, çalışmalarında yer alan öğretmenlerin hissettikleri sorumluluk düzeyini sınırlandıran sınıf dışındaki sınırlı İngilizce kullanımı, dilin gelecekteki istihdam için önemsiz olduğu algısı ve ebeveynlerin ilgisizliği gibi oldukça makul itirazlar bulunmaktadır.

Allwright'a (1977) göre, öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları için çevreleri de önem taşımaktadır ve bu sorumluluk İngilizce öğretmeni, diğer öğretmenler, okul müdürü, diğer öğrenciler, ebeveynler, öğrencinin diğer akrabaları, okulun örgütlenişi, öğrencinin okul dışındaki arkadaşları arasında paylaşımlıdır. Bu durum kolektif sorumluluğun yabancı dil öğretimindeki yerine işaret etmektedir. Dolayısıyla, öğretmenin öğrenci çevresiyle işbirliği ve uyum içinde çalışması beklenebilir, ancak bu beklenti öğretmen için fazla zorlayıcı olabilir. Bunun yerine, öğretmenlerin ders planlarını öğrenciler için ilginç hale getirmelerini beklemek daha gerçekçi olacaktır. (Allwright, 1977). Fonseca-Chacana (2019) da etkili dil öğrenme ortamları oluşturma görevlerinin doğasında bulunan karmaşıklıklar göz

önüne alındığında, bunun bir İngilizce öğretmeninin sahip olması gereken temel bir özellik olduğunu öne sürmüştür. Moodie ve Feryok'a (2015) göre, dil öğretimi ve öğrenimi arasında bir bağlılık duygusunun hem olumlu hem de olumsuz deneyimler yoluyla aktarılmaktadır. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin dil öğrenimine yönelik erken dönemdeki bağlılıkları İngilizce yeterliliklerini ve sınıf uygulamalarını mesleki gelişim yoluyla iyileştirme kararlılıklarına katkıda bulunmaktadır. Moodie ve Feryok (2015) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları azaldığında öğrencilerin gelecekteki başarıları konusunda endişe duyarak onlara farklı öğrenme deneyimleri sunma görevini hissettiklerini ortaya koymuşlardır.

Wilson ve Poulter'a (2015) göre, mesleki sorumluluk etkili bir dil öğretmeni için kritik bir özelliktir. İngilizce Öğretmenlerinin, öğrencilerin performansını ve yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırma konusunun taşıdığı kritik önemin uluslararası alanda giderek daha fazla kabul edilmesine rağmen (Dörnyei ve Ushioda, 2011; Glas, 2016; Kimura, 2022), İngilizce öğretmenlerinin öğretim işlerine yönelik motivasyonlarını nasıl oluşturduklarına ya da öğrencilerin öğrenmelerini motive edecek fırsatları en etkili şekilde nasıl oluşturabileceklerine dair bulunan kanıtlar sınırlıdır (Yousefi ve Mahmoodi, 2022). Dweik ve Awajan'a (2013) göre, İngilizce uluslararası bağlamda en sık kullanılan dildir, bu nedenle İngilizce Öğretmenleri öğrencilerin başarısı ve motivasyonu için diğer öğretmenlere göre daha fazla çaba gösterme sorumluluğuna sahiptirler.

Yabancı dil öğretiminin küreselleşen dünya gerçeğiyle birlikte önemli hale gelmiş olması nedeniyle bu alan kültürlerarası boyutuyla ve Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin diğer disiplinlerde olduğu gibi derste öğrendiklerini gündelik hayatta kullanma fırsatını bulamayışının, öğrencilerin yakın çevrelerinden dersle ilgili yardım alamayışları ve başarılarının değerlendirildiği tek boyutlu çoktan seçmeli sınavların yabancı dil öğretmenlerinin sorumluklarını farklılaştıran etmenler olarak listelenebileceği düşünülmektedir.

2.4. Türkiye'de Öğretmen Sorumluluğu

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de kaliteli bir eğitim için öğretmen niteliklerine vurgu yapılmaktadır. Öğretmen niteliklerini daha üst düzeye taşımak için bir takım standartlar

geliştirilmeye çalışılmaktadır. Türkiye'de öğretmenlik mesleği, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitimin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler." şeklinde tanımlanmış ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanacağı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda (T.C. Resmi Gazete, 18 Ekim 2024, sayı: 32696) öğretmenler için tanımlanan sorumluluklar bulunmaktadır. Söz konusu kanunda yer alan 5. Maddedeki öğretmenlerin sorumluluklarına ilişkin düzenlemelere Şekil 4'te yer verilmiştir.

Eğitimde Temel Değerlerin Benimsenmesi ve Yayılması	Öğretmenler, öğrencilerini Atatürk inkılapları ve ilkelerine, Türk milletinin ahlaki ve kültürel değerlerine, insan hakları ile Anayasa'daki temel ilkelere dayalı olarak yetiştirmekle sorumludur.
Öğrencilerin Gelişimini Destekleme	Öğretmenler, öğrencilerinin tüm gelişim alanlarında (bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki) ilerlemelerini sağlamak için çaba göstermelidir. Bu süreçte aile, veli ve meslektaşlarıyla iş birliği yapmakla yükümlüdür.
Öğrenme İhtiyaçlarını Dikkate Alma	Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme biçimleri, ilgi ve yeteneklerini dikkate alma ve kişilik haklarına saygı göstermekle yükümlüdür.
Olumsuz Davranışların Engellenmesi	Öğretmenler, eğitim ortamında öğrencileri her türlü olumsuz söz, tavır ve davranıştan korumak için gerekli önlemleri almakla sorumludur.
Eğitim Araç ve Yöntemlerinin Seçimi	Öğretmenler, Bakanlıkça belirlenen öğretim programları çerçevesinde öğrenciye uygun eğitim araçlarını seçmek ve öğretim yöntemlerini öğrencileri özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun şekilde uygulamakla sorumludur.
Millî Eğitim Temel Kanunu'na Uygun Eğitim Faaliyetleri	Öğretmenler, eğitim faaliyetlerini Türk millî eğitiminin genel amaçları ve ilkeleri ile Bakanlıkça belirlenen öğretim programları doğrultusunda planlamak ve yürütmekle sorumludur.
Kaynakların Etkin Kullanımı	Öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için okul içi ve dışı imkânları kullanmakla yükümlüdür.
Meslektaşlarla İş Birliği ve Yönetim Desteği	Öğretmenler, eğitim faaliyetlerinin niteliğini artırmak için meslektaşlarıyla iş birliği yapmak ve okul yönetimine destek vermekle yükümlüdür.
Mesleki Gelişim	Öğretmenler, meslekî sorumluluklarını aksatmadan mesleki açıdan kendilerini geliştirmekle sorumludur.
Eğitim Faaliyetleri ve Diğer Görevler	Öğretmenler, derse girmek, nöbet tutmak, sınavlarda görev almak, kurul ve komisyonlar ile tören ve kutlamalara katılmak, öğrenciye yönelik etkinliklerde yer almak ve öğrenci rehberlik hizmetlerini yürütmek gibi eğitim öğretim süreçlerinde aktif bir şekilde yer almakla yükümlüdür.

Şekil 4. Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda yer alan öğretmen sorumlulukları

Şekil 4'te gösterildiği üzere Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda (T.C. Resmi Gazete, 18 Ekim 2024, sayı: 32696) yer verildiği üzere öğretmenler, temel değerlerin benimsenmesi ve yayılması, öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi, öğrencilere kişilik haklarına saygı duyulması, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, yapılacak faaliyetlerin Bakanlık tarafından belirlenen öğretim programları ve Millî Eğitim Temel Kanunu'na uygun bir biçimde planlanması, uygun araç, gereç ve yöntemlerle uygulanması, kaynakların verimli kullanılması, eğitim, okul ve öğrencilerle ilgili faaliyetlere katılım sağlanması, meslektaşlarla işbirliği içinde bulunulması, okul yönetiminin desteklenmesi ve görevlerini aksatmadan mesleki gelişimini sürdürmesinden sorumludurlar. Söz konusu yükümlülükler, alan ayrımı gözetmeksizin Türkiye'deki tüm öğretmenler için genel çerçevede tanımlanmıştır.

Eğitimde kalite artırma bağlamında üzerinde tartışılan bir başka konu ise hesap verebilirliktir. Artan sorumluluk sistemlerince ima edilen öğretmen sorumluluğu daha somut bir tanım ve öğretmen sorumluluk algısı ölçme sistemini gerektirmektedir (Clotfelter, vd., 2004). Hesap verebilirliğin tanımlanan standart yeterlik ölçütleriyle sağlanabileceği düşüncesiyle yeterlik ölçütleri konusunda standartlar belirleme önemli bir hal almıştır. Bu bağlamda Türkiye'de de öğretmen kalitesi için standart belirleme amacıyla yeterlik ölçütleri tanımlanmış ve zamanla güncellenmiştir. Hizmet öncesi öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler şeklinde tanımlanan bu standartların, sahadaki öğretmenler açısından değerlendirildiğinde sorumluluk olarak adlandırılabilecekleri düşünülmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili ilk resmi çalışma Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile Dünya Bankası işbirliğiyle gerçekleştirilen Millî Eğitimi Geliştirme Projesi'nin Hizmet Öncesi Öğretmen Yeterlikleri kapsamında yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen yeterlikleri;

- konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikleri
- öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler
- öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme, kayıt tutma
- tamamlayıcı mesleki yeterlikler

şeklinde dört başlık altında sıralanmıştır (MEB, 2017).

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre, öğretmen adaylarında aranacak nitelikler MEB tarafından tespit olunur ve bu görev Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne verilmiştir. MEB, öğretmen yeterlikleriyle ilgili ilk resmi çalışmalarına 1999 yılında başlamıştır. 12.07.2002 tarihinde yürürlüğe giren öğretmen yeterlikleri;

- eğitme, öğretme yeterlikleri
- genel kültür bilgi ve becerileri
- özel alan bilgi ve becerileri

olmak üzere üç başlıkta listelenmiştir (MEB, 2017).

2006'da MEB tarafından öğretmen yeterlikleri güncel gelişmeler ve eğitimde benimsenen yaklaşımların değişmesi gibi nedenlerle tekrar ele alınmıştır. Güncellenen öğretmen yeterlikleri, kişisel ve mesleki değerler – mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi olmak üzere altı ana başlık altında ve bunlara bağlı 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir (MEB ÖYGM, 2006). Bu çalışmayı tamamlayıcı bir çalışma olarak içinde İngilizcenin de bulunduğu bazı alan öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri de 2006 senesinde tanımlanmıştır.

Öğretmen yeterliklerine ilişkin son çalışma ise 2017 yapılmıştır. Bu çalışmada Şekil 5'te gösterildiği üzere 3 yeterlik alanı, bu yeterlik alanlarına bağlı 11 alt yeterlik ve 65 yeterlik göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2017):



Şekil 5. Öğretmenlik mesleki yeterlikleri

Şekil 5'de yer verilen yeterlik alanları bir öğretmenin göreve başlamadan önceki sahip olması gerekenlerdir. Bu çerçevede, verilen ölçütlerde yeterli olarak göreve başlamış olan öğretmenin sorumluluk alanlarının aşağıdaki gibi tanımlanabileceği düşünülmektedir:

- Mesleki Bilgi
    - Alan bilgisi: Alanındaki bilgisini güncel tutma ev gelişmeleri takip etme
    - Alan eğitimi bilgisi: güncel öğretim programını, yeni yaklaşım ve yöntemleri takip ederek kendisini bu konuda yetiştirme ve çağdan yöntem ve teknikleri uygulama
    - Mevzuat bilgisi: Güncel mevzuata hâkim olarak bu doğrultuda davranma
- Mesleki Beceri
    - Eğitim-öğretimi planlama
    - Öğrenme ortamları oluşturma
    - Öğretme-öğrenme sürecini yönetme
    - Ölçme ve değerlendirme basamaklarının tümünü güncel gelişmeler ve mevzuatlar çerçevesinde yerine getirme
- Tutum ve Değerler
    - Milli, manevi evrensel değerler: Bir öğretmen milli, manevi ve evrensel değerlerin yeni nesil tarafından edinilmesi için bir elçi sorumluluğunu taşımaktadır.
    - Öğrenciye yaklaşım: Bir öğretmen öğrenciye yaklaşırken gelişim ve öğrenme psikolojisine uygun davranmakla ve öğrencileri gelişim düzeylerine uygun bir biçimde desteklemekle sorumludur.
    - İletişim ve işbirliği: Bir öğretmenin öğrenci, aileler, meslektaşlar ve eğitimin tüm paydaşlarıyla iletişim ve işbirliği halinde olması sorumluluğudur.

Yukarıda yer verildiği üzere, hizmet öncesi için yeterlik olarak tanımlanan ögeler, hizmet sırasında birer sorumluluk alanına dönüşmektedir. Hızla gelişen dünyada geleceğin yetişkinlerini yetiştirme görevini ifa eden öğretmenler için yer verilen yeterlik alanlarındaki güncel gelişmelerin takip edilerek bunlara uygun davranılmasının öğretmen sorumluluğu olarak atfedilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

2.5. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı

Bireylerin bir işi gerçekleştirmede kendilerine olan inancı olan öz yeterlik kavramı önceleri 1954'te Rotter tarafından geliştirilmiş olan "Denetim Odağı Kuramı" ile açıklanmaya çalışılmıştır. Denetim Odağı Kuramında kişilik özellikleri insanların davranışlarının sonuçlarını içsel veya dışsal etkenlere dayandırmaları çerçevesinde tanımlanmaya çalışılmıştır (Rotter, 1966). Denetim Odağı Kuramı, bireylerin amaçladıkları sonuçlar için sezdikleri nedenlerin çevresel faktörlerin değil kendi kontrollerinde olduklarına dair sahip oldukları inancın derecesidir (Rotter, 1966). Rotter'ın Denetim Odağı Kuramında her ne kadar Sosyal Öğrenme Teorisi'ne atıfta bulunularak öz yeterlik kavramı açıklanmaya çalışılmış olunsa da tartışma süreci genellikle içsel ve dışsal faktörler karşılaştırması şeklinde ilerlemektedir (Rotter, 1966). Önceleri Denetim Odağı Kuramı ile açıklanmaya çalışılan öz yeterlik kavramı, zamanla çevre faktörünün öneminin vurgulandarak daha ön planda ele alındığı Bandura tarafından geliştirilmiş olan sosyal bilişsel kurama dayandırılmaya başlanmıştır.

Sosyal Bilişsel Kuram'a göre insan davranışlarını ve inançlarını açıklamak için etkileşime giren üç etken bulunmaktadır: Davranış, dış ya da çevresel faktörler ve bilişsel ya da diğer içsel olaylar. Bu üçlüde yer alan tüm faktörler bağlamsaldır ve her birinin etkisi farklı insanlar için karklı koşullar altında değişiklik gösterir (Bandura, 1978). Öz yeterlik inancı ise bir insanın gelecek durumlarla başa çıkabilmesi için gerekli olan bir dizi eylem planını ne kadar iyi uygulayabileceğine dair yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1982, s. 122). Bir başka deyişle, öz yeterlik inancı insanların bir amaç belirleyerek bu amaç doğrultusunda eylemler gerçekleştirmesinin kaynağıdır; insanların istediklerini gerçekleştirebileceklerine dair inançları olmadığı takdirde insanlar, zorluklarla karşılaşmaları halinde mücadele edecek motivasyonu bulamazlar ya da bu güçlüklere karşı direnemezler (Bandura, 2006).

Bandura'ya (1994) göre, öz yeterlik inancını oluşturan dört temel yol bulunmaktadır. Bunlardan ilki kişinin kendi deneyimlerinden edindiği yeterlik duygusuyken; ikincisi, sosyal çevredeki modellerden edinilen dolaylı deneyimlerdir. Öz yeterlik inancının oluşmasını sağlayan üçüncü yol, bireyin başarısına ilişkin sosyal çevreden gelen tepkiler olarak açıklanmıştır. Sonuncusu ise, öz yeterlik inancı kişilerin başarıya yönelik psikolojik durumlarından kaynaklanabildiği şeklindedir. Öz yeterlik inancı, kişinin kendisine yönelik algısıdır, başka insanların bireye bakışı değildir; ancak bununla beraber kişilerin kendilerine

olan inançları davranış biçimlerini etkilemektedir. Pajares'e (1992) göre inançlar, görevleri düzenlemede ve görevlere yaklaşımda bilgiye göre daha belirleyicidirler. Sonuç olarak, kişilerin seçimleri, kararları ve eylemlerini yordama ve incelemede öz yeterlik inançlarının tespiti önemlidir.

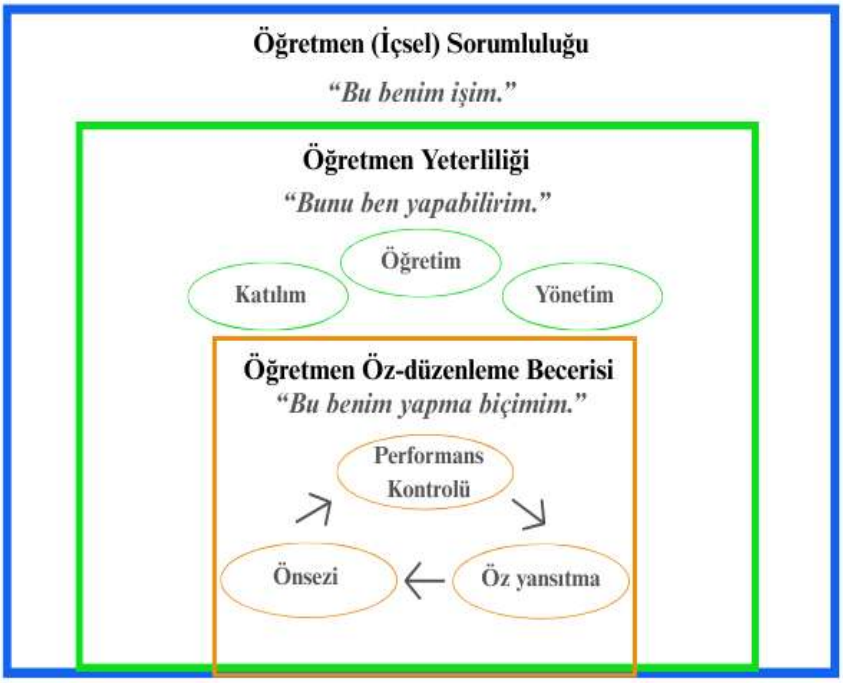
Öz yeterlik kavramı, sosyal hayatta sahip olduğu etki kadar profesyonel hayatta da kişinin karar verme, seçim yapma ve diğer eylemlerinde etkilidir. Bu nedenle, mesleklerle ilişkilendirilen öz yeterlik inancı kavramı incelenmeye değerdir. Öğretmen öz yeterlik inancı, Tschannen-Modan ve Woolfolk-Hoy (2001, s. 223) tarafından "öğretmenlerin belirli bir bağlam içerisinde belirli bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirmeleri için gereken düzenleme ve bir dizi eylemi işe koşma yeteneğine olan inancı" şeklinde tanımlanmıştır.

Fives ve Buehl (2016), öz yeterlik kavramını öğretmenlerin "Bunu yapabilir miyim?" sorusuna olan cevapları şeklinde tanımlamışlardır. Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler en zor öğrencilere bile ekstra bir çaba sarfedildiğinde ulaşılabileceği konusunda kendilerine güvenirken, öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler zor ve motivasyonu düşük öğrencilerle karşılaştıklarında çaresizlik hissetmektedirler (Gibson ve Dembo, 1984). Pajares'in (1992) araştırmalarından elde ettiği bulgular bu ifadeyle örtüşmektedir. Pajares'e (1992) göre, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler çeşitli materyal ve yaklaşım kullanımı, öğrencileri için üst düzey deneyimler düzenleme ve öğrencilerin öğrenmeye güdülenmeleri için uygun sınıf ortamı oluşturma konusunda isteklidirler. Öğretmenlerin öz yeterlik inancı onların eylemlerini, tutum ve öğretimlerini bir şekilde etkilediği için öz yeterlik inancının öğrenci başarısını ve etkili öğretmeyi etkilediği söylenebilir (Yılmaz, 2004). Bandura (1997) da öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını olumlu öğretim davranışları ve öğrenen çıktılarıyla ilişkilendirmiştir. Buehl ve Beck'e (2015) göre, başarılı bir eğitimci olmak için, kişinin yüksek düzeyde öz yeterliğe ve sorumluluk standartlarına güçlü bir inanca sahip olması gerekir.

Alan yazında öz yeterlik üzerine yapılmış araştırmalar incelendiğinde öz yeterlik ile sorumluluk algısı arasındaki ilişki açıkça görülebilmektedir. Frumos (2015) öğretmen yeterliği ile öğretmen sorumluluğu arasında öğrenci çıktılarına ilişkin bir bağlantı bulmuş ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının önemini ve bu algıların öğretmen sorumluluğunu nasıl etkilediğini vurgulamıştır. Bazı yayınlarda ise sorumluluk algısı, öz yeterlik ve öğretmen denetim odağının birbiriyle yakın ilişkili kavramlar olarak açıklandığı görülmektedir (Kay-

Cheng, 1984; Monshi Toussi ve Ghanizadeh, 2012). Lee ve Loeb, 2000, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrenci öğrenmesine karşı sahip olunan sorumluluk algısı üzerinde önemli bir role sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Mesleğinde olumlu yeterlik inancı geliştirmiş olan öğretmenler öğrencilerin hem başarıları hem de başarısızlıklarından kendilerini sorumlu tutarken, düşük özyeterliğe sahip olan öğretmenler öğrenci başarısızlıklarını dış etmenlere dayandırmaktadırlar (Guskey, 1981). Ashton, Webb ve Doda (1983) tarafından yapılmış çalışmanın da Guskey (1981) tarafından ulaşılmış sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ashton vd. (1983) bu çalışmalarında öğretmenlerin motivasyonu düşük ve zor şeklinde tanımlanan öğrencilerle başarıyı sağlama konusunda kişisel yeterliği üzerine olan inançları ve öğrencilerinin başarılarının yanı sıra başarısızlıkları için de sorumluluk kabul etmeleri arasında önemli ilişki tespit etmişlerdir. Bahar ve Kağan (2018) tarafından öğretmen adayları ile uygulanan öz yeterlik algılarının yordayıcıları üzerine gerçekleştirilen araştırmada öğrenci katılımına, öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algısının pozitif yordayıcılarından birisi olarak sorumluluk değişkeni tanımlanmıştır. Francois'e (2020) göre, öğretmenlerin sorumluluk duygusunun eğitim sürecindeki önemi küçümsenmemelidir çünkü eğitimcilerin başarısı, mesleklerindeki süreklilikleri ve iyi oluşları, öğretim sorumluluklarına ve sınıf içi becerilerine nasıl baktıklarına bağlıdır.

Arrastia (2015) öğretmen sorumluluk algısı, özdüzenleme becerisi ve öz yeterlik inancı arasındaki ilişkisi hakkında öncelikle öğretmen sorumluluğunu tartışmayı doğru bulduğunu ifade etmiştir. Arrastia (2015) öğretmen sorumluluğunu "Öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak benim işim mi?" sorusunu yönelterek öğretmen kimliğine hitap eden yer verilen diğer kavramlara göre daha geniş bir kavram olarak tanımlamıştır. Öğrenci öğrenmesini kolaylaştırmak için içsel sorumluluk hissetmek bunu yapmak için çaba göstermenin bir önkoşulu gibidir. Bir kişinin öğrenci öğrenmesini kolaylaştırabilecek yetkinliğe sahip olduğuna inanması, öz inancı, öğretmen özyeterliğidir (Arrastia, 2015). Öğretmen sorumluluk algısı, özdüzenleme becerisi ve yeterlilik inancı kavramları arasındaki ilişki Şekil 6'da gösterilmiştir:



Şekil 6. Öğretmen sorumluluğunu, yeterliliğini ve öz-düzenlemesini ilişkilendiren kavramsal model (Biçimsel olarak uyarlanmıştır: Arrastia, 2015, s.36)

Arrastia (2015) tarafından oluşturulmuş olan Şekil 6'daki şemada öğretmen içsel sorumluluğu "bu benim işim" ifadesiyle somutlaştırılmıştır ve yer verilen üç kavram arasından en geniş kapsamlısıdır. "Ben bunu yapabilirim" ifadesiyle somutlaştırılan öğretmen yeterlilik kavramı, öğretim, katılım ve yönetim işlerini kapsamaktadır ve aynı zamanda öğretmen özdüzenleme becerisini kapsayan bir genişliğe sahiptir. Öğretmen özdüzenleme becerisi üç kavram arasındaki en dar kapsama sahip olan kavramdır ve "bu benim yapma biçimim" ifadesiyle somut hale getirilmiştir. Bu şemaya göre, öğretmen özdüzenleme becerisi önsezi, performans kontrolü ve özyansıtma becerilerini kapsar biçimdedir.

Öğretmen özyeterliği, öğrencilerin eğitimsel deneyimlerini biçimlendiren öğretimle ilişkili önemli kararların temelini oluşturmaktadır (Soodak ve Podell, 1997). Moè, Pazzaglia ve Ronconi'ye (2010) göre öz yeterlik, umutları, seçimleri, azmi ve kişinin kendi davranışlarına karşı olan sorumluluk algısını etkilemektedir. Öğretim yöntem ve teknikleri, motivasyon, tutum, sorumluluk algısı, davranış biçimleri ve öğrenme çıktıları gibi çok çeşitli unsur üzerinde birçok açıdan etkisi olan öğretmen öz yeterlik algısının 21. yüzyılın küreselleşmiş

dünyasında birbirinden farklı ama birbirinden önemli ve geçerli birçok neden için öğrenilmeye çalışılan, ancak Türkiye'de halen bir sorun olduğu bilinen yabancı dil öğretimi boyutunda araştırılması önemlidir. İngilizce öğretmenlerin öz yeterlik inançları İngilizce eğitim reformunun başarısında önemli bir ölçüttür (Hongying, 2009). Aktaş'a (2005) göre, öğretmen özyeterliği yabancı dil öğretimi ile birçok farklı yönden ilişkilidir. Cilt (1969, s. 30) tarafından ifade edildiği üzere, tüm derslerdeki öğretim yöntemleri üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmen yeteneği, kullanılan yöntemlere göre daha önemlidir ki bu, öğretmenin ne yaptığı konusundaki inancı ve kendine olan güveniyle doğrudan ilgilidir (akt. Lennon, 1988, s. 3). İngilizce Öğretmenleri, öğrencilerinin dilbilimsel, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarına yönelik uygulamayı kuramlaştırma ve kuramları uygulamaya dönüştürmeyle edinilmiş bir anlayışla öğrenci ve bağlama duyarlı bir öğretim gerçekleştirebilirse, o zaman işlerinde kendilerini etkili hissedebilirler (Kumaravadivelu, 2006).

Sarıçoban (2010), araştırmasında İngilizce Öğretmenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünmelerine yardımcı olma, yönerge verme, sınıf yönetimi ve değerlendirme boyutlarında öz yeterlik inançlarının yüksek olduğunu tespit etmiş, bununla birlikte yabancı dil öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında sadece bilgi ve pedagojiye değil aynı zamanda öğrenci ihtiyaçlarına da önem vermeleri gerektiğini belirtmiştir (akt. Esen, 2012). İngilizce öğretmenlerinin yeterliğinin bir başka boyutu ise İngilizce'nin sözlü olarak kullanımının etkililiğidir. Bu da İngilizce Öğretmenlerinin öz yeterliklerini incelerken dikkate alınması gereken bir boyuttur (Lee, 2009). Esen (2012), İngilizce Öğretmenlerinin deneyimleriyle yaşam boyu öğrenen olma rollerine vurgu yaparak, duygu ve inançlarından oluşan bir dünyaları olduğunu ifade etmiştir. Esen'e (2012) göre, İngilizce Öğretmenlerinin eğitimsel ve mesleki deneyimleri onların öğretime bakış açısını ve öz yeterlik inancını şekillendirir. Sarıçoban (2010) öğretmenlerin sınıf içi bazı psikolojik ve bilişsel durumlarında belirleyici olabilen öz yeterlik inancıyla ilişkili veri elde etmenin özellikle Türkiye gibi yabancı dile sınıf dışarısında maruz kalma imkânı olmayan ülkelerde önem kazandığını ifade etmiştir (akt. Esen 2012). En-Chong (2004) da benzer biçimde öğretmen özyeterliğinin duruma ve ortama özgülüğünü ifade etmiş ve İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inancının da ülkeden ülkeye görevden göreve değişebileceğini belirtmiştir. En-Chong'a (2004) göre öğretmen öz yeterlik inancı bağlama özgüdür ve farklı durum ve görevlere göre değişiklik gösterebilir.

Bu nedenle, öğretmen özyeterliğini değerlendirirken farklı öğretim görevleri ve ortamlarındaki etkililiği dikkate almak önemlidir.

İngilizce Öğretmenleri, Öğretim Görevlileri ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile Wyatt ve Dikilitaş (2019) dilbilgisi öğretimi; Kaygısız, Anagun ve Karahan (2018) dil öğretim yöntemleri; Liaw (2017) kırsal ve kentsel bölgelerdde görev yapma; Babaei ve Abednia (2016) yansıtıcı düşünme; Praver (2014) cinsiyet, ana dil, deneyim, iş yerinde sözleşmeli ve kadrolu olma durumu; Sabokrouh ve Barimani-Varandi (2013) dil yeterliği ve İngilizceye karşı olan tutum; Ghasemboland ve Binti Hashim (2013) İngilizce yeterliği; Ülkümen (2013) üniversite türü, deneyim, yüksek lisans deneyimi, çift anadal lisans programı, meslektaş desteği ve idari destek gibi değişkenler; Güngör ve Yaylı (2012) ikinci yabancı dil öğretimi kaygıları; Mojavezi ve Tamiz (2012) öğrenci motivasyonu; Faez ve Valeo (2012) aday öğretmenlerin aldıkları eğitim sonrasındaki hazır olma durumları; Solar Şekerci (2011) deneyim, İngilizce yeterliği ve mezun olunan bölüm ile öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi; Baykara (2011) bilişötesi öğrenme stratejileri; Koçoğlu (2011) duygusal zekâ arasındaki; Eslami ve Fatahi (2008) İngilizce yeterliği ve öğretim stratejileri, Chacón (2005) dil yeterliği, kültürel bilgi ve pedagojik stratejiler; Shim (2001) okuma ve dinleme becerileri değişkenleriyle ilişkisi üzerine çalışmışlardır. Yabancı dil öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının farklı boyutlarıyla araştırılmış olduğu görülmekle beraber, bu kavramın çeşitli değişkenleri yordama potansiyeli taşıdığı görülmektedir.

2.6. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mesleki Tutumları ve Önemi

Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 2008). Erkuş (1994), tutumu "bir bireye atfedilen ve onun psikolojik olayla ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan eğilim" olarak tanımlamış ve tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere kapsadığı üç bileşeni tanımında ortaya koymuştur. Bir tutumun bilişsel bileşeni, bireyin tutum nesnesine ilişkin düşünce, bilgi ve inançlarını kapsamaktadır. Tutum objesine yönelik duygular ile ilişkili gözlenebilen duygusal tepkileri tutumun duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır. Tutum objesine yönelik bir davranışta bulunmaya hazır olmayı ve o tutum objesine karşı gözlenebilen tüm sözel ve sözel olmayan davranışlar ise tutumun davranışsal boyutunu oluşturmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999). Dolayısıyla tutumlar, kişilerin bilgi ve

inançlarından beslenerek oluşurlar ve duygusal tepkilerle sözel ve sözel olmayan davranışlarla da ortaya çıkarlar.

Tutumlar kişiler özelinde incelenebildiği gibi meslekler boyutunda da incelenebilmektedir. Mesleki tutum, bir meslekte çalışanların o mesleğe yönelik duygusal eğilimleridir ve bir mesleği ifa eden kişilerin mesleki tutumları mesleğin işlevleri ve toplum içindeki konumu hakkındaki duygu ve düşünceleri ile oluşturulmaktadır (Kaya ve Nazıroğlu, 2008). Terzi ve Tezci'ye (2007) göre mesleki tutum, kişilerin mesleki yeterlilik algılarını ve meslekteki başarılarını etkilemektedir. Benzer biçimde, Gürbüz ve Kışoğlu'na (2007) göre bir mesleğe ilişkin geliştirilen tutum, bireyin o meslekteki başarısının önemli belirleyicisi olarak görülmektedir. İnsanlarla birebir iletişim halinde olunan meslek gruplarında tutum, davranışsal bileşeni ve bunun yansımaları nedeniyle büyük önem taşır. N. Semerci ve Semerci'ye (2004) göre öğretmenlerin sahip oldukları mesleki tutum, öğretmenlerin davranışlarına ve sınıf atmosferine yansır ve bu durum öğrencilerin kişilik geliştirmelerine, öğretmen – öğrenci ilişkilerinin niteliğine ve öğrenmenin sağlanmasına etki eder. Öğretmen adayları mesleklerine ilişkin olumlu tutumlar oluştururlarsa, öğretmen olarak göreve başladıklarında mesleklerini eksiksiz bir şekilde icra edebilir, öğrencilerine rahat bir şekilde rehberlik edebilir, vaktini en iyi şekilde değerlendirebilir, yeniliklere ve değişimlere ayak uydurabilir (Çeliköz ve Çetin, 2004).

Öğretmen tutumlarının incelenmesi sınıfta öğretim programıyla ilgili yenilikler uygulanırken karşılaşılan zorlukların belirlenmesine katkıda bulunur (Dingwall, 1985). Öğretmen tutumlarının araştırılması hizmet içi eğitimlerde ihtiyaç duyulan en uygun desteği sağlayabileceği gibi (Breen, 1991); tutumu etkileyen unsurların incelenmesi tutumları oluşturma ve değiştirme boyutlarında öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmeti içi eğitimlerinde kullanılması faydalı veriler sağlar.

Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretmenleri veya öğretmen adaylarının tutumları söz konusu olduğunda ise konu farklı bir boyut kazanmaktadır. Dil öğretiminin ayrıca ele alınmasının gerekliliğini gösteren benzersiz yapısını En-Chong (2004) şu şekilde ifade etmiştir: Dil öğretiminin diğer derslerden ayrılan benzersiz bir özelliği bulunur. Dil öğretme kültürel ve sosyal boyutların iç içe olduğu bilgiyi iletmeyi barındırır. Diğer alan öğretmenleri otoritelerini kim olduklarıyla değil, ancak alanlarına ait konu bilgisiyle ortaya koyabilirler.

Dil öğretiminin özündeki bu farklı yapı elbette ki dil öğretmenlerine farklı sorumluluklar, farklı roller ve farklı öz yeterlik inanç ve tutum bileşenlerini getirmektedir.

Yabancı dil öğretimindeki tutumu oluşturan bir unsur ise yabancı dil öğretmeni ve öğrencilerin içinde bulundukları kültürdür. Kültür, toplumdaki yaşça büyük insanların tutumları ve iş fırsatları İngilizce öğrenimini desteklediğinde, öğretmen ve öğrenciler hedef dilde yetkinlik kazanmaya motive olmaktadırlar. Ancak, toplumun tutumunun dil öğretimi konusunda belirsiz ve şüpheci olması durumu, İngilizce öğrenmeyi bir yük haline getirmekte ve öğretmenler öğretim işini öğretim programını tamamlama gayretine, öğrencilerse dil öğrenmeyi sadece ders geçme notuna indirgemektedir (Mellom, vd., 2018). Bunun yanı sıra, yabancı dil sınıflarında tutumların gelişmesinde sosyokültürel ve sosyoekonomik unsurlar tutum üzerinde en az cinsiyet, yaş gibi değişkenler kadar etkili olabilmektedir. Gömleksiz'e (2010) göre yaş, sosyoekonomik durum, yöntemler ve öğretim stratejileri, öğrenci tutumu ve öğrenmeden beklenen yarar öğretmenlerin ve öğrencilerin yabancı dile karşı tutumlarını etkilemektedir.

İngilizce Öğretmenlerinin tutumlarında öğrencilerine bakış açıları, okul yönetimi, öğretim programı ve toplum etkilidir çünkü olumlu ya da olumsuz olması fark etmeksizin öğretmen tutumları öğretim sürecini etkiler; bu nedenle konu İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesi olduğunda öğretmenlerin nasıl bir tutum benimsediklerini bilmek önemlidir (Al Darwish, 2017). İngilizce ve İngilizce konuşulan kültürlere yönelik tutum her zaman İngilizce öğretme ve öğrenme sürecine katkıda bulunur ve başarılı bir öğretmen bunun farkında olarak öğretimde bunu kullanmaya çalışır (C. Alptekin ve Alptekin, 1984). Shams'a (2008) göre, öğretmenler öğrettikleri dile yönelik olumlu ve yapıcı bir tutum benimsediklerinde öğrencilerin dil edinimi daha yüksek; aksi durumda ise daha düşük olacaktır. Green ve Shimizu (2002), yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretimine karşı tutumlarını öğretimde kullanılan stratejiler açısından ele almış ve dil öğretimi için geliştirilen birçok farklı yöntem bulunması sebebiyle dil öğretmenlerinin hedef dile yönelik sahip oldukları inanç ve tutumlarının öğretim stratejilerini nasıl şekillendirdiğini bilmenin öneminin arttığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kern (1995), dil öğrenimine yönelik öğretmen inançlarını incelediği araştırmasında dil öğretmenlerinin süreçte ne tür stratejiler kullanacaklarında dil öğretimine yönelik sahip olunan tutumun belirleyici olduğunu ve kullanılan stratejilerin de öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olduğunu ifade

etmiştir. Yabancı dil öğretmenleri, İngilizce Öğretmenleri olarak sağlıklı bir öz saygı ve özgüven geliştirdikleri takdirde, tutumları hedef dilin öğretilmesini ve öğrenci başarısını büyük ölçüde etkileme potansiyeline sahiptir (Al Darwish, 2017). Bu nedenle, yabancı dil öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve yabancı dile karşı sahip oldukları tutumun belirlenmesi yabancı dil öğretim süreçleri ve alınan sonuç açısından son derece önemlidir.

2.7. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi

Genel olarak Türk dünyasına bakıldığında Türklerin Arapça öğretimine İslamiyet'i kabulü ile başladığını ancak Arapça öğretiminin en yoğun olduğu zaman diliminin Osmanlı dönemi olduğu söylenebilir (Demircan, 1988). Cumhuriyet döneminde eğitim alanındaki ilk ve en büyük adım olarak nitelendirilebilecek olan 3 Mart 1924 Tarih ve 430 Sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur (Öğretimlerin Birleştirilmesi). Bu tarihten itibaren yabancı dil eğitimine verilen önem artmış, batı dilleri eğitimi uluslararası gelişmeleri takip edebilmek amacıyla önemli bulunmuş ve bu doğrultuda giderek daha fazla sayıda okulda yabancı dil eğitimine başlanmıştır. 1928'de kurulan Türk Eğitim Derneği (TED) 1930'dan itibaren sırasıyla ilkokul, ortaokul ve lise açmış, 1951 tarihinden itibaren İngilizce eğitim vermeye başlamıştır (Bilgisu, 2017). Özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra uluslararası ilişkilerin ve bilgi alışverişinin gelişmesiyle yabancı dile duyulan ihtiyaç hissedilmiş ve 1955'ten itibaren derslerin çoğunluğunun yabancı dilde okutulduğu Kolej adındaki liseler kurulmuştur. 1975'ten itibaren bu okullara Anadolu Lisesi adı verilmiştir (Akyüz, 2019). 1997 senesine kadar Anadolu Liseleri'ne ortaokul kademesinden itibaren sınavla öğrenci kabul edilmiş ve haftada 24 saat hazırlık sınıfı olarak öğrencilerine İngilizce dersi verilmiş, ortaokul 1, 2 ve 3. sınıflarda bazı dersleri İngilizce olarak okutmaya devam edilmiştir. 1997 – 1998 öğretim yılı itibariyle 8 yıllık zorunlu kesintisiz eğitime geçilmesiyle Anadolu Liselerinin ortaokul bölümleri kapatılmış ve yoğunlaştırılmış İngilizce eğitimi 11 yaştan 14 yaşa yükselmiş olmuştur (Çakır, 2017). Aynı dönemde ilköğretim kademesinde İngilizce öğretimi 4. sınıf düzeyinde haftada 2 saat olarak başlatılmıştır. 2015 tarihinde liselerde hazırlık sınıfları kaldırılarak liseler 4 seneye çıkarılmış ve İngilizce öğretimi 4 seneye yayılmıştır. 2012 – 2013 öğretim yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim kaldırılmış ve 12 yıllık kesintili 4+4+4 şeklindeki zorunlu eğitime geçilmiştir (Akyüz, 2019). Bu tarih itibariyle

İngilizce öğretimi haftada 2 saat olarak ilkokul 2. sınıf düzeyine indirilmiş ve böylece erken yaşta dil öğretimi sağlanmaya çalışılmıştır. Devlet okullarındaki bu uygulamaların yanı sıra özel okullarda daha yoğun saatler İngilizce öğretimine devam edildiği bilinmektedir. 2017 itibariyle yoğunlaştırılmış İngilizce öğretimi uygulamasına 5. sınıflarda pilot okullarda başlanmış ve bu uygulama 2021 tarihi itibariyle yaygınlaşarak devam etmektedir.

TED'in düşünce kuruluşu TEDMEM (Türk Eğitim Derneği - Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi) Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) istatistiklerine dayanarak oluşturduğu verilerine göre, Türkiye'de bir öğrenci ilk, orta ve lise eğitimi süresince yaklaşık 1.296 saat İngilize dersi görmektedir; ancak belli başlı okullar ve öğrenciler hariç lise mezunlarının %95'inin "Biraz sonra şu kapıdan çıkacağım" yapısında bir cümleyi dahi kuramadıkları ifade edilmiştir (TEDMEM, 2013).

Education First (EF), İngilizce yeterlilik endeksi standart hale getirilmiş bir İngilizce düzey belirleme sınavıdır. EF ülkelerin yabancı dil yeterliklerini ölçmekte ve bu endeksleri düzenli olarak yayınlamaktadır. Ana dili İngilizce olmayan ülkelerde uygulanan bu sınavın 5 yıla ait sonuçları Tablo 1'de yer verildiği gibidir:

Tablo 1

Beş Seneye Ait EF İngilizce Yeterlilik Endeksi

Yıl	Puan	Genel Sıralama	Avrupa Sıralaması
2020	465 (düşük yeterlik)	69 / 100	33 /34
2021	478 (düşük yeterlik)	70 /112	34 /35
2022	495 (düşük yeterlik)	64 / 111	34 / 35
2023	493 (düşük yeterlik)	66 /113	33 / 34
2024	497 (düşük yeterlik)	65 / 116	34 / 35

Kaynak: EF, 2020; 2021; 2022; 2023; 2024

Tablo 1'de yer verildiği üzere Türkiye, 2020'de 465 puanla genel sıralamada 100 ülke arasında 69., Avrupa ülkeleri arasındaki sıralamada ise 34 ülke arasında 33. sırada; 2021'de 478 puanla genel sıralamada 112 ülke arasında 70., Avrupa ülkeleri arasındaki sıralamada ise 35 ülke arasında 34. sırada; 2022'de 495 puanla genel sıralamada 111 ülke arasında 64., Avrupa ülkeleri arasındaki sıralamada ise 35 ülke arasında 34. sırada; 2023'te 493 puanla genel sıralamada 113 ülke arasında 66., Avrupa ülkeleri arasındaki sıralamada ise 34 ülke arasında 33. sırada; 2024'te ise 497 puanla genel sıralamada 116 ülke arasında 65., Avrupa ülkeleri arasındaki sıralamada ise 35 ülke arasında 34. sırada yer almıştır. Puan olarak

incelendiğinde ise EF puan aralıklarına göre "çok yüksek", "yüksek", "orta, "düşük" ve "çok düşük" şeklinde 5 dereceden oluşan yeterlilik bantları tanımlanmıştır. Tablo 1'de yer verildiği üzere son 5 senede Türkiye'nin almış olduğu puanla "düşük" olarak adlandırılan bantta yer almaya devam ettiği görülmektedir. Yer verilen veriler çerçevesinde, hem puan hem sıralama göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'nin son 5 sene içerisinde İngilizce yeterlilik konusunda büyük bir ilerleme kaydetmemiş olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Türkiye'de İngilizce yeterlik seviyesi için ölçüt alınabilecek bir başka verinin ise Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından İngilizce Öğretmen adayları için uygulanan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sınav sonuçlarını gösterir verilerin olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de 1999'da öğretmen atamalarında Devlet Memurları Sınavı (DMS) uygulanırken, 2003 yılından itibaren Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) uygulanmaya başlanmıştır. Bu sınavın kapsamını genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri oluşturmaktadır. 2013'ten itibaren ise öğretmen atamalarında KPSS'nin yanı sıra İngilizce Öğretmen adayları için ÖABT sınav uygulamasına başlanmıştır. ÖABT içeriği %80 alan bilgisi ve %20 alan eğitiminden oluşmaktadır. İngilizce Öğretmen adayları da eğitim fakülteleri ya da pedagojik formasyon alma hakkı verilen diğer fakültelerden mezun olduktan sonra atanma için bu sınava girmekte ve İngilizce öğretimine dair soruların yanı sıra İngilizce yeterliğini ölçen soruları da yanıtlamaktadır. Dolayısıyla, İngilizce yeterliğinin en çok önem taşıdığı yerlerin başında bu sınavın gelmesi gerekmektedir. İngilizce öğretmen adaylarının 2019 – 2023 seneleri arasındaki ÖABT sonuçları Tablo 2'de gösterildiği gibidir:

Tablo 2

Beş Seneye Ait ÖABT Sonuçları

Yıl	Aday Sayısı	Soru Sayısı	Ort. (Net Sayısı)	S. S.
2019	12.255	75	33,863	14,283
2020	15.297	75	35,612	15,408
2021	14.905	75	37,465	14,512
2022	15,474	75	31,240	14,291
2023	17,268	75	30,197	15,257

Kaynak: ÖSYM, 2019; 2020; 2021; 2022; 2023

Tablo 2'de İngilizce Öğretmen adaylarının 5 yıla ait ÖABT sonuçları verilmiştir. Yer verilen sonuçlara göre, göreve başlama için sınava girmiş İngilizce Öğretmen adaylarının ortalama

net sayılarının 5 yıla ait ortalamasının 33,676 olduğu görülmektedir. Bu değer, soru sayısı göz önüne alındığında İngilizce Öğretmen adaylarının İngilizce ve İngilizce öğretimi alanındaki yeterlilik durumunun düşük olduğunu göstermektedir.

Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS), Türkiye'de yabancı dil bakımından kamu kurumları için iş alımları, lisansüstü eğitim vb. durumlarda geçerli olan çoktan seçmeli bir sınav türüdür. Tablo 3'te yer verildiği üzere 2016, 2017 ve 2018 ilkbahar dönemleri olmak üzere 3 senenin İngilizce, Almanca, Fransızca ve Arapça YDS puanları incelendiğinde yabancı dillerin Türkiye'deki öğretimindeki yetersizlik açıkça görülmektedir.

Tablo 3

İngilizce, Almanca, Fransızca ve Arapça YDS Puanları

Yıl	İngilizce		Almanca		Fransızca		Arapça	
	Aday Sayısı	Ort.	Aday Sayısı	Ort.	Aday Sayısı	Ort.	Aday Sayısı	Ort.
2016	217,253	31,972	2195	39,227	1559	42,951	5,172	33,537
2017	161,230	35,966	4498	37,366	1487	45,590	5.454	35,904
2018	102,115	37,74830	3846	37,58190	1175	43,43060	4.984	36,38740

Kaynak: ÖSYM, 2016; 2017; 2018

Tablo 3 incelendiğinde, İngilizce'ye olan ilginin Almanca, Fransızca ve Arapça'ya göre daha fazla olduğu sınava giren aday sayısı ile görülmektedir. Söz konusu olan sınavlarda soru sayısının 80 olduğu göz önünde bulundurulursa sınavlardan alınan puan ortalamalarına bakıldığında başarının genel anlamda düşük olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte, sınav puan ortalamasının en yüksek olduğu dil Fransızca'dır. Tablo 3, genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye'de yabancı dil öğretiminin yetersizliğinin açık olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca, söz konusu sınavın sadece çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu göz önüne alınırsa bu sınavdan yüksek puan alan adayların iletişimsel yeterlilikleri üzerine yorum yapabilmek mümkün değildir. Bu bağlamda, Almanca, Fransızca ve Arapça dallarındaki öğretmen atamalarında KPSS puanı yanında YDS puanlarının dikkate alınması durumu da öğretmen adaylarının yabancı dil yeterlilik düzeyleri konusunda tartışmalı olan başka bir husus olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye'de birinci yabancı dil olarak öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%98.4) İngilizce öğrendiği, çok az bir bölümünün (%1.6) Almanca veya Fransızca öğrendiği bilinmektedir (Genç, 1999). Bununla birlikte, Türkiye'de uzun yıllardır öğretilmekte olan Almanca ve

Fransızca günümüzde daha çok ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Dolayısıyla, haftalık ders saati yönünden İngilizce'ye oranla Almanca ve Fransızca açısından oldukça sınırlı bir öğrenme olanağı sağlanabilmektedir. 2021–2022 ve 2022–2023 eğitim öğretim yılları için hazırlanmış İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgeleri'ndeki yabancı dil dersleri için ayrılmış olan ders saatleri Tablo 4'te sunulduğu gibidir:

Tablo 4

İlkokul ve Ortaokul Haftalık Ders Çizelgelerine Göre Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri

	SINIF DÜZEYİ						
	İLKOKUL			ORTAOKUL			
	2	3	4	5	6	7	8
Ortak Ders Olarak Yabancı Dil	2	2	2	3	3	4	4
Seçmeli Ders Olarak Yabancı Dil	-	-	-	2	2	2	2

Kaynak: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), 2021a; 2021b

Tablo 4'te görüldüğü üzere, ilkokullarda 2. sınıftan itibaren haftalık iki saat Yabancı Dil Dersi, ortaokullar 5 ve 6. sınıflarda 3, 7 ve 8. sınıflarda ise dört saat Yabancı Dil Dersi'nin bulunduğu görülmektedir. Bunun yanında, ortaokullarda tüm sınıf seviyelerinde iki saat seçmeli ders olarak Yabancı Dil Dersi'nin seçilmesi mümkündür. Birinci yabancı dil olarak ülkemizde öğrencilerin neredeyse tamamının İngilizce öğrenmesi durumu göz önüne alındığında, Almanca ve Fransızca'nın daha çok özel okulların ders programlarında yer aldığını söylemek mümkündür. Tablo 4'te yer alan seçmeli ders olarak Yabancı Dil Dersleri de okullarda bulunan imkânlar nedeniyle genellikle İngilizce olarak seçilmektedir. Bu durumda öğrenciler devam ettikleri lise türüne göre ortaöğretim düzeyinde seçmeli ders olarak Almanca ya da Fransızca ile karşılaşma imkânı bulabilmektedir.

İmam Hatip Ortaokulları'nda ise yabancı dil olarak İngilizce yanında Arapça da zorunlu ders olarak yer almakta ve seçmeli ders olarak İngilizce'nin yanı sıra Arapça da yaygın olarak seçilen bir yabancı dil olmaktadır. Tablo 5'te İmam Hatip Ortaokulları'nın Haftalık Ders Çizelgeleri'ne göre Yabancı Dil Ders saatlerine yer verilmiştir.

Tablo 5

İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesine Göre Yabancı Dil Ders Saatleri

		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Ortak Dersler	Yabancı Dil	3	3	4	4
	Arapça	2	2	2	2
Seçmeli Dersler	Yabancı Dil	1	1	1	1/2

Kaynak: TTKB, 2020; 2021d; 2023a

Tablo 5'e göre, İmam Hatip Ortaokulları'nda zorunlu ders kapsamında verilen Yabancı Dil Dersleri genellikle İngilizce olmakla birlikte, 5 ve 6. sınıflarda 3 ders saati; 7 ve 8. sınıflarda 4 ders saatidir. Bunun yanı sıra, seçmeli ders olarak seçilen Yabancı Dil Dersi genellikle İngilizce ya da Arapça olmaktadır ve 5, 6 ve 7. sınıflarda bir ders saati, 8. sınıflarda ise bir ya da iki ders saati şeklindedir. Ayrıca, İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi'ne göre 5. sınıflarda çizelgede belirtilen dersleri belirlenen ders saati kadar almak kaydıyla haftada 7 ders saatine; 6 ve 7. sınıflarda ise haftada 6 ders saatine kadar Yabancı Dil Dersi verilebilmektedir (TTKB, 2020; 2021d; 2023a). Yer verilen çizelgelerde gösterilen Arapça dersleri ile ikinci bir yabancı dil öğrenme konusunda İmam Hatip Ortaokulları lehine bir durumun söz konusu olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim düzeyinde yabancı dil öğretiminde kurumlararası farklılık söz konusudur. Tablo 6'da Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi'ne göre okul türleri bazında Seçmeli Yabancı Dil Ders saatlerine yer verilmiştir (TTKB, 2018; 2021c).

Tablo 6

Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesine Göre Yabancı Dil Ders Saatleri

	OKUL TÜRÜ																	
	Anadolu Lisesi					Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi					Sosyal Bilimler Lisesi					Fen Lisesi		
	9	10	11	12	Haz	9	10	11	12	Haz	9	10	11	12	9	10	11	12
Ortak Ders Olarak Birinci Yabancı Dil	4	4	4	4	20	4	4	4	4	20	4	4	2	2	4	4	4	4
Ortak Ders Olarak İkinci Yabancı Dil	2	2	2	2	4	2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2
Seçmeli Ders Olarak Birinci Yabancı Dil	2/4	2/4	2/10	2/10	-	2/4	2/4	2/10	2/10	-	2/4	-	-	-	2	-	2	2/4
Seçmeli Ders Olarak İkinci Yabancı Dil	2/4	2/4	2/4	2/4	-	2/4	2/4	2/4	2/4	-	2/4	-	-	-	2	2	2	2/4

Kaynak: TTKB, 2018; 2021c

Tablo 6 incelendiğinde, Almanca ve Fransızca'nın daha çok ikinci yabancı dil olarak öğretildiği bilgisinden hareketle, Anadolu Lisesi türündeki kurumlarda öğrencilerin Almanca veya Fransızca'yı ortak ders olarak iki ders saati ya da seçmeli ders olarak iki veya dört ders saati kadar alabildikleri görülmektedir. Sosyal Bilimler Liseleri'nin İkinci Yabancı Dil Ders saatleri yönünden Anadolu Liseleri'ne göre daha dezavantajlı oldukları görülmektedir (zorunlu ders olarak iki saat; seçmeli ders olarak sadece 9. sınıf için iki veya dört saat). Fen Liseleri'nde ise Fransızca ya da Almanca eğitimini öğrencilerin ortak ders kapsamında 4 yıl süresince iki saat, seçmeli ders kapsamında ise 9, 10 ve 11. sınıflarda iki saat, 12. sınıfta ise iki veya dört saat alabildikleri görülmektedir. Ortaöğretim Kurumları'nın Haftalık Ders Çizelgeleri'nde gösterilen Birinci Yabancı Dil Ders saatlerinin ise Anadolu ve Fen Liseleri'nde tüm sınıf düzeylerinde dört saat olduğu görülmektedir.

2023 yılında Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi'nde bir takım değişiklikler yapılmıştır (TTKB, 2023c). Bu değişikliklerle Anadolu Liseleri'nde Seçmeli Birinci Yabancı Dil Dersi 11 ve 12. sınıflarda 2, 10 ya da 12 saat şeklinde belirlenmiştir (TTKB, 2023c). Aynı değişiklikle hazırlık sınıfı bulunan Anadolu ve Sosyal Bilimler Liseleri'nde ortak dersler kapsamındaki İkinci Yabancı Dil Dersi sadece hazırlık sınıfında 4 saat; Seçmeli Birinci Yabancı Dil Dersi ise 11 ve 12. sınıflarda 2, 10 veya 12 ders saati şeklinde

belirlenmiştir. Fen Liseleri'nde Seçmeli Birinci Yabancı Dil Dersleri 11. sınıfta 2 veya 3; 12. sınıfta ise 2, 3 veya 4 şeklinde belirlenmiştir. Sosyal Bilimler Liseleri'nde Seçmeli İkinci Yabancı Dil Dersi her sınıf seviyesinde seçilebilecek şekilde tanımlanmıştır (TTKB, 2023c).

Yer verilen bilgiler ışığında, birinci yabancı dil olarak neredeyse bütün okullarda İngilizce'nin öğretilmesi durumu göz önüne alındığında, öğrencilerin ortaöğretim düzeyinde sınırlı ders saatiyle ikinci yabancı bir dil öğrenmeye olanaklarının bulunduğu söylenebilmektedir.

Anadolu İmam Hatip Liselerinde ortak yabancı dil olarak genellikle İngilizce ve Arapça derslerinin bulunduğu, seçmeli yabancı dil olarak seçilebilen dillerin de genellikle aynı şekilde İngilizce ve Arapça olduğu bilinmektedir. Tablo 7'de Haftalık Ders Çizelgeleri'ne göre Anadolu İmam Hatip Liseleri'nde yer alan Yabancı Dil Ders saatleri bulunmaktadır.

Tablo 7

Anadolu İmam Hatip Liseleri Haftalık Ders Çizelgesine Göre Yabancı Dil Ders Saatleri

		Hazırlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Ortak Dersler	Yabancı Dil	20	5	2	2	2
	Arapça	-	4	3	-	-
	Mesleki Arapça	-	-	-	3	3
	İkinci Yabancı Dil	7	-	-	-	-
Seçmeli Dersler	Birinci Yabancı Dil	-	-	2	2/8/10	2/8/10
	İkinci Yabancı Dil	-	-	2	2/4/6	2/4/6
2023 değişikliği	Birinci Yabancı Dil (Seçmeli)	-	-	-	2/10/12	2/10/12

Kaynak: TTKB, 2018; 2021, 2023b

Tablo 7'de yer verildiği üzere Anadolu İmam Hatip Liseleri'nin hazırlık sınıfı bulunanlarında 20 saat Birinci Yabancı Dil ve 7 saat İkinci Yabancı Dil Dersi'nin yer aldığı görülmektedir. Bu, ikinci yabancı dil öğrenme bakımından Anadolu İmam Hatip Liseleri lehine bir durum oluşturmaktadır. Yabancı Dil Dersleri İngilizce olan 9. sınıflarda 5 saat İngilizce ve 4 saat Arapça dersi yer almaktadır. 10, 11 ve 12. sınıflarda ise 2 saat Yabancı Dil Dersi ve bunun yanı sıra 3 saat Mesleki Arapça Dersi bulunmaktadır.

Anadolu İmam Hatip Liseleri'nde Birinci Yabancı Dil Dersi'nin 2023 düzenlemesine kadar 10. sınıflarda 2 saat, 11 ve 12. sınıflarda 2, 8 ya da 10 saat; İkinci Yabancı Dil Dersi'nin ise 10. Sınıflarda 2 saat, 11 ve 12. Sınıflarda 2, 4 ya da 6 saat olarak belirlendiği görülmektedir. 2023 senesinde yapılan değişiklikle seçmeli ders kapsamında birinci Yabancı Dil Derslerinin 11 ve 12. sınıflarda 2, 10 veya 12 saat olarak seçilebilmesine karar verildiği görülmektedir. Sunulan bilgilere göre, Anadolu İmam Hatip Liseleri'nde ağırlıklı olarak İngilizce ve Arapça Derslerinin verildiği, ders saatlerinin ise okulun imkânlarına göre artırılmasına olanak sağlandığı görülmektedir. Söz konusu diğer ortaöğretim kurumları ile Anadolu İmam Hatip Liseleri karşılaştırıldığında, ikinci bir yabancı dil öğrenme açısından Anadolu İmam Hatip Liseleri'nin lehine bir durum söz konusudur.

Yer verilen veriler doğrultusunda, Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretimi konusunda ikinci yabancı dil öğrenimi başlama yaşının literatürde kabul edilen değerlere göre geç olarak nitelendirilebilecek bir kademe olan ortaöğretim düzeyinde olduğu; Türkiye'de yabancı dil öğretimindeki yeterlilik konusunda ise yabancı dil öğretiminin öğrencilerde yeterli düzeyde yabancı dil becerisi gelişimini sağlamayamadığı sonucuna ulaşılabilmektedir.

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışma konusuna ilişkin yapılan araştırmalara "Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar" ve "Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar" başlıkları altında yer verilmiştir.

3.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Çetin ve Eren (2022), öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri ile öğretimle ilgili duyguları arasındaki olası etkileşimlerin kişisel sorumluluk algıları üzerindeki etkilerinin öğretmen kimlikleri aracılığıyla anlamlı bir şekilde iletilip iletilmediğini araştırma niyetiyle, öğretmen adaylarının başarı hedef yönelimleri, öğretim hakkındaki duyguları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Türkiye'den 845 öğretmen adayından elde ettikleri veriler ile bir araştırma uygulamışlardır. Keşfedici-ilişkisel araştırma deseniyle uygulanan çalışmada veri toplama araçları olarak "Öğretmenler için 3x2 Başarı Hedefi Anketi", "Öğretmenler için Başarı Duyguları Anketi", "Erken Öğretmen Kimliği Ölçeği", Lauermann ve Karabenick (2013) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmen Sorumluluk Ölçeği" ve "Sosyal Beğenirlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, başarı hedef yönelimleri, öğretim hakkındaki duygular, öğretmen kimliği ve kişisel sorumluluk algısının birbirleriyle önemli ölçüde ilişki içinde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, kendileriyle ilgili hedefler ile keyif arasındaki etkileşimin, öğretmen kimliği aracılığıyla kişisel sorumluluğun dört boyutu üzerindeki etkilerinin pozitif ve anlamlı olduğunu göstermiş; buna karşılık, kendileriyle ilgili hedefler ve kaygı arasındaki etkileşimin, öğretmen kimliği aracılığıyla kişisel sorumluluğun dört boyutu üzerindeki

etkilerinin anlamlı ancak negatif olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda görülmüştür ki öğretmen adaylarının öğretmenlik hakkındaki duyguları ve öğretmen kimlikleri, öğretmenlik mesleğinin çeşitli ve zorlu yönleri için kişisel sorumluluk üstlenme istekliliklerinde kritik bir rol oynamaktadır.

Eren (2016), öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili özel umutlarının, kişisel sorumluluk duygularını anlamlı bir şekilde tahmin edip etmediğini incelemeyi amaçladığı çalışmaya 503 öğretmen adayını katılımcı olarak dâhil etmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını "Öğretmenliğe Özgü Umutlar ve Kaynakları Ölçeği", "Öğretmen Sorumluluk Ölçeği" (Lauermann ve Karabenick, 2013) ve "Kariyer Tercihi Memnuniyeti Ölçeği" oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlikle ilgili özel umutları ile kişisel sorumluluk duyguları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, ayrıca öğretimle ilgili sorumluluk ile öğretim umutları arasındaki ilişkinin, öğretimle ilgili sorumluluk ile öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve öğrencilerle ilişkiler arasındaki ilişkilerden anlamlı şekilde daha belirgin olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk algıları boyutlarının mesleki tutkuları, kariyer seçimlerindeki doyumları ve gelecek zaman perspektifleriyle büyük ölçüde ve olumlu biçimde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, aday öğretmenlerin kariyer seçim doyumları ile gelecek zaman perspektiflerinin kişisel sorumluluk ve mesleki tutkuları arasında önemli bir uzlaştırıcı role sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuçlar ayrıca, kariyer tercihi memnuniyetinin etkilerinden bağımsız olarak, öğretmen adaylarının öğrenci motivasyonu, öğrencilerle ilişkiler ve öğretimle ilgili öğretmenlik umutlarının, kişisel sorumluluk duygularının çeşitli boyutlarının yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Bozu (2016) çalışmasında İngilizce hazırlık okulu okutmanlarının öz yeterlik inançları ve sorumluluk algıları arasındaki ilişkinin ve öğretmenlik deneyimi, İngilizce yeterlik puanları, öğretmen öz yeterliği ve motivasyonun, okutmanların öğrencilerinin başarı ve başarısızlığına ilişkin sorumluluk algısını ne düzeyde yordadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını hazırlık okullarında görev yapmakta olan 207 İngilizce okutmanı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği", "Öğretmenlerin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Ölçeği" ve "Öğretmen Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okutmanların öğrencilerinin başarı ve başarısızlığı için orta seviyede sorumluluk algısına sahip oldukları ve öğrencilerinin başarısı

için, başarısızlıklarına göre daha yüksek sorumluluk algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, okutmanların öz yeterlik inançları ile öğrenci başarısı için sorumluluk alma algısı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, buna karşın öz yeterlik inançları ile öğrenci başarısızlığından sorumluluk alma algısı arasında bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Okutmanların öğrenci başarısından sorumluluk algısı boyutunda, sadece öğretmen öz yeterlik değişkeninin önemli bir yordayıcı olduğu; okutmanların öğrencilerinin başarı ve başarısızlığı için genel sorumluluk algısının yordayıcısının ise yalnız öğretmen motivasyonu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, tanımlanan hiçbir değişkenin öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt vd. (2014) tarafından yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, öğretim süreci hakkındaki öz yeterlik görüşleri ve öğrenci başarısı için sorumluluk algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmaya 246 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Veri toplama araçları olarak, "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği", "Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin öz yeterlik algıları, öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik algıları ve öğrenci başarısı için sorumluluk algıları üzerinde etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, öğretim süreciyle ilişkili öz yeterlik algıları ve öğrenci başarısı için sorumluluk algıları arasında pozitif, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir.

Eren (2014), Türkiye'de 455 aday öğretmenle gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk, akademik iyimserlik, umut ve öğretmenlik duyguları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamış olup, öğretmenlik duyguları ile kişisel sorumluluk arasındaki ilişkilerde umut ve akademik iyimserliğin aracılık rollerini keşfetmeyi hedeflemiştir. Veri toplama araçları olarak, "Öğretmen Sorumluluk Ölçeği", "Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Duygusu Ölçeği" ve "Umut Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretimle ilgili duygularının, akademik iyimserliklerinin, umut ve kişisel sorumluluklarının birbiriyle ilişkili oldukları görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretimle ilgili duyguları ile öğrenci motivasyonu, başarısı, öğrencilerle olan ilişkiler ve öğretimle ilgili sorumlulukları arasındaki ilişkilerin akademik iyimserlikleri

tarafından güçlü bir şekilde ve pozitif yönde aracılık edildiğini göstermiştir. Buna karşın, öğretmen adaylarının öğretimle ilgili duyguları ile öğrenci başarısı ve öğretimle ilgili sorumlulukları arasındaki ilişkilerin umutları tarafından orta düzeyde ve negatif yönde aracılık edildiği tespit edilmiştir.

Ekici (2014), biyoloji öğretmen adaylarının, öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlığındaki öğretmen sorumluluğu ve bu sorumluluk algısının gelişmesindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkilerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla Türkiye'de 46 biyoloji öğretmen adayıyla bir durum çalışması yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, açık uçlu sorulardan oluşan bir görüş belirtme formu kullanılmış, veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenci akademik başarı ve başarısızlığından sorumlu olan kişiyi öncelikli olarak öğretmen olarak gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenin en önemli sorumluluğunun eğitim öğretim sürecindeki etkisinin olduğu görüşü tespit edilmiş ve öğrenci özellikleri ve öğretmenlik mesleki yeterliklerinin de en kritik etmenler olarak düşünüldüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına ilişkin sorumluluk algılarının gelişmesinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kritik öneme sahip olduğu görüşü belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerde sorumluluk algısının gelişmesinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin katkısının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2013) çalışmasında Biyoloji Öğretmenlerinin, öğrencilerin akademik başarı ve başarısızlıkları için duydukları sorumluluk inançlarını çeşitli değişkenler açısından araştırmayı amaçlamıştır. Karma desenin kullanıldığı araştırmada, veriler Ankara'da farklı okullarda çalışan 117 Biyoloji Öğretmeninden "Öğretmenlerin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Ölçeği", "Öğretmen Öz Yeterlik Duygusu Ölçeği" ve"Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve açık uçlu bir görüşme anketi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sorumluluk inançlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği; buna karşılık, öğretmenlerin öz yeterlik duygusu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet süresi ve sınıflarındaki öğrenci sayısı açısından ise anlamlı sonuçlar elde eilen çalışmada öğretmenlerin öğrenci başarısı için sorumluluk inançları ile deneyim, sınıf büyüklüğü, öğretmenlik mesleğine dair öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ortalama, pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ekici (2013), öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarını cinsiyet, sınıf, genel akademik başarı, öğretmenlik mesleği öz yeterlik algısı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve akademik öz yeterlik algısı gibi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı araştırmayı 337 öğretmen adayıyla gerçekleştirmiştir. Tarama modeli kullanılan araştırmanın veri toplama araçlarını "Öğretmenlerin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Ölçeği", "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği", "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Akademik Öz Yeterlik Ölçeği" oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenci başarısına yönelik sorumluluk algılarının orta seviyede olduğu, bununla birlikte öğrenci başarısına ilişkin sorumluluk algısının başarısızlığına ilişkin sorumluluk algısına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir başka sonucu ise, öğretmen adaylarının sorumluluk algılarının cinsiyet, sınıf ve genel akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği; öğretmenlik mesleğine dair öz yeterlik algılarına, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ve akademik öz yeterlik algılarına yönelik anlamlı bir fark bulunmadığı şeklindedir. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise, öğretmen adaylarının öğrenci başarısına ilişkin sorumluluk algıları ile akademik öz yeterlik algıları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, sınıf ve genel akademik başarı seviyeleriyle arasında düşük seviyede ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu şeklindedir.

Akbaba Altun (2009) tarafından ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarının nedenlerini belirlemek amacıyla uygulanmış olan nitel araştırmada çalışmaya katılan 87 veli, 59 öğrenci ve 31 öğretmenden açık uçlu anketler yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda başarısızlık nedenlerinin ailelerin eğitime olan ilgisizlikleri, öğrencilerin motivasyonlarındaki eksiklik ve ilgisizlikleri, okullarla ilgili kalabalık sınıflar, araç-gereç eksikliği, ödev verilmemesi, derslik eksikliği gibi sorunlar, programla ilgili sorunlar, maddi olanaksızlıklar, taşımalı eğitim gibi sistem kaynaklı sorunlar ve öğretmen niteliğiyle ilgili sorunlar olmak üzere altı başlıkta listelendiği görülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin nitelik sorunu ve öğretim yöntemlerinde sorunlar daha çok öğrenciler tarafından belirtilirken, yalnız iki öğretmen tarafından öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri başarısızlık nedeni olarak belirtilmiştir. Araştırmada velilerin ve öğrencilerin özdeğerlendirme yapmış olmalarına karşın, öğretmenlerin böyle bir değerlendirme yapmadıkları ifade edilmiştir.

3.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Barahona ve Darwin (2023), yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında öğretmen adaylarının mesleki sorumluluk algılarını inceledikleri çalışmalarını karma desen yöntemiyle yürütmüşlerdir. Çalışmalarının nicel boyutunu 611 İngilizce Öğretmeni ile uygulamış oldukları "Öğretmen Sorumluluk Ölçeği"nin (Lauermann ve Karabenick, 2013) uyarlanmış biçimi; nitel boyutunu ise 17 İngilizce Öğretmeni ile yapılmış yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler oluşturmuştur. Çalışmada öğretmenlerin olumlu öğrenci ilişkileri kurma ve adil bir sınıf ve toplum sağlama konularında daha yüksek sorumluluk duygusu hissettikleri; ancak öğrenci katılımını teşvik etme, öğrenci motivasyonunu sağlama veya İngilizce öğrenme başarısı gibi disipline özgü konularda daha düşük sorumluluk seviyeleri sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Zheng, Liu ve Yao (2023), çalışmalarında genç Çinli öğretmenler arasında motivasyonel inançların -öğretmen öz yeterliği ve öğretmen sorumluluk algıları- iyi oluş sonuçlarıyla (iş tatmini ve öğretmen tükenmişliği gibi) ilişkili olup olmadığını ve nasıl bir ilişki içinde olduklarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya katılan 1821 öğretmenin görüşü "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği", "Öğretmen Sorumluluk Ölçeği" (Lauermann ve Karabenick, 2013), "Öğretmenler İçin Başarı Duyguları Anketi", "Öğretmenlik Memnuniyet Ölçeği" ve "Öğretmen Tükenmişlik Envanteri" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada öğretmen öz yeterliği ve sorumluluk algısının öğretmenlerin iyi oluşlarıyla yakın ilişki içerisinde olduğu; öğretmen öz yeterliğinin sorumluluk algıları yüksek olduğunda öğretmenlerin duygularıyla daha güçlü ilişkisi olduğu; düşük olduğunda ise daha zayıf ilişkileri olduğu; hem keyif hem öfkenin öğretmen özyeterliği ile iyi oluşu arasındaki ilişkide aracılık ettiği ve öz yeterlik ve sorumluluk algısının iyi oluş ile olan ilişkisine keyfin aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Wildeman vd. (2022), meslek branşı öğretmenlerinde teknik mesleki konuya özgü dil farkındalıklarını mesleki bilgilerinin önemli ve özel bir unsuru olarak artırmayı ve dil bütünleşik öğretim davranışlarını geliştirmeyi amaçlayan bir mesleki gelişim programı üzerine gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında Hollanda'dan sekiz alan öğretmeniyle çalışmışlardır. Araştırma kapsamında mesleki bir gelişim programı uygulanmış ve ön test-son test yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçlarını yarı yapılandırılmış görüşme, sınıf gözlemi ve video destekli görüşmeler oluşturmuştur. Çalışmanın sorumluluk

algısı çerçevesindeki sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerinin genel dil gelişimlerine dair bir sorumluluk hissetmedikleri; buna karşın mesleki yabancı dil gelişimlerine karşı sorumluluk duydukları görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerinin mesleki dil öğrenmelerini içerik temelli öğretim modeli ile geliştirmelerine yönelik sorumluluk algılarının değişime dirençli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bee (2022), yapmış olduğu nicel çalışmada, cinsiyet ve aldıkları eğitim türüne göre öğretmenlerin öz yeterlik ve sorumluluk inançları arasında anlamlı bir fark olup olmamasını araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 30 okuldan 281 öğretmen oluşturmuştur ve veri toplama aracı olarak "Öğretmen Sorumluluk Ölçeği" (Lauermann ve Karabenick, 2013) kullanılmıştır. Çalışmada, geleneksel eğitim yoluyla öğretmen olan kişilerin daha yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları, ancak alternatif sertifikalarla öğretmen olan kişilerin daha yüksek düzeyde bir sorumluluk duygusuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışmada kadın öğretmenlerin öz yeterlik ve sorumluluk inançlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yough, Gilmetdinova ve Finney (2022), ilkokullarda görev yapan İngilizce Öğretmenlerinin sorumluluk algılarını biçimlendiren faktörleri belirlemeyi amaçladıkları fenomenolojik araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 2 eyaletin 4 ayrı bölgesindeki 5 ilkokulda görev yapan 10 İngilizce Öğretmeninden görüşme yoluyla veri elde etmişlerdir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Sonuç olarak, öz yeterlik, öğrenci akademik yeteneği, psikolojik destek ihtiyacı, durumsal olanak ve sınırlılıklar, sorumluluk alanı ve duygular olmak üzere sorumluluğun temeline ilişkin 6 boyut ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmayla, sorumluluğun temelinin psikolojik ihtiyaçların giderilmesiyle bağlı olduğu; okul çevresinin sorumluluk duygusunun nasıl gelişeceğinde rol oynadığı ve sorumluluk duygusunun daha büyük bir öz yeterlik hissine yol açabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlere sağlanan desteğin eksikliği söz konusu olduğunda, İngilizce Öğretmenlerinin duygusal deneyimlerinin farklılaştığı görülmüş, bu nedenle öğretmenlere yeterince destek sağlanması durumunda onların daha saygın bir mesleki konuma sahip olacakları ifade edilmiştir.

Bhowmik, Saikia ve Mazumdar (2021), çalışmalarında ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin farklı boyutlardan sahip oldukları sorumluluk algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, konum, aday

öğretmen veya öğretmen olma durumudur. Çalışmada hem öğretmen adayları hem de öğretmenler katılımcı olarak yer almışlardır. Tanımlayıcı tarama modeli araştırmada kullanılan modeldir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ölçek kullanılmıştır. Likert tipindeki ölçekte sınıftaki öğretime karşı sorumluluk, topluma karşı sorumluluk, öğrencilerle ilişkiler, öğrenci motivasyonu ve başarısı, profesyonellik, liderlik, psiko-duygusal sorumluluk ve değerlendirme olmak üzere sekiz boyut vardır. Araştırmaya göre öğretmenler yüksek düzeyde sorumluluk algısına sahiptir. Cinsiyet ve sorumluluk algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamasına karşın kadınların erkeklere göre ölçekten çok az farkla daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Öğretmen adayı ve öğretmenler arasında sorumluluk algısı düzeyi yönünden anlamlı bir fark çıkmamıştır ancak ölçekten alınan ortalama puan aday öğretmenlerde daha yüksektir. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç, kırsal ve şehir okullarında çalışan öğretmenlerin sorumluluk algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmayışı yönündedir. Ölçekteki boyutlar arasında en yüksek puanın öğrencilerle ilişkilerde, en düşük puanın ise değerlendirme boyutunda olduğu görülmüştür.

Nadelson vd. (2021), yapmış oldukları çalışmada K-12 öğretmenlerinin öğrencilere duygu düzenlemesi öğretimine yönelik sahip oldukları sorumluluk algısı, hazırlık, katılım, rahatlık ve yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. ABD'de görev yapan 155 K-12 öğretmeninin örneklem olarak seçildiği araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekle nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin konuyla ilgili belirli bir düzeyde sorumluluk algısına sahip oldukları, buna karşın konuyla ilgili hazırlık seviyelerinin düşük olduğu, uygulamalarının öğretmenler arasında çeşitlilik gösterdiği, öğretmenlerin kendilerini konunun öğretiminde rahat hissetme durumunun nötr olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sorumluluk algısına ilişkin, ölçekteki sorumlulukla ilgili olan maddelerin her birinin ortalama değeri alınmış ve değerlendirme bunlar üzerinden yapılmıştır. Araştırmada görülmüştür ki öğretmenler öğrencilerinin duygu düzenleme gelişimlerini desteklemeyi önemli bulmaktadırlar ve bu konuda rehberlik biriminden de gerektiğinde yardım alma eğilimi göstermektedirler. Ayrıca, öğretmenler öğrencilere duygu düzenlemeyi öğretme konusunda vakitlerinin olduğunu ifade etmiş ve duygu düzenleme öğretimi konusunda tek sorumluların ebeveynler olmadığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarından hareketle

öğretmenlerin duygu düzenleme öğretimi konusunda kolektif bir sorumluluk algısına sahip oldukları söylenebilir.

Poling (2020), yürütmüş olduğu çalışmada bir öğretmenin mesleki öz yeterlik algısının, kararlılığının ve bilgisinin öğrencilere matematik öğretmedeki bütünsel sorumluluk algısına nasıl bir etkisinin olduğunu araştırmıştır. Karma yöntemle yürütülen keşif araştırması kapsamında öğretmenlerin öz yeterlik, kararlılık, içerik bilgisi ve sorumluluk ile ilgili inançlarını incelemek amacıyla ölçekler, görüşme ve gözlemler kullanılmıştır. Araştırmada her biri düzenlenerek "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği", "Matematik Öğretimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği", sorumluluk algılarının tespiti için "Öğretmen İnançları Ölçeği" (Silverman, 2009), "Öğretim için Matematik Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve bütünsel sorumluluk algılarıyla mesleki öz yeterlik algısı ve matematik öğretme etkililiği arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise sorumluluk algısının eğitimsel kararlarda bir etken olabileceği yönündedir.

Vidushy ve Kishor (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin sorumluluk algılarının değerlendirilmesi ve öğretmenlerin öğretmenliğe yönelik tutumlarına, kurum türüne ve öğretim deneyimine göre farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, resmi ve özel liselerden 520 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Tarama yöntemiyle yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından Hindistan şartlarında geliştirilen "Öğretmenler için Sorumluluk Algısı Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada lise öğretmenlerinin sorumluluk algısı ve öğretmenliğe yönelik tutumlarıyla arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sorumluluk algısının kurum türüne ve mesleki tecrübeye göre büyük ölçüde farklılaştığı araştırmanın bir diğer sonucudur. Bunun yanında, araştırmada özel lise öğretmenlerinin devlet liselerindeki öğretmenlere göre daha yüksek bir sorumluluk algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Daniels, Dueck ve Goegan (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının, öğrenci motivasyonu için kişisel sorumluluk üzerine, birisi yüksek düzeyde içsel, diğeri ise paylaşımlı ve durumsal sorumluluğu gösteren, iki farklı bakış açısı üzerine fikirlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Katılımcılar iki videoyu izleyerek görüşlerini açık uçlu bir format üzerinde belirtmişlerdir. Ayrıca, veri toplama aracı olarak "Öğretmen Sorumluluk

Ölçeği" (Lauermann ve Karabenick, 2013) ve paylaşılan sorumluluk kavramına odaklanmak amacıyla, katılımcılardan öğrenci motivasyonundan kişisel olarak ne kadar sorumlu hissettiklerini belirtmeleri istenen Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, en düşük düzeyde sorumluluğun motivasyon için duyulan olduğu görülmüştür. Ayrıca, yapılan tematik analiz sonucunda öğretmen adaylarının öğrenci motivasyonunu 4 alanda yapılandırdıkları görülmüştür. Bunlar, kişisel sorumluluk, dışsal faktörler, motivasyonu destekleyici stratejiler ve duygular şeklindedir.

Berger ve Girardet (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmen olma motivasyonu, sorumluluk algısı ve sınıf yönetimi biçimi arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Veri toplama araçları olarak "Öğretmenliği Seçmede Etkili Olan Faktörler Ölçeği", "Öğretmen Sorumluluk Ölçeği" (Lauermann ve Karabenick, 2013) ve "Okuldaki Problemler Anketi"nden ilham alınarak geliştirilmiş bir durum örneği aracı kullanılmıştır. Araştırmaya 154 Meslek Dersi Öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlik mesleğine verilen sosyal faydayla ilişkili değerin öğretmenlerin sorumluluk algısını yordamada en tutarlı etken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın, öğretmeye yönelik sorumluluk konusunda içsel değerlerin en belirleyici yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim kalitesine ilişkin sorumluluk duyguları arttıkça daha fazla uyumlu ve faydalı sınıf yönetim türlerini benimseme eğiliminde oldukları araştırmanın bir diğer sonucudur.

Pečivová (2019) tarafından yapılmış araştırmada, öğretmenlerin öznel sorumluluklarının sahip olduklarını düşündükleri kimlikleri içerisindeki konumlarının ve bunun öğretmenlerin profesyonel kimliklerindeki bireysel bileşenlerle olan ilişkilerinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel desenle yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Fenomenoloji türündeki bu çalışmaya İspanya'da üniversitede görev yapan 4 kadın öğretmeninin katılımcı olarak katkı sağlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin kişisel sorumluluk duyguları ve mesleğe olan adanmışlıklarının birbiriyle güçlü bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise, öğretmenlerin kendilerini öğrenci motivasyonundan öğrenci öğrenmelerinden ve öğrencilerle olan ilişkilerinden sorumlu olarak değerlendirdikleri şeklindedir.

Finney (2019), araştırmasında eğitim fakültesinden mezun olarak öğretmen olmuş ve diğer yollarla öğretmen olmuş kişiler arasındaki öğretmen öz yeterliği, öğretmen sorumluluk algısı ve tükenmişlik boyutlarındaki potansiyel farklılıkları ve öğretmen öz yeterliğinin ve

öğretmen sorumluluk algısının eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerdeki tükenmişliğin belirleyicisi olup olmadığını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını "Ohio Eyaleti Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği", "Öğretmen Sorumluluk Ölçeği" (Lauermann ve Karabenick, 2023) ve "Maslach Tükenmişlik Envanteri - Eğitimci Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen mesleğini edinme biçimiyle öğretmen öz yeterlik, sorumluluk algısı ve tükenmişlik arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır. Buna karşın, öğretmen öz yeterliğinin alternatif sertifikalı öğretmenlerdeki tükenmişlik için önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenci katılımı ile tükenmişlik hissi arasında ters yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öğretmen sorumluluk algısının tükenmişlikle arasında ters bir ilişki olduğu belirlenmiştir, fakat bu konuda sınırlı bir etki söz konusudur. Ek olarak, algılanan destek ve tükenmişlik arasında ters yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma, öğretmen inançlarının tükenmişliği engellemeye yardımcı olabileceğini ve özellikle alternatif sertifikaya sahip öğretmenler için bu inançların tükenmişliği azaltmada önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymuştur.

Polat, vd. (2019) tarafından uygulanan araştırmada öğretmen adaylarının farklı dil konuşan öğrencilerin eğitimleri hakkındaki inançları üzerindeki etkisini değiştirmeye yönelik özel olarak tasarlanmış bir müdahalenin etkililiği araştırılmıştır. Çalışmada ön test–son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma sorularından birisi öğretmen adaylarının İngilizce öğrenen öğrencilerin eğitiminden kimin sorumlu olduğuna dair inançları hakkında olan çalışma kapsamında bir yarıyıl süresince iki devlet okulu arasındaki İngilizce öğrenen öğrenciler arasında çevirimiçi mektup değişimi uygulanmıştır. Çalışmaya 74 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama araçlarından sorumluluk inancına yönelik olan İngilizce öğrenen öğrenciler için öğretmenler tarafından duyulan sorumluluk inancı için "Öğretmenlerin İngilizce Dil Öğrencilerinin Eğitimi için Sorumlulukları Hakkındaki İnançları Anketi" isimli ölçektir. Kullanılan ölçek sorumluluk inancını öğrencilerin akademik başarıları ve dil gelişimlerine yönelik olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Araştırmada deney grubundaki öğretmen adaylarının kontrol grubundakilere göre İngilizce öğretmenlerini öğrencilerin akademik başarıları için daha az sorumlu tuttukları; öğrencilerin dil gelişimleri içinse çok daha az sorumlu tuttukları sonucuna

ulaşılmıştır. Elde edilen verilere göre, araştırma kapsamındaki uygulamanın öğretmen adaylarının inançlarını değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Jordan (2018), kapsayıcılık ve öğretmenlerin sorumluluk algısı üzerine yapmış olduğu çalışmada "Etkili Öğretimi Destekleme Projesi"ni ele almış ve bu projeden elde edilen deneyimsel kanıtları değerlendirmiştir. Söz konusu proje, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ilkokullardaki sınıflarında öğretim sürecine nasıl dâhil edildiğiyle ilgilidir. Çalışma kapsamdaki yedi araştırma sorusundan üç tanesinde öğretmen sorumluluğu ele alınmıştır. Bunlardan birisi, öğretmenlerin bu öğrencilerin öğretiminden kimi sorumlu tuttuklarının değişiklik gösterip göstermediğiyle ilgilidir. Konuyla ilgili bir diğer araştırma sorusu, sınıf içi öğretim uygulamalarının engellilik ve öğretimsel sorumluluk hakkındaki öğretmen inançları arasında ilişki olup olmadığı üzerinedir. Konu hakkındaki son araştırma sorusu ise öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere karşı olan rol ve sorumlulukları ile engellilik hakkındaki inançlarının kaynağının ne olabileceği hakkındadır. Jordan'a (2018) göre, kapsayıcılık konusunda öğretmenlerin rol ve sorumluluk anlayışları oldukça önemlidir. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin sınıftaki öğrencilere karşı olan rol ve sorumlulukları ve yeterlik ve yetersizlikleri hakkında kendilerine dair olan inançlarında büyük farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Etkili öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına ilişkin ve öğrencilerinin yeterlik ve yetersizlikleriyle ilgili daha az etkili öğretmenlere göre değişiklik gösteren sistematik inançlarının olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere göre bu öğretmenler, öğrencilerin ihtiyacını karşılama ve iletişim ve erişime kısmen engel olan engellilik durumlarını ortadan kaldırmaya yönelik sorumluluklarının olduğuna inanmaktadırlar. Çalışma sonucunda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri öğretim süreçlerina dâhil etmeyi kendi sorumlulukları olarak gören öğretmenlerin bütün öğrencileri için daha etkili uygulayıcılar olduğu tespit edilmiştir.

Matteucci, Guglielmi ve Lauermann (2017) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin kişisel sorumluluk algılarının durumsal ve kişiye özgü belirleyicilerini ve öğretmenlerin öğretim yaklaşımları ve iyilikleri için sorumluluk algılarında bulunan potansiyel içerikleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 287 devlet lisesinde görev yapan İtalyan öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, "Öğrenci İlişkileri Ölçeği", Zekâ Teorileri Ölçeği, "Uyarlanabilir Öğrenme Biçimleri Ölçeği", "Öğretmen Sorumluluk

Ölçeği", "Öğretmenlik Seçimini Etkileyen Faktörler Ölçeği" ve "Utrecht Çalışma Katılımı Ölçeği"nin kısa versiyonu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kendilerini öğretim ve öğrencilerden sorumlu hisseden lise öğretmenlerinin iş katılımı ve iş doyumu konularında kendilerini daha az sorumlu hisseden öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları ve öğrenci çabası, görev uzmanlığı ve bireysel gelişimi vurgulayan ustalık odaklı öğretmenlik uygulamalarını uygun bulmaya daha eğilimli oldukları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin okullarının sosyal iklimine dair görüşlerine göre mesleki öz yeterlik algıları ve artan zekâ inançları öğretmenlerin sorumluluklarının olumlu yönde bir belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen sorumluluğunun öğretmenlerin iyilikleri ve ustalık odaklı öğretmenlik uygulamalarının olumlu bir belirleyicisi olduğu araştırmanın bir diğer sonucudur. Ek olarak, hem durumsal hem de insana özgü etmenlerin öğretmenlerin sorumluluk algılarına katkıda bulunabileceği ve sorumluluğun öğretmenlerin iyilikleri ve öğretmenlik uygulamalarına olumlu etkilerinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Phan ve Hamid (2017), yabancı dil öğretim politikalarındaki öğrenen özerkliği üzerine yapmış oldukları çalışmalarında öğrenen özerkliğinin nasıl yapılandırıldığını ve bu konudaki öğretmen etkenliğini sosyokültürel açıdan incelemişlerdir. Çalışma Vietnam'da bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak görüşme tekniği ve sınıf gözlemlerinin kullanıldığı araştırmada üniversitede görev yapan İngilizce Öğretmenleri ile çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, büyük ölçekli öğrenen özerkliği politikalarının küçük ölçekli politikalara çevrilirken "politika yığını" şeklinde karakterize edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenen özerkliği gelişimi, küçük ölçekli aktörlerin uygulamalarının etkenliğinin bir yansıması şeklinde yapılanmaktadır. Bu etkenlik, öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerinin akademik olarak iyi oluşlarına karşı sahip oldukları sorumluluk algısı ile harekete geçirilmektedir. Çalışmada öğrenen özerkliği kazandırmada öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerinin akademik düzeydeki iyiliklerine karşı duydukları sorumluluk algısının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Williams (2017) tarafından Gürcistan'daki 43 ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenle uygulanan çalışmada öğrenen özerkliği için öğretmen tarafından sağlanan destek, pozitif öğrenci – öğretmen ilişkisi için duyulan öğretmen sorumluluk algısı ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan ortaokul bölgesindeki öğrenciler arasındaki akademik kazanımlar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Okullardaki Sorunlar

Ölçeği", bir başarı testi ve "Öğretmen Sorumluluk Ölçeği"nin kullanıldığı araştırmada öğretmen–öğrenci etkileşimi ve öğrenci başarısı ile öğretmen inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken risk grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlerinin onları desteklediği ve pozitif öğretmen – öğrenci ilişkisi kurmak için sorumluluk duydukları belirlenmiştir.

Ghaemi ve Abdullahi (2016) tarafından İran'daki 110 İngilizce Öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada İngilizce Öğretmenleri'nin duyuşsal yapıları ve sorumluluk algıları arasındaki ilişkinin ve öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim, okul ortamı ve sınıflarındaki öğrenci sayısının duyuşsal yapılarına ve sorumluluk algılarına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Motivasyon Ölçeği", "İnançlar ve Tutumlar Anketi", "Öğretmen Duygu Anketi", "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği", "İş Memnuniyet Anketi" ve "Öğretmen Sorumluluk Ölçeği" (Lauermann ve Karabenick, 2013) bazı maddelerinin çıkartılmasıyla kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin duyuşsal yapıları ve sorumluluk algıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin deneyimi ve okul ortamları ile duyuşsal yapıları ve sorumluluk algıları arasında ilişki tespit dilmiştir. Ancak, cinsiyet ve sınıflardaki öğrenci sayısı değişkenlerinin öğretmenlerin duyuşsal yapıları ve sorumluluk algıları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Frumos (2015), öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve sorumluluk algılarının öğrenci çıktıları üzerinde olan etkisini 60 Kimya Öğretmeni ile araştırmıştır. Çalışmada "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği", "Öğretmenlerin Öğrenci Başarısına Yönelik Sorumluluk Ölçeği", "Sosyo-İletişimsel Uyum Ölçeği" ve "Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları açısından öğretmen öz yeterlik inancı ve sorumluluk algısı arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Çalışmada öğrenci başarısına karşı duyulan sorumluluk ile öğretmen öz yeterlik inancının öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutları arasında ilişki bulunmuştur. Bunun dışındaki öğrenci çıktıları için sahip olunan öğretmen sorumluluk algısının ise öğretmen öz yeterlik perspektifinden değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Daniels, Radil ve Wagner (2015), çalışmalarında öğretmen adaylarının hangi alanlara dair kendilerini sorumlu hissettiklerini (başarı, motivasyon, ilişkiler ve öğretim), kendilerinden beklenen sorumlulukları karşılamada başarılı olduğu kanıtlanan öğretim stratejilerini ne derece seçtiklerini ve bir dönemlik genç yetiştirme kursunun başlangıcından sonuna kadar

geçen süre sonunda sorumluluklar ve kanıtlanmış öğretim stratejileri arasında uyumluluk olup olmadığını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 97 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Kursun başlangıcında ve sonunda olmak üzere süreç boyunca iki kez kursta öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk inançları ve bekledikleri öğretim uygulamaları hakkındaki aynı anketi doldurmaları sağlanmıştır. Öğretmen adaylarına "Öğretmen Sorumluluk Ölçeği" (Lauermann ve Karabenick, 2013) ile "Uyarlanabilir Öğrenme Biçimleri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda her iki uygulamanın birbiriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Öğrenci motivasyonuna yönelik sorumluluk duygusu ve öğretim uygulamaları arasında bir bağ bulunamamıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenci başarısına yönelik sahip oldukları sorumluluk algısının ilişkiler ve kendi öğretimlerine yönelik sorumluluk algılarına göre daha düşük seviye olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Helker ve Wosnitza (2014), çalışmalarında öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin kendilerine ve birbirlerine ait olan sorumluluğa nasıl baktıklarını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada okul ortamını öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin paylaşmaları ve birbirlerini etkilemeleri beklenen microsistemler addeden bir sorumluluk çerçevesi sunulmuştur ve bu çerçevenin okul ortamındaki sorumluluğu yapılandırma için faydalı ve yeterli olup olmama durumu araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak, "Öğretmen Sorumluluk Ölçeği" (Lauermann ve Karabenick, 2013) ile öğrenci sorumluluğu, ebeveyn sorumluluğu, öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin bireysel ve kolektif sorumluluk algıları, bireysel ve kolektif sorumluluk üzerine bütün eğitim programları ve öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin bireysel ve kolektif sorumlulukları üzerine en yüksek eğitim programına dair ölçekler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çalışma kapsamında sunulan çerçevenin öğrenci ve öğretmen motivasyonu, öğretmen tükenmişliği ve öğrencilerin yüksek veya düşük başarıları için önkoşullar gibi temel eğitim sorunlarına yönelik gelecekteki araştırmalar için sorular geliştirmeye yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Lauermann (2014) tarafından nitel desende uygulanmış araştırmada öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını Lenk'in altı bileşenden oluşan modeli doğrultusunda nasıl kavramsallaştırdıklarının ve sorumluluğun hissedilen geçmişi ve sonuçlarının anlaşılması amaçlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri metropoliten alanındaki bir ilkokul ve bir liseden 25 gönüllü öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak

sorumlulukla ilgili öz-bildirime dayalı bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sorumluluğun efor yatırımı, süreklilik, öğrencilere bağlılık açılarından önemli motivasyonel ögeleri içerdiği, ancak aynı zamanda sıkı çalışma, uyku eksikliği ve aileye daha az ayrılan zaman gibi bir kişisel bedeli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Matteucci ve Kopp (2013), kavramsal açıdan kişisel olarak algılanan öğretmen sorumluluğu ile bağlantılı olan, okul iklimi, öz yeterlik inançları, örtük zekâ teorileri, öğretmenliği meslek olarak seçme nedenleri ve öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşleri kapsayan durumsal ve kişisel değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladıkları çalışmada 282 İtalyan lise öğretmeniyle çalışmışlardır. Araştırmadaki veri toplama araçlarını "Öğretmenlik Mesleği Seçimini Etkileyen Faktörler Ölçeği", "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği", "Öğretmen Sorumluluk Ölçeği", "Uyarlanmış Okul Düzeyi Çevre Anketi", "Zekâ Teorileri Ölçeği" ile bir adet çoktan seçmeli öğretmenlik mesleğinin seçimine dair soruyu içeren çevirim içi bir anket oluşturmuştur. Kapsamında özel kişisel ve durumsal faktörlerin öğretmenlerin sorumluluk algılarını etkilediği şeklinde hipotez geliştirilmiş olan keşif araştırmasının sonucunda, artımsal zekâ teorisiyle ve öğrencilerle pozitif ilişkilerin kurulduğu bir okul ortamında çalışan daha yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin daha yüksek seviyelerde kişisel sorumluluk duygusuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlikle ilgili kişisel inançlar, öğretmenlik mesleğini seçmek için sosyal etkileri içeren değişkenler ve kariyer seçim tatmininin öğretmen sorumluluk algısıyla ilişkisi olmadığı görülmüştür. Okul iklimine ilişkin değişkenler arasından sadece öğrencilerle olan ilişkiyle ilişkili değişkenin öğretmen sorumluluğu üzerinde etkisinin olduğu araştırmanın sonuçlarındandır. Ek olarak, araştırmada öğretmenlik mesleği seçimiyle ilişkili olarak, öğretmenliğe son çare olarak seçme ve düşük düzey sorumluluk algısı arasında bir ilişki tespit edilmiştir.

Youn (2012) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin öğrenciye sağladıkları akademik destek yoğunluklarının ve sahip oldukları sorumluluk algılarının öğrencilerde okulun başlangıcında hazırbulunuşluk düzeyindeki farklılıklar nedeniyle meydana gelen öğrencilerin öğrenmesindeki boşluğun azaltıp azaltamayacağı araştırılmıştır. Öğretmenlerin öğrenciye sağladıkları akademik desteğin yoğunluğu ve sorumluluk algılarının öğrencilerin genel başarılarına etkisi olduğu, buna rağmen sadece öğretmen sorumluluğunun matematikteki öğrenme gelişim farkını azalttığı görülmüştür. Sorumluluk algısına dair

çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin düşük hazırbulunuşluğu olan öğrencilere karşı daha düşük düzeyde akademik sorumluluk algısına sahip olduklarının görülmesine karşın, bu öğrencilerin öğretmenlerinden hazırbulunuşluğu yüksek olanlara göre daha az bir destek almadıkları şeklindedir. Yapılan araştırmada daha düşük hazırbulunuşluk düzeyiyle okula başlayan öğrencilerin sorumluluk algısı yüksek bir öğretmen tarafından kendilerine yeterince zaman ayrılmasının bu öğrenciler için faydalı olacağı ifade edilmiştir.

Silverman (2010), çalışmasında öğretmen adaylarının çok kültürlülüğü oluşturan çeşitli kimlik grupları hakkındaki inançları ve bunların öğretmenlerin sorumluluk algıları ve taraftarlıkları ile olan bağları arasındaki ilişkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olan "Öğretmenlerin Çok kültürlülük ve Çeşitlilik için Sorumluluk Algıları Ölçeği" öğretmenlik lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının çeşitliliği nelerin meydana getirdiğine dair kısıtlı bilgiye sahip oldukları görülmüştür ve bu durumun onların kişisel ve mesleki sorumluluk, öz yeterlik ve taraftarlık algılarını etkilediği belirlenmiştir.

Diamond, Randolph ve Spillane (2004), ağırlıklı olarak düşük gelirli Afrika kökenli Amerikalı öğrencilerin bulunduğu şehir ilkokullarında, öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin ve öğrenci öğrenmesine dair sorumluluk algılarının azalması arasında nasıl bir derin bağlantının olduğunu araştırmışlardır. Etnografik türdeki bu araştırmanın verileri 5 şehir ilkokulunda 6 aylık bir süre içerisinde yarı yapılandırılmış görüşme ve katılımcı gözlemiyle elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki inançlarının öğrencilerin sosyal sınıf yapısı ve ırkına göre biçimlenmekte olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerine karşı sahip oldukları sorumluluk algısının öğrencilerin daha fazla öğrenme için kaynağa sahip olduğunu düşündükleri durumda daha yüksek olduğu şeklindedir.

Lee ve Loeb (2000) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin şehrin merkezindeki görev yaptıkları/öğrenim gördükleri ilkokulların boyutlarından etkilenip etkilenmediklerini araştırmışlardır. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine yönelik sorumluluklarına ilişkin sahip oldukları tutum ve öğrencilerin bir yıllık matematik dersi kazanımlarından aldıkları başarı notlarına odaklanılmış ve anketler ile yıllık standart testler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada küçük okullarda (400'den az öğrencisi

bulunan) öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine yönelik sorumlulukları açısından daha olumlu bir tutuma sahip oldukları ve öğrencilerin daha iyi öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Louis, Marks ve Kruse (1996), çalışmalarında okullardaki mesleki topluluğun öğrenci öğrenmesi ve öğretmen sorumluluk algısı üzerine olan etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Sekiz ilkokul, sekiz ortaokul ve sekiz liseden seçilen 910 öğretmenle yapılmış çalışmada veri toplama araçları olarak bir anket, gözlem, görüşme ve dökümanlar kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan anketin on maddesi öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine karşı sorumluluk algılarıyla ilişkilidir. Araştırmada, mesleki toplulukların öğretmenlerdeki öğrenci öğrenmesine ilişkin olan sorumluluk duygusunu artırdığı, kadın öğretmenlerde sorumluluk algısının daha yüksek düzeyde olduğu ve ilkokul düzeyinden liseye doğru ilerledikçe bu kademelerde ders veren öğretmenlerdeki sorumluluk algısının azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Landrum ve Kauffman (1992) tarafından 8 ilkokuldan 186 öğretmenle yapılmış olan çalışmada meslektaşları tarafından zor öğrencilerle çalışmada daha etkili olduğu düşünülen öğretmenlerin bir takım özelliklerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada tanımlanan değişkenler çaba gerektirme, uygun olmayan davranışlar için hoşgörünün ve uygun davranışlar için standartların ortak bir ölçüsü, belirlenen hoşgörü limitini aşan davranışlarla mücadele etme için sahip olunan sorumluluk algısı, engelli öğrencilerle çalışmaya karşı direnç, öğretim sürecinde öğrenmeyle ilgili olan ve davranışsal problemleri çözmedeki öz yeterlik inancı ve öğretmen olarak sahip olunan öz yeterlik inancıdır. Yer verilen değişkenleri incelemek için araştırma kapsamında üç farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sorumluluk algısıyla ilişkili olarak, akademik olarak problemli şeklinde tanımlanan öğrencilerle mücadele etmede öğretmen olarak sahip olunan öz yeterlik inancı ve öğretmenlerin sorumluluk algısının meslektaşları tarafından üst, ortalama ve alt şeklinde gruplandırılan öğretmenler arasındaki en belirgin ayırıcı özellikler oldukları tespit edilmiştir.

Silvernail ve Capelluti (1991), 151 öğretmenle yürütmüş oldukları çalışmalarında ortaokul öğretmenlerinin yetenek grupları oluşturma tercihleri ve öğrenci başarısına karşı sahip oldukları sorumluluk algıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak bir öğrenci başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, heterojen öğrenci gruplarını tercih eden öğretmenler homojen grupları tercih edenlere göre

öğrencilerin her türlü başarı durumu sonuçlarına karşı daha yüksek bir sorumluluk algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında, her iki öğretmen grubunun da öğrenci başarısına karşı eşit düzeyde bir sorumluluk algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, heterojen grup tercih eden öğretmenlerin öğrenci başarısızlığını kendi planlama ve anlatım becerilerine bağladıkları; buna karşın homojen grup tercih eden öğretmenlerin öğrenci başarısızlığını öğrencilerin yeteneklerine bağladıkları görülmüştür.

Farrand (1988), yürütmüş olduğu araştırmada öğretmenlerin uygulamalarında tanıdıkları ve ne için, kime karşı resmi hesap verme zorunluluğu hissettiklerini ifade eden otorite ve kontrol kural kaynaklarını içeren resmi sorumluluk; öğrenciler ve ebeveynler gibi diğer ilgili paydaşların beklentilerini gerçekleştirmek için hissettikleri zorunluluğu ifade eden resmi olmayan sorumluluk; uygulamalarında ne derece özgür olduklarını ifade eden kişisel sorumluluk ve özerklik durumlarını incelemiştir. Araştırmaya 8 okuldan 24 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çoğu öğretmenin sorumluluklarını otoritelerin tanımlarıyla tarif ettikleri görülmüştür. Diğer taraftan, öğretmenlerin sorumluluk algılarının eğitim otoritelerince etkilenmediğini, bunun yerine kendi aileleri, meslek algıları, mesleki deneyimleri gibi kişisel/mesleki etmenlerden etkilendiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Guskey (1982a), geçmişte yapılan çalışmaların çoğunluğunun ya öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği ya da laboratuvar öğretim ortamında yapıldığı durumundan yola çıkarak öğrencilerin pozitif ve negatif öğrenme çıktılarının kişisel kontrolüne dair öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 184 öğretmen katılmıştır. Süreç başında öğretmenlerden bir bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerden 100 puanı, bir başarılı oldukları öğrenci grubuyla, bir de başarısız oldukları öğrenci grubuyla bulundukları bir sınıf durumu için dört muhtemel sebep (özel öğretim yetenekleri, öğretim için harcadıkları çaba, görevin zorluğu ve iyi ya da kötü şans) arasında paylaştırmaları istenmiştir. Ayrıca, "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin başarılı durumlarda durumu yetenek ve çaba gibi içsel özelliklere, öğrencilerin yetenek ve çabalarını daha az vurgulayarak, başarısız durumlardaysa durumu dışsal özelliklere, özellikle öğrenci grubunun zorluğuna, dayandırdıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, ilkokul öğretmenlerinin, ortaokul öğretmenlerine kıyasla başarısızlığı içsel nedenlere daha fazla dayandırdığı

görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin pozitif öğrenci çıktılarını içsel nedenlere dayandırırken, negatif öğrenci çıktılarını ise dışsal nedenlere dayandırdıkları tespit edilmiştir.

Guskey (1982b), 117 öğretmenle yapmış olduğu araştırmada öğretim etkililiğindeki olumlu değişikliğin öğretmenlerin çeşitli duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öğrenme teknikleri üzerine deney ve kontrol gruplu denysel bir desenle oluşturulan araştırma doğrultusunda gerçekleştirilen çalıştay öncesinde veri toplama araçları olarak "Öğretmenlerin Öğrenci Başarısı Sorumluluk Ölçeği" (Guskey, 1981), öğretmenlerin öğrenmeye yönelik duygularını tespit etmeye yönelik bir ölçek ve öğretmenlikteki benlik kavramlarına ilişkin bir ölçek uygulanmıştır. Çalıştay sonrasında da öğretmenler tekrar test edilmiş, deney ve kontrol grupları arasındaki fark değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler mesleklerinde daha etkili oldukça öğrenci çıktılarına ilişkin sorumluluk kabul etmeye daha eğilimli olmaktadırlar ve mesleklerinden daha fazla zevk almaktadırlar.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan araştırma modeli, araştırmanın evreni ve çalışma grubu (örneklem), veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden birisi olan genel tarama yöntemlerinden tekil ve ilişkisel tarama yöntemleri kullanılmıştır. Bir konu veya olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği ve genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemlerle yapılan çalışmalar tarama araştırmaları şeklinde adlandırılır (Büyüköztürk vd., 2014). Genel tarama modelleri, çok sayıda ögeden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü ya da içinden alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009). Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi için yapılan araştırma modellerine tekil; iki veya daha çok değişken arasında bir değişimin varlığı ya da derecesinin tespiti için yapılan araştırma modellerine ilişkisel araştırma modelleri adı verilir (Karasar, 2009). İlişkisel araştırma modelinde değişkenlerin bir arada değişip değişmediği, bir değişim söz konusu ise bu değişimin derecesi ve yönünün belirlenmesi işe koşulan süreçlerdir (Büyüköztürk vd., 2014). Çalışmada tekil tarama modeline dayalı olarak yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları değerlendirilmiştir. İlişkisel tarama modeline dayalı

olarak ise yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve dil öğretme öz yeterlik inançlarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada bir çalışma evreni ve buna bağlı olarak verilerin elde edildiği iki çalışma grubu bulunmaktadır.

4.2.1. Araştırmanın Evreni

Karasar (2009), iki tür evrenin varlığına işaret etmiştir. Bunlardan ilki, soyut, ulaşılması güç, hatta çoğu zaman imkânsız olan genel evren; diğeri ise ulaşılabilen, yapılan gözlemlerle hakkında görüş bildirilebilen çalışma evrenidir. Mevcut araştırmanın çalışma evreni Ankara'da bulunan Devlet Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde yer alan İngiliz Dili Eğitimi, Alman Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve Arap Dili Eğitimi Lisans Programlarında 2023–2024 ve 2024–2025 eğitim öğretim yıllarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmakta olup toplam 1695 kişidir. Araştırmanın evreninde yer alan 1695 kişilik gruptan araştırmanın amacı doğrultusunda iki çalışma grubu oluşturulmuştur.

4.2.2. Çalışma Grubu 1

Araştırma kapsamında "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği"nin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen pilot uygulamada çalışma grubu 1'de yer alan 354 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Pilot uygulama kapsamında Ankara'da bulunan Devlet Üniversitelerinden Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri bünyesindeki Alman, Arap, Fransız ve İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programlarında 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenimine devam eden öğretmen adayları çalışma grubu 1'i oluşturmuştur. Söz konusu uygulama 2023–2024 eğitim öğretim yılı bahar dönemi mart ayında gerçekleştirilmiştir.

"Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği"nin geliştirilmesinin birinci aşamasında geliştirilen ölçme aracının ölçülmek istenen yapıyı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini

belirlemek amacıyla yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla en sık kullanılan tekniklerden biri, aynı yapı ya da niteliği ölçen değişkenleri ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir teknik olan faktör analizidir (Büyüköztürk, 2019; Crocker ve Algina, 1986). Ölçek geliştirme sürecinde faktör analizi uygulaması için veri toplanması gereken katılımcı sayılarına ilişkin alan yazında farklı görüşler yer almaktadır. Erkuş'a (2014) göre, deneme uygulaması, ilgili özelliğin ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla yapıldığından denence test etme çalışmalarındaki gibi formüller üzerinden örneklemin büyüklüğünü saptamaya çalışmak anlamsızdır. Cattell (1978) faktör analizinde katılımcı sayısının madde sayısının 3 ile 6 katı kadar olması gerektiğini ifade etmiştir. Kline'a (2005) göre minimum katılımcı 100 olmalıdır. Comrey ve Lee'ye (1992) göre, örneklem sayısı olarak 100 zayıf, 200 orta, 300 iyi, 500 çok iyi, 1000 ve fazlası mükemmeldir. Bu bağlamda, 354 öğretmen adayından oluşan çalışma grubu 1'den elde edilen veriler üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve güvenirlik analizleri uygulanmıştır.

Çalışma grubu 1'e ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Çalışma Grubu 1'de Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	238	67,2
	Erkek	116	32,8
Sınıf	3. Sınıf	212	59,9
	4. Sınıf	142	40,1
Bölüm	Alman Dili Eğitimi	39	11
	Arap Dili Eğitimi	69	19,5
	Fransız Dili Eğitimi	27	7,6
	İngiliz Dili Eğitimi	219	61,9
Ağırlıklı Genel Not Ortalaması (AGNO)	4.00 - 3.50	33	9,3
	3.50 - 3.00	138	39
	3.00 - 2.50	152	42,9
	2.50 altında	31	8,8
Mezun Olunan Lise Türü	Açık Öğretim Lisesi	18	5,8
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	21	5,93
	Anadolu Lisesi	260	73,45

	İmam Hatip Lisesi	10	2,83
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	10	2,83
	Özel Lise (Kolej)	16	4,52
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	2,54
	Diğer	10	2,83
Öğretmenlik Mesleğini Seçme Sebebi	Ailemin isteği	18	5,08
	Çalışma koşulları	47	13,28
	Çocuklara olan sevgim	25	7,06
	İdealimdeki meslek olması	121	34,18
	İş garantisi	57	16,11
	Mesleğin Toplumdaki Saygın Konumu	9	2,54
	Sınav puanım	43	12,14
	Topluma katkıda bulunmak	16	4,52
	Yabancı dile olan ilgim	14	3,95
	Diğer	4	1,14
Son 3 Sene İçerisinde YDS, TOEFL, IELTS, PTE Sınavlarından Herhangi Bir Tanesine Katılım Durumu	Evet	76	21,46
	Hayır	278	78,53
	Toplam	354	100,00
YDS, TOEFL, IELTS, PTE Sınav Sonucu	A	13	17,1
	B	15	19,73
	C	18	23,68
	D	10	13,15
	E	7	9,21
	F	13	17,1
	Toplam	76	100,00

Tablo 8'de yer verildiği üzere çalışma grubu 1, %67,2'si kadın (n=238), %32,8'i erkek (n=116) olmak üzere toplam 354 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubu 1'i oluşturan katılımcıların %11'inin Alman Dili Eğitimi (n=39), %19,5'inin Arap Dili Eğitimi (n=69), %7,6'sının Fransız Dili Eğitimi (n=27), %61,9'unun İngilizce Dili Eğitimi (n=219) Lisans Programı öğrencisi olup; %59,9'unun 3. sınıfta (n=212); %40,1'inin 4. sınıfta (n=142) öğrenim gördüğünü belirlenmiştir. Katılımcıların ağırlıklı genel not ortalamaları (AGNO) incelendiğinde, bu grupta yer alan öğretmen adaylarının %9,3'ünün ağırlıklı genel not ortalamasının 4.00–3.50 aralığında (n=33); %39'unun 3.50–3.00 aralığında (n=138); %42,9'unun 3.00–2.50 aralığında (n=152); %8,8'inin ise 2.50 altında (n=31) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %73,45'inin Anadolu Lisesi'nden (n=260); %5,93'ünün

Anadolu İmam Hatip Lisesi'nden (n=21); %5,08'inin Açık Öğretim Lisesi'nden (n=18); %4,52'sinin Özel Liselerden (n=16); %2,83'ünün İmam Hatip Lisesi'nden (n=10); %2,83'ünün Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nden (n=10); %2,54'ünün Sosyal Bilimler Lisesi'nden (n=9) ve %2,83'ünün diğer lise türlerinden (n=10) mezun olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %34,18'inin öğretmenlik mesleğini idealindeki meslek olduğu için (n=121), %16,11'inin iş garantisi (n=57), %13,28'inin çalışma koşulları (n=47), %12,14'ünün sınav puanı (n=43), %7,06'sının çocuklara olan sevgisi (n=25), %5,08'inin ailesinin isteği (n=18), %4,52'sinin topluma katkıda bulunma (n=16), %3,95'inin yabancı dile olan ilgisi (n=14), %2,54'ünün mesleğin toplumdaki saygın konumu (n=9) ve %1,14'ünün diğer nedenlerle (n=4) seçtiği tespit edilmiştir. Katılımcıların %78,53'ünün (n=278) Kişisel Bilgi Formunda yer alan yabancı dil sınavlarından (YDS [Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı], TOEFL [Test of English as a Foreign Language], IELTS [International English Language Testing System], PTE [Pearson Test of English]) son 3 sene içerisinde hiç birine katılmadığı belirlenirken, %21,46'sının (n=76) belirtilen sınavlardan herhangi bir tanesine katılım sağladığı belirlenmiştir. Katılımcılardan belirtilen yabancı dil sınavlarından herhangi birisine katılım sağlayanların sınav sonucuna göre yabancı dil seviyeleri, YDS harf karşılıkları ölçüt alınmak üzere (100–90 puan aralığı A; 89–80 puan aralığı B; 79–70 puan aralığı C; 69–60 puan aralığı D; 59–50 puan aralığı E; 49 ve altı F) değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, katılımcıların %17,1'inin A düzeyi (n=13); %19,73'ünün B düzeyi (n=15); %23,68'inin C düzeyi (n=18); %13,15'inin D düzeyi (n=10); %9,21'inin E düzeyi (n=7) ve %17,1'inin ise F düzeyi (n=13) puana sahip oldukları tespit edilmiştir.

4.2.3. Çalışma Grubu 2

"Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği"nin faktör yapısının doğrulanmasını değerlendirmek ve araştırma sorularını cevaplamak amacıyla çalışma grubu 2 oluşturulmuştur. DFA'nın ve araştırma soruları bağlamında uygulanan temel analizlerin yapıldığı ikinci örneklem olan çalışma grubu 2'yi 738 kişi meydana getirmiştir.

Araştırmada örneklem seçimi için kolay /elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ural ve Kılıç (2018) kolay örnekleme yöntemini isteyen herkesin örnekleme dahil edildiği ve denek bulma işleminin belirlenen örneklem hacmine ulaşılıncaya kadar devam edildiği bir yöntem olarak açıklamaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubunu kolay örneklem

ilkesine göre belirlenmiş olan Ankara'da bulunan Devlet Üniversitelerinden Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinde Alman Dili Eğitimi, Arap Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programlarında öğrenimlerine devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Söz konusu veriler 2023–2024 eğitim öğretim yılı bahar dönemi haziran ayında ve 2024–2025 eğitim öğretim yılı güz dönemi ekim ayında toplanmıştır. Verilerin iki ayrı dönemde elde edilmesinin nedeni uygulamanın gerçekleştirildiği ilk dönemde yeterli sayıya ulaşılamamış olmasıdır.

1695 kişiden oluşan araştırma evrenini temsil edebilecek örneklemin belirlenmesinde Büyüköztürk ve diğerleri (2014) tarafından sunulan örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

$$n_0 = \frac{t^2 \times P \times Q}{d^2}$$

P belirli bir özelliğe sahip olma, Q ise olmama oranını yansıtmaktadır. Evren için P tahmini olmadığından P=Q=0,5 alınmış ve bu durumda varyans (PQ) 0,25 kabul edilmiştir. Sapma (d) 0,05; güven düzeyi 0,95; t değeri ise 1,96 alınarak yapılan hesaplamalara göre örneklem büyüklüğü 313 olarak belirlenmiştir.

$$n_0 = \frac{(1{,}96^2 \times 0{,}25)}{0{,}05^2} = \frac{0{,}9604}{0{,}0025} = 384{,}16$$

$$n = \frac{384{,}16}{1 + \frac{384{,}16 - 1}{1695}} = \frac{384{,}16}{1 + 0{,}22605} = 313{,}33$$

Yapılan hesaplamaya göre araştırma için minimum 313 katılımcı yeterli görülmekle birlikte çalışmada 738 öğretmen adayı yer almıştır. Bu sayının çalışma evrenini temsil etme açısından yeterli olduğu, dolayısıyla çalışma grubundaki katılımcı sayısının uygun olduğu söylenebilir.

Çalışma grubu 2'de yer alan öğretmen adaylarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Çalışma Grubu 2'de Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	466	63,14
	Erkek	272	36,86
Sınıf	3. Sınıf	377	51,08
	4. Sınıf	361	48,92
Bölüm	Alman Dili Eğitimi	69	9,35
	Arap Dili Eğitimi	195	26,42
	Fransız Dili Eğitimi	40	5,42
	İngiliz Dili Eğitimi	434	58,81
AGNO	4.00 - 3.50	116	15,72
	3.50 - 3.00	265	35,91
	3.00 - 2.50	273	36,99
	2.50 altında	84	11,38
Mezun Olunan Lise Türü	Açık Öğretim Lisesi	62	8,40
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	130	17,62
	Anadolu Lisesi	454	61,52
	Özel Lise (Kolej)	54	7,32
	Diğer	38	5,15
Öğretmenlik Mesleğini Seçme Sebebi	Ailemin isteği	36	4,88
	Çalışma koşulları	73	9,89
	Çocuklara olan sevgim	42	5,69
	İdealimdeki meslek olması	161	21,82
	İş garantisi	77	10,43
	Sınav puanım	67	9,08
	Topluma katkıda bulunmak	33	4,47
	Yabancı dile olan ilgim	249	33,74
Son 3 Sene İçerisinde YDS, TOEFL, IELTS, PTE Sınavlarından Birine Girme Durumu	Evet	201	27,24
	Hayır	537	72,76
	Toplam	738	100,00
YDS, TOEFL, IELTS, PTE Sınav Sonucu	A	42	20,90
	B	49	24,38
	C	34	16,92
	D	25	12,44
	E	21	10,45

F	30	14,93
Toplam	201	100,00

Tablo 9'da yer verildiği üzere çalışma grubu 2'de yer alan katılımcıların %63,14'ünün kadın (n=466), %36,86'sının erkek (n=272) olduğu belirlenmiş olup; katılımcıların %51,08'inin (n=377) 3. sınıf öğrencisi olduğu ve %48,92'sinin (n=361) ise 4. sınıf öğrencisi olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %9,35'i (n=69) Alman Dili Eğitimi, %26,42'si (n=195) Arap Dili Eğitimi, %5,42'si (n=40) Fransız Dili Eğitimi ve %58,81'i (n=434) İngiliz Dili Eğitimi öğrencisi olup; %15,72'sinin (n=116) ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO) 4.00-3.50 arasında, %35,91'inin (n=265) 3.50-3.00 arasında, %36,99'unun (n=273) 3.00-2.50 arasında ve %11,38'inin (n=84) ise 2.50 altında olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %8,40'ının (n=62) Açık Öğretim Lisesi'nden, %17,62'sinin (n=130) Anadolu İmam Hatip Lisesi'nden, %61,52'sinin (n=454) Anadolu Lisesi'nden, %7,32'sinin (n=54) Özel Lise'den ve %5,15'inin (n=38) ise diğer lise türlerinden mezun olup; %33,74'ünün (n=249) yabancı dile olan ilgisi, %21,82'sinin (n=161) idealindeli meslek olması, %10,43'ünün (n=77) iş garantisi, %9,89'unun (n=73) çalışma koşulları, %9,08'inin (n=67) sınav puanı, %5,69'unun (n=42) çocuklara olan sevgisi, %4,88'inin (n=36) ailesinin isteği ve %4,47'sinin (n=33) topluma katkıda bulunmak nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih ettiği belirlenmiştir. Katılımcıların %27,24'ü (n=201) son üç sene içerisinde YDS, TOEFL, IELTS veya PTE sınavlarından herhangi bir tanesine katılım sağlamış ve %72,76'si (n=537) belirtilen sınavlardan herhangi birine son üç sene içerisinde katılım sağlamamış olduklarını belirtmiştir. Belirtilen yabancı dil sınavlarından herhangi birisine katılım sağlayanların, sınav sonucuna göre yabancı dil seviyeleri, YDS harf karşılıkları ölçüt alınarak (100–90 puan aralığı A; 89–80 puan aralığı B; 79–70 puan aralığı C; 69–60 puan aralığı D; 59–50 puan aralığı E; 49 ve altı F) değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, belirtilen yabancı dil sınavlarından herhangi birine katılım sağlayanların %20,90'ının (n=42) A düzeyi, %24,38'inin (n=49) B düzeyi, %16,92'sinin (n=34) C düzeyi, %12,44'ünün (n=25) D düzeyi, %10,45'inin (n=21) E düzeyi ve %14,93'ünün (n=30) F düzeyinde puana sahip oldukları belirlenmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

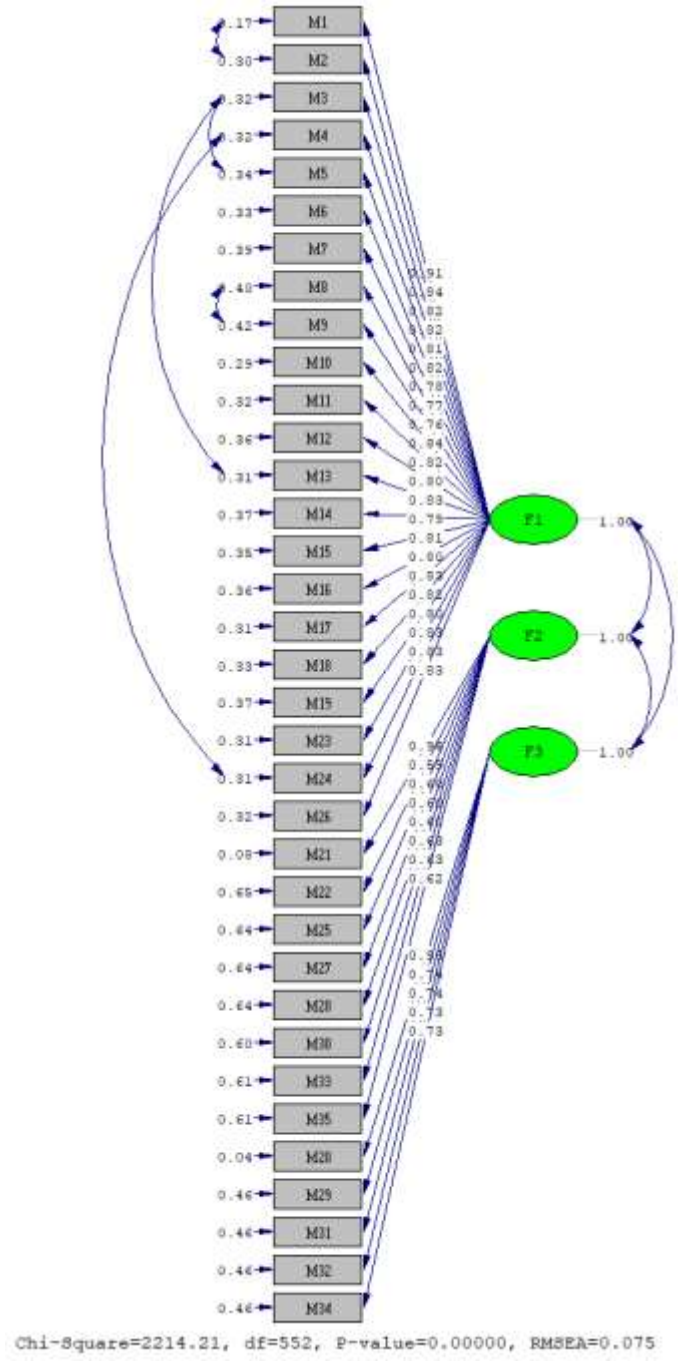
Araştırmada yabancı dil öğretmen adaylarının sorumluluk algılarının belirlenmesi amacıyla veriler "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği" (Akıncı ve Çetin, 2025), "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" (Çetin, 2003) ve "Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği" (Deregözü, 2020) ile toplanmıştır. Üç ölçeğin yanı sıra, öğretmen adaylarının demografik bilgilerini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının demografik bilgilerini belirlemek amacıyla cinsiyet, mezun oldukları lise türü, bölüm, sınıf düzeyi, ağırlıklı genel not ortalamaları (AGNO), yabancı dil düzeyi (YDS, IELTS, TOEFL, PTE sınavlarından birinden son 3 sene içerisinde alınmış olan puana göre) ve öğretmenlik mesleğini seçme sebeplerine ilişkin soruların yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu" oluşturulmuştur.

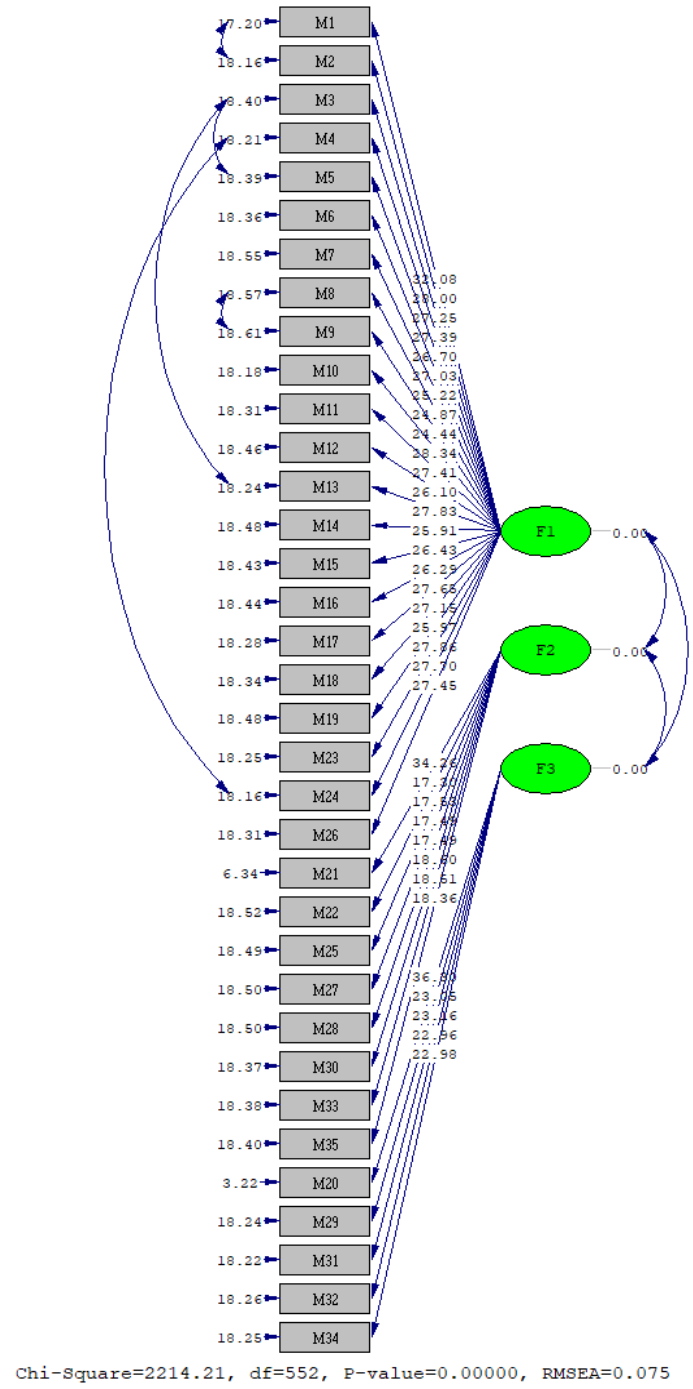
4.3.2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Çetin (2003) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" 3 faktörlü bir yapıdadır. Bunlar, sevgi, değer ve uyumdur. Ölçek, 15'i olumsuz 20'si olumlu olmak üzere toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Cronbach's Alfa katsayısı faktörler için sırasıyla 0,978; 0,864; 0,894 ve toplam ölçek için 0,973 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek ve alt faktörlerinin güvenirlik düzeylerinin 0,70'den yüksek olduğu belirlenmiş olup, bu doğrultuda tüm ölçek ve alt faktörlerinin güvenirlik seviyesinin "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin açıklanan 3 faktörlü yapısının bu araştırma kapsamında doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek için LISREL 8.7 programı ile yapılan DFA sonuçlarına Şekil 7 ve Şekil 8'de ve uyum indekslerine ait sonuçlara ise Tablo 10'da yer verilmiştir.



F1: Sevgi, F2: Değer, F3: Uyum

Şekil 7. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin standardize edilmiş faktör yükleri



F1: Sevgi, F2: Değer, F3: Uyum

Şekil 8. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin standardize edilmiş faktör yüklerine ait t değerleri

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde 0,59 ile 0,96 arasında değiştiği görülmüş (Şekil 7) ve bu faktör yüklerin tamamının t değerleri 1,96'dan büyük olduğu için istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı

olduğu belirlenmiştir (Şekil 8). Ölçeğin 3 faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının kabulu için uyum indeksleri sonuçlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

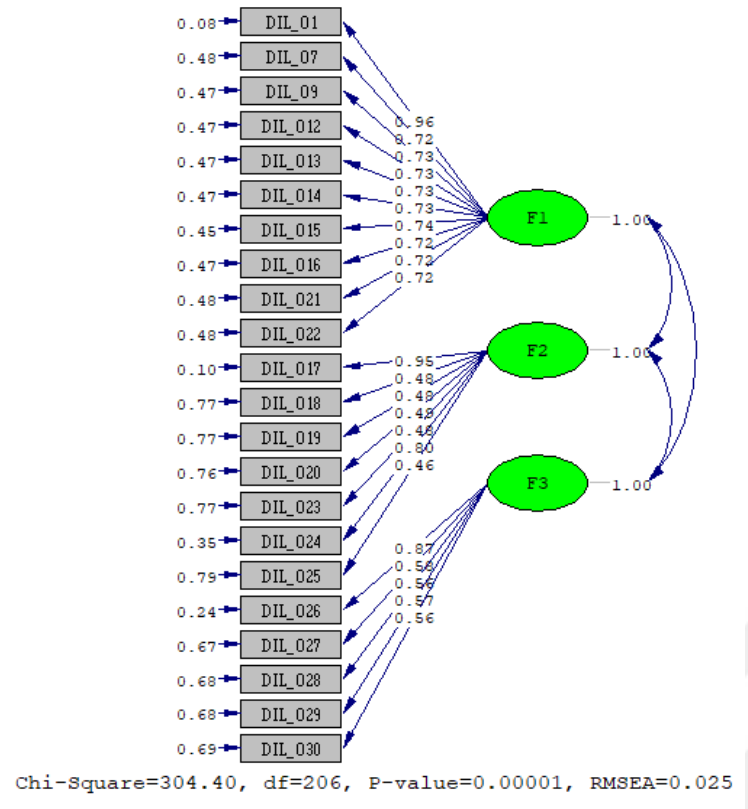
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Ait Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Yorum
χ^2			2214,2	
df			552	
χ^2/df	$0< \chi^2<2$	$2< \chi^2<5$	4,011	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0,95<CFI<1	0,90<CFI<0,95	0,98	İyi Uyum
NFI	0,95<NFI<1	0,90<NFI<0,95	0,98	İyi Uyum
GFI	0,95<GFI<1	0,90<GFI<0,95	0,91	İyi Uyum
IFI	0,95<IFI<1	0,90<IFI<0,95	0,98	İyi Uyum
RMSEA	0<RMSEA<0,05	0,05<RMSEA<1	0,075	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 10'da yer verildği üzere, uyum iyiliği değerleri χ^2= 2214,2; df=552; χ^2/df= 4,011; CFI=0,98; NFI=0,98; GFI=0,91; IFI=0,98 ve RMSEA=0,075 olarak belirlenmiştir ve söz konusu uyum indekslerinin tamamı kabul edilebilir ve iyi uyum arasında yer almaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin faktör yapısının bu araştırma kapsamında faktör yapılarının desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

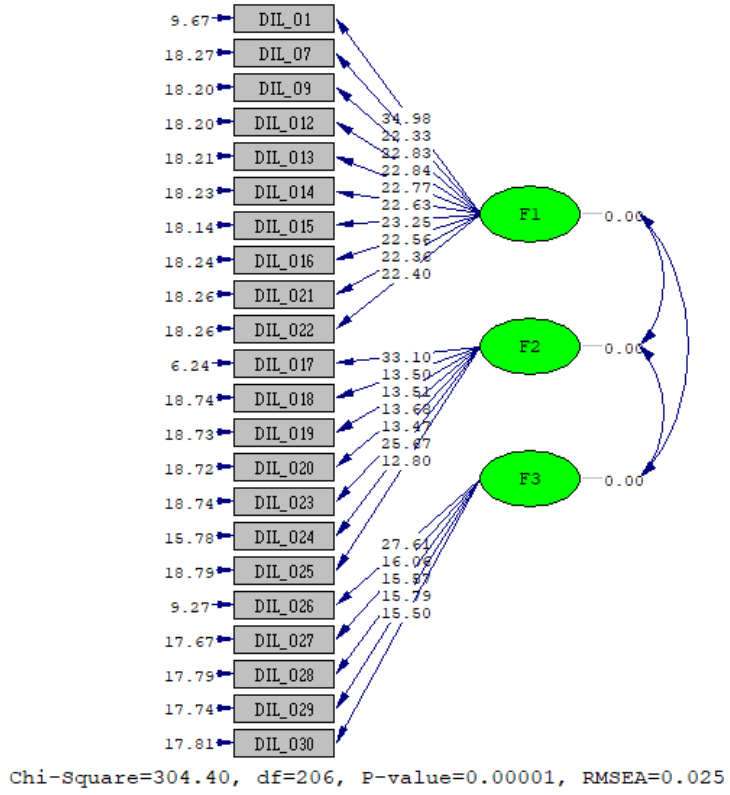
4.3.3. Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği

Bu ölçek, Deregözü (2020) tarafından geliştirilmiştir. "Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği" 3 faktörlü bir yapıdadır. Bunlar, dil öğretiminde planlama, uygulama ve değerlendirmedir. Birinci faktör 7 madde, ikinci faktör 10 madde, üçüncü faktör 5 madde olmak üzere ölçekte toplam 22 madde bulunmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Cronbach's Alfa katsayısı faktörler için sırasıyla 0,927; 0,798; 0,762 ve toplam ölçek için 0,932 olarak bulunmuştur. Ölçek ve alt faktörlerinin güvenirlik düzeylerinin 0,70'den yüksek olduğu belirlenmiş olup, bu doğrultuda tüm ölçek ve alt faktörlerinin güvenirlik seviyesinin "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği'nin açıklanan 3 faktörlü yapısının bu araştırma kapsamında doğrulanıp doğrulanmadığı incelemek için LISREL 8.7 programı ile yapılan DFA sonuçlarına Şekil 9 ve Şekil 10'da, uyum indekslerine ait sonuçlara ise Tablo 11'de yer verilmiştir.



F1: Planlama, F2: Uygulama, F3: Değerlendirme

Şekil 9. Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği'nin standardize edilmiş faktör yükleri



F1: Planlama, F2: Uygulama, F3: Değerlendirme

Şekil 10. Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği'nin standardize edilmiş faktör yüklerine ait t değerleri

Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde 0,46 ile 0,96 arasında değiştiği görülmüş (Şekil 9) ve bu faktör yüklerinin tamamının t değerleri 1,96'dan büyük olduğu için istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (Şekil 10). Ölçeğin 3 faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının kabulu için uyum indeksleri sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Dil Öğretme Öz Yeterliğine Ait Uyum İyiliği İndeksleri

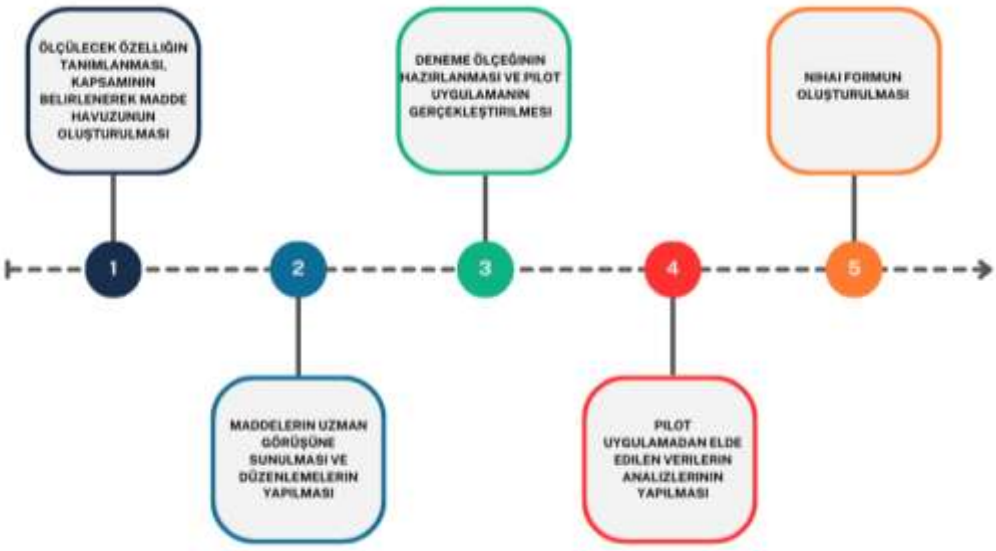
Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Yorum
χ^2			304,4	
df			206	
χ^2/sd	0< χ^2<2	2< χ^2<5	1,478	İyi Uyum
CFI	0,95<CFI<1	0,90<CFI<0,95	0,99	İyi Uyum
NFI	0,95<NFI<1	0,90<NFI<0,95	0,99	İyi Uyum
GFI	0,95<GFI<1	0,90<GFI<0,95	0,96	İyi Uyum

IFI	0,95<IFI<1	0,90<IFI<0,95	0,99	İyi Uyum
RMSEA	0<RMSEA<0,05	0,05<RMSEA<1	0,025	İyi Uyum

Tablo 11'de yer verildiği üzere, uyum iyiliği değerleri χ^2= 304,4; df=206, χ^2/df= 1,478; CFI=0,99; NFI=0,99; GFI= 0,96; IFI=0,99 ve RMSEA=0,025 olarak bulunmuştur ve bu uyum indekslerinin tamamının kabul edilebilir ve iyi uyum arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği'nin faktör yapısının bu araştırma kapsamında faktör yapılarının desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.4. Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği

Araştırma kapsamında yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarını belirlemek için "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, araştırmacıların kendileri tarafından geliştirilmiştir (Akıncı ve Çetin, 2025). Ölçekteki maddelerin skalası beşli likert türünde tasarlanmıştır. "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı" ölçeğinin geliştirilmesinde Şekil 11'de yer verilen aşamalar izlenmiştir (Tezbaşaran, 2008):



Şekil 11. Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Öçeği'nin geliştirilmesinde izlenen aşamalar

Ölçeğin geliştirilmesinde izlenen aşamalar şu şekildedir (Akıncı ve Çetin, 2025):

Birinci aşamada, araştırma kapsamında yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarının belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, yurt içi ve yurt dışı ilgili alan yazın incelenmiştir. Öğretmen sorumluluğu kavramı ve konuyla ilgili yayınlar temel alınarak, ölçek maddelerinin geliştirilmesi için potansiyel odak alanları değerlendirilmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinin sorumluluk algılarıyla ilgili olarak eğitim-öğretim faaliyetleri, ölçme ve değerlendirme süreçleri, motivasyon, başarı, kültür, mesleki gelişim ve ders dışı etkinlikler olmak üzere yedi alt boyutun potansiyel olarak konuyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyutlar dikkate alınarak 108 özgün maddeden oluşan bir madde havuzu geliştirilmiştir.

İkinci aşamada, taslak ölçek formu için maddelerin kapsam geçerliği ile dil ve bilimsel denetiminin yapılması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü için hazırlanan ölçek formu iki Yabancı Dil Eğitimi Alan Uzmanı ve dört Eğitim Programları ve Öğretim Alan Uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Görüşler çevirim içi bir form aracılığıyla toplanmıştır. Formda her bir madde için "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" olmak üzere üç seçeneğe ve açıklama bölümlerine yer verilmiştir. Elde edilen uzman görüşlerinin kapsam geçerlik oranı, kapsam geçerlik oranı hesaplama tekniği olan Lawshe tekniği ile hesaplanmıştır (Lawshe, 1975). Her bir madde için elde edilen değer Lawshe kapsam geçerlik ölçütü değerler tablosunda altı uzman için belirlenmiş olan 0,99 değeri esas alınarak değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda ölçekten 14 maddenin çıkarılması gerektiği sonucuna ulaşılmış ve ölçekte 94 madde kalmıştır. Açıklamalar bölümünde yer verilen öneriler de dikkate alınarak kısmen uygun ve uygun olan maddelerde gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Kalan 94 madde için bir Türkçe Dil Uzmanı görüşü alınmış ve maddeler üzerinde gerekli görülen dilsel düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin 5 dereceli Likert türündeki yapısı "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum" şeklindedir.

Üçüncü aşamada, pilot uygulama için maddeler bir form haline getirilmiştir. Faktör analizi için örneklem büyüklüğü hesaplamasına ilişkin alan yazında farklı öneriler bulunmaktadır. Kline'a (2005) göre katılımcı sayısı en az 100, Cattell'e (1978) göre ise en az 250 olmalıdır. Erkuş'a (2014) göre, pilot uygulama ilgili özelliğin ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla yapıldığı için hipotez test etme çalışmalarındaki gibi formüller üzerinden örneklemin

büyüklüğünü saptamaya çalışmak anlamsızdır. Comrey ve Lee (1992) ise katılımcı sayısı olarak 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi, 1000 ve fazlasını mükemmel şeklinde nitelendirmişlerdir. Bu bağlamda, pilot uygulama, çalışma grubu 1'de bulunan 354 öğretmen adayına basılı form aracılığıyla gönüllülük esasına göre araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasından önce ölçeğin uygulanması için Etik Kurul Onayı ve Üniversitelerden gereken izinler alınmıştır.

Dördüncü aşamada, pilot uygulamada elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programına işlenmiş ve yapı geçerliği için çalışma grubu 1'de bulunan 354 katılımcıya ait veri üzerinden açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Güvenirlik için Cronbach's Alfa katsayısı ve iç tutarlılık için Spearman-Brown katsayısı hesaplanmış; faktör ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi uygulanmış ve madde-ölçek toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçekteki faktörler ile toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi uygulanmıştır. Uygulanan analizler sonrasında ölçeğe son hali verilmiştir. Analiz sonuçlarına, ilgili başlıklar altında sırasıyla yer verilmiştir.

Beşinci aşamada, uygulanan analiz sonuçları doğrultusunda maddelerin seçimi yapılmış ve ölçeğin nihai formu oluşturulmuştur.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında elde edilen sonuçlara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

4.3.4.1. Yapı Geçerliği

Cohen ve Swerdlik (2010) tarafından yapı geçerliği, yapı şeklinde adlandırılan bir değişkenle ilgili bireysel test puanlarına dayalı olarak yapılan çıkarımların uygunluğu hakkındaki bir yargı olarak tanımlanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının ölçülmek istenen yapıyı doğru biçimde ölçebilme derecesini belirlemek amacıyla yapı geçerliği incelenmiştir. Aynı yapı ya da niteliği ölçen değişkenleri ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir teknik olan faktör analizi, yapı geçerliğini incelemede sıklıkla kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2019; Crocker ve Algina, 1986). Bu bağlamda, mevcut çalışmada geliştirilen ölçekte bulunan faktörlerin ortaya çıkarılması için AFA uygulanmıştır.

4.3.4.2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Mevcut çalışmada geliştirilen ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testi yapılmıştır. Jeong'a (2004) göre, KMO katsayısı örneklemin büyüklüğünü test etmek için hesaplanırken, Bartlett testi ile normal dağılım koşulunun sağlanma durumu incelenmektedir. Bu kapsamda, KMO testi ölçüm sonucunun 0,500 ve daha üstü, Bartlett Küresellik Testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Tablo 12'de KMO ve Bartlett değerleri sunulmuştur.

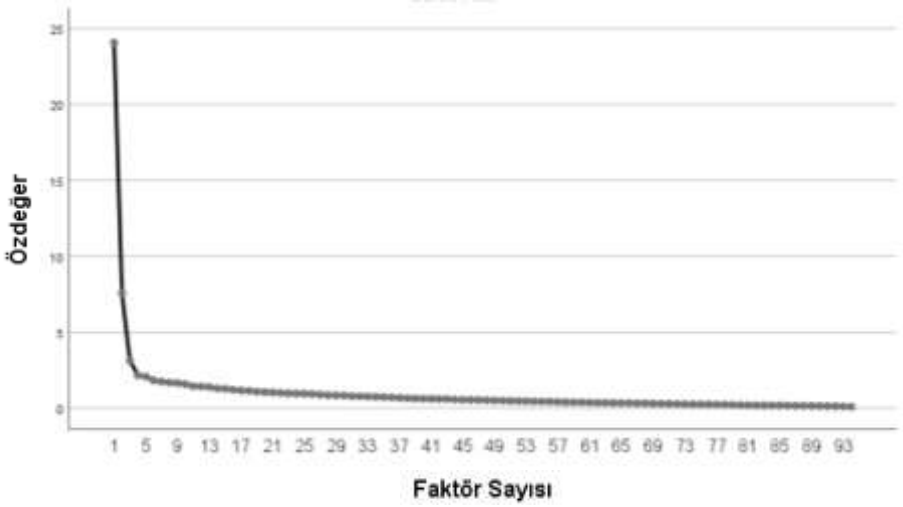
Tablo 12

KMO ve Bartlett Değerleri

KMO		0,917
Bartlett Testi	χ^2	18589,059
	sd	4371
	p	0,000

Tablo 12'de yer verildiği üzere, yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0,917 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, kritik değer olan 0,500'den yüksektir. Buna göre örneklem sayısı faktör analizi için uygundur. Bartlett testi sonucunda χ^2 değeri 18589,059 ve p değeri 0,000 olarak hesaplanmıştır. Buna göre normal dağılım koşulu sağlanmıştır. KMO ve Bartlett testi sonucuna göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde veri setinin kaç faktörden oluştuğunu belirlemek amaçlanmaktadır. Madde havuzunda bulunan 94 maddeden oluşan ölçek, tek faktörden oluşma ihtimaline karşı öncelikle bir döndürme işlemi gerçekleştirilmeden temel bileşen analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla özdeğerlerin saçılımını gösteren yamaç eğim grafiği (scree plot) incelenmiştir (Şekil 12).



Şekil 12. Yamaç eğim grafiği

Şekil 12'de yer verilen yamaç eğim grafiği incelendiğinde ölçeğin 3 faktörlü yapı gösterdiğine karar verilmiştir. Bunun sonucunda, soruların faktörlere dağılımını belirlemek amacıyla varimax döndürme işlemi ile analiz işlemi yapılmıştır. Faktör yükleri için 0,32 "düşük", 0,45 "orta", 0,55 "iyi" ve 0,71 "mükemmel" olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019).

Mevcut ölçek geliştirme çalışmasında maddeler için faktör yükü olarak 0,45 belirlenmiş ve bu değerin altında faktör yüküne sahip olan maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bunun yanı sıra, birden çok faktör altında faktör yüküne sahip olan maddeler arasındaki farkın 0,10'dan fazla olması gerekmektedir. Maddeler bu açıdan da değerlendirilmeye tabi tutulmuş ve binişik olduğu tespit edilen maddelerin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Analiz sonucunda 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8,10,11,12,13, 15, 18, 19, 20, 24, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93 ve 94. maddeler faktör yükünün 0,450'den düşük olması gerekçesi ile ölçekten çıkarılmıştır. 4, 5, 14, 16, 21, 23, 26, 27, 28 ve 50. maddeler ise binişik olmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. AFA sonucunda ölçekten toplamda 65 madde çıkarılmış ve ölçekte 29 madde kalmıştır.

4.3.4.3. Güvenirlik ve Madde Analizleri

Cronbach's Alfa katsayısı ölçeğin güvenirlik düzeyini vermektedir. Alfa (α) katsayısına

bağlı olarak ölçeğin güvenirliği şu şekilde yorumlanmaktadır (Nunnally, 1967, 248):

,00 ≤ α < ,40 ise ölçek güvenilir değildir,

,40 ≤ α < ,60 ise ölçeğin güvenirliği düşük,

,60 ≤ α < ,80 ise ölçek oldukça güvenilir,

,80 ≤ α < 1,00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Tablo 13'te faktör analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13

Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Açıklanan Varyans Oranı	Cronbach's Alpha
Madde 30	0,739			33,058	0,920
Madde 31	0,734				
Madde 25	0,702				
Madde 35	0,690				
Madde 32	0,680				
Madde 34	0,675				
Madde 33	0,653				
Madde 48	0,647				
Madde 52	0,616				
Madde 17	0,611				
Madde 22	0,605				
Madde 37	0,600				
Madde 9	0,594				
Madde 29	0,593				
Madde 56	0,574				
Madde 82		0,754		12,573	0,858
Madde 80		0,741			
Madde 83		0,684			
Madde 81		0,680			
Madde 84		0,663			
Madde 85		0,622			
Madde 79		0,563			
Madde 74			0,826	5,898	0,854
Madde 73			0,814		

Madde 65	0,712		
Madde 68	0,701		
Madde 49	0,693		
Madde 66	0,658		
Madde 75	0,647		
TOPLAM			
Özdeğer		51,529	
Cronbach's Alpha			0,904

Tablo 13'te yer verildiği üzere yapılan AFA sonucunda ölçeğin 3 faktörlü yapısından maddelerin dağılımı incelenmiştir. Ölçeğin birinci faktörü, faktör yük değerleri 0,739 ile 0,574 arasında değişen 15 maddeden oluşmaktadır ve faktörün güvenirlik düzeyini gösteren Cronbach's Alfa katsayısı 0,920 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ikinci faktörü, faktör yük değerleri 0,754 ile 0,563 arasında değişen 7 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin güvenirlik düzeyini gösteren Cronbach's Alfa katsayısı 0,858 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin üçüncü faktörü, faktör yük değerleri 0,826 ile 0,647 arasında değişen 7 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin güvenirlik düzeyini gösteren Cronbach's Alfa katsayısı 0,854 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktör "Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar", ikinci faktör "Hedef Dile Ait Kültür", üçüncü faktör "Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar" şeklinde adlandırılmıştır. AFA sonucunda tanımlanan üç faktör ve faktörlerin altında yer alan maddelere Ek 4'te yer verilmiştir. Ölçeğin genelinin güvenirlik düzeyini gösteren Cronbach's Alfa katsayısı ise 0,904 olarak hesaplanmıştır. 3 faktörlü yapıdaki 29 Maddeden oluşan ölçeğin toplam özdeğerinin %51,529 olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, ölçeğin iki yarı güvenirliği de incelenmiştir. Ölçeğin iki eşit parçaya bölünmesiyle hesaplanan Spearman-Brown iç tutarlılık katsayısı 0,786 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı 0,70 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir kabul edildiği ölçüt (Field, 2018; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) doğrultusunda, bu ölçek ile elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geliştirilen ölçeğin faktörlerinin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla, AFA'nın yapıldığı çalışma grubu verilerine bağımsız örneklemler t-testi uygulanmış ve madde–ölçek toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Maddelerin ölçülen özelliğe göre bireyleri ayırt edebilmesi için, üst grup–alt grup bağımsız örneklem t-testi sonuçlarının anlamlı olması ve madde ile faktör toplam puanı arasındaki korelasyon değerinin 0,20'nin üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2019). Tablo 14'te ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları ve üst–alt grup bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14

Ölçek Maddelerinin Madde-Toplam Korelasyonları ve Üst-Alt Grup T-Testi Sonuçları

Faktör 1 (Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar)					Faktör 2 (Hedef Dile Ait Kültür)				
Maddeler	Korelasyon (r)		Üst-Alt Grup T-Test		Maddeler	Korelasyon (r)		Üst-Alt Grup T-Test	
Madde 9	r	0,442	t	9,384	Madde 79	r	0,520	t	11,328
	p	0,001**	p	0,001**		p	0,001**	p	0,001**
Madde 17	r	0,475	t	8,473	Madde 80	r	0,603	t	12,759
	p	0,001**	p	0,001**		p	0,001**	p	0,001**
Madde 22	r	0,559	t	11,535	Madde 81	r	0,635	t	10,865
	p	0,001**	p	0,001**		p	0,001**	p	0,001**
Madde 25	r	0,639	t	11,022	Madde 82	r	0,589	t	12,402
	p	0,001**	p	0,001**		p	0,001**	p	0,001**
Madde 29	r	0,546	t	10,471	Madde 83	r	0,572	t	12,445
	p	0,001**	p	0,001**		p	0,001**	p	0,001**
Madde 30	r	0,625	t	11,888	Madde 84	r	0,546	t	12,506
	p	0,001**	p	0,001**		p	0,001**	p	0,001**
Madde 31	r	0,589	t	11,165	Madde 85	r	0,567	t	9,817
	p	0,001**	p	0,001**		p	0,001**	p	0,001**
Madde 32	r	0,551	t	9,458	Faktör 3 (Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar)				
	p	0,001**	p	0,001**	Madde 49	r	0,416	t	7,957
Madde 33	r	0,513	t	8,087		p	0,001**	p	0,001**
	p	0,001**	p	0,001**	Madde 65	r	0,488	t	9,878
Madde 34	r	0,556	t	12,207		p	0,001**	p	0,001**
	p	0,001**	p	0,001**	Madde 66	r	0,523	t	10,121
Madde 35	r	0,528	t	10,671		p	0,001**	p	0,001**
	p	0,001**	p	0,001**	Madde 68	r	0,496	t	10,913
Madde 37	r	0,635	t	12,933		p	0,001**	p	0,001**
	p	0,001**	p	0,001**	Madde 73	r	0,464	t	10,369
Madde 48	r	0,579	t	10,019		p	0,001**	p	0,001**
	p	0,001**	p	0,001**	Madde 74	r	0,462	t	10,371
Madde 52	r	0,697	t	17,353		p	0,001**	p	0,001**
	p	0,001**	p	0,001**	Madde 75	r	0,491	t	11,009
Madde 56	r	0,626	t	12,898		p	0,001**	p	0,001**
	p	0,001**	p	0,001**					

**p<0,01; r: Pearson Korelasyon, t: Bağımsız örneklem t testi

Tablo 14 incelendiğinde, birinci faktör altındaki 15 maddenin üst-alt grup t-testi sonuçlarının anlamlı olduğu (p=0,001<0,01) ve madde-ölçek toplam korelasyon değerlerinin 0,442 ile 0,697 arasında değiştiği görülmektedir. İkinci faktör altındaki 7 maddenin üst-alt grup t-testi sonuçlarının anlamlı olduğu (p=0,001<0,01) ve ikinci faktör altındaki maddelerin madde-

ölçek toplam korelasyon değerlerinin 0,520 ile 0,635 arasında değiştiği görülmektedir. Benzer şekilde, üçüncü faktör altındaki 7 maddenin üst-alt grup t-testi sonuçlarının anlamlı olduğu (p=0,001<0,01) ve üçüncü faktör altındaki maddelerin madde-ölçek toplam korelasyon değerlerinin 0,416 ile 0,523 arasında değiştiği görülmektedir. Yer verildiği üzere, hem madde faktör toplam puanları arasındaki korelasyon değerleri hem de üst grup-alt grup bağımsız örneklem t-testi sonuçları anlamlı olduğu için maddelerin gerekli özelliği ölçme yeteneğinin yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2019).

Geliştirilen ölçekteki faktörler ile toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen korelasyon sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Faktörler ile Toplam Puanlar Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Toplam	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Toplam	1	,831**	,783**	,645**
Faktör 1		1	,651**	,180**
Faktör 2			1	,245**
Faktör 3				1

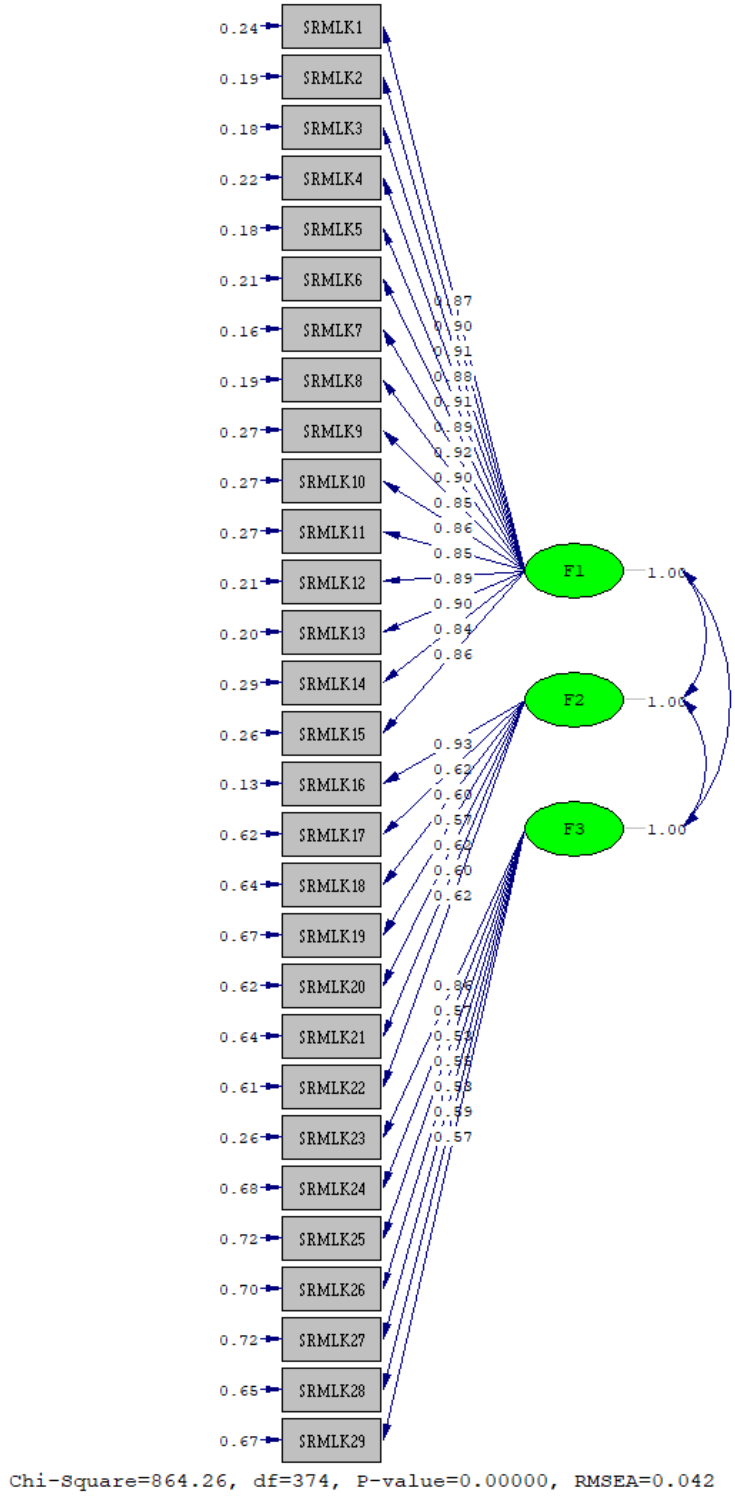
**p<0,01; r: Pearson korelasyon analizi

Tablo 15 incelendiğinde, geliştirilen ölçekteki faktörler ile ölçek toplamı arasındaki en yüksek korelasyonun, Faktör 1 ile ölçek toplam puanı arasında olduğu görülmektedir (r=0,831; p=0,001<0,01). Birinci faktör ile ikinci faktör arasındaki korelasyon (r=0,651; p=0,001<0,01) ve birinci faktör ile üçüncü faktör arasındaki korelasyon (r=0,180; p=0,001<0,01) olarak bulunmuştur. Son olarak, ikinci faktör ile üçüncü faktör arasındaki korelasyonun da anlamlı olduğu belirlenmiştir (r=0,245; p=0,001<0,01). Bu durum, tüm faktörlerin aynı yapı içerisinde olduğunu göstermektedir.

4.3.4.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

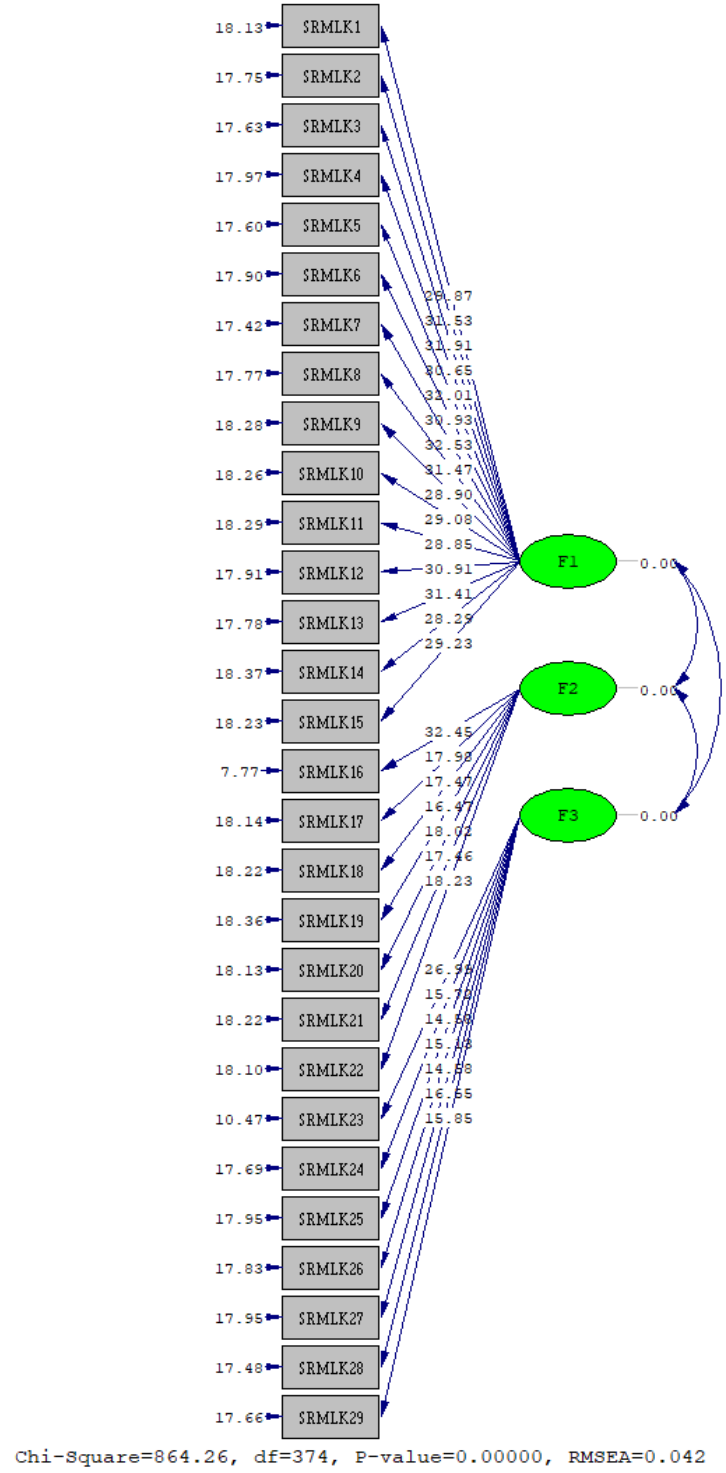
Araştırma kapsamında geliştirilen Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları Ölçeği'nin çalışma grubu 1'den elde edilmiş olan veriler üzerinden yapılan AFA sonucunda belirlenmiş olan 3 faktörlü yapısının doğrulanması için çalışma grubu 2 verileri üzerinden LISREL 8.7

programı ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçlarına Şekil 13 ve Şekil 14'te, uyum indekslerine ait sonuçlara ise Tablo 16'da yer verilmiştir.



F1: Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar, F2: Hedef Dile Ait Kültür, F3: Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar

Şekil 13. Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları Ölçeği'nin standardize edilmiş faktör yükleri



F1: Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar, F2: Hedef Dile Ait Kültür, F3: Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar

Şekil 14. Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları Ölçeği'nin standardize edilmiş faktör yüklerine ait t değerleri

Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları Ölçeği maddelerinin faktör yükleri incelendiğinde 0,53 ile 0,93 arasında değiştiği görülmüş (Şekil 13) ve bu faktör yüklerinin tamamının t değerlerinin 1,96'dan büyük olmasından dolayı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (Şekil 14). Ölçeğin 3 faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının kabulu için uyum indeksleri sonuçlarına Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları Ölçeği'ne Ait Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum Ölçüsü	**İyi Uyum**	**Kabul Edilebilir Uyum**	**Değer**	**Yorum**
χ^2			864,26	
df			374	
χ^2/df	$0< \chi^2<2$	$2< \chi^2<5$	2,311	Kabul Edilebilir
CFI	0,95<CFI<1	0,90<CFI<0,95	0,99	İyi Uyum
NFI	0,95<NFI<1	0,90<NFI<0,95	0,99	İyi Uyum
GFI	0,95<GFI<1	0,90<GFI<0,95	0,93	İyi Uyum
IFI	0,95<IFI<1	0,90<IFI<0,95	0,99	İyi Uyum
RMSEA	0<RMSEA<0,05	0,05<RMSEA<1	0,042	İyi Uyum

Tablo 16'da yer verildiği üzere, uyum iyiliği değerleri χ^2= 864,26; df=374; χ^2/df= 2,311; CFI=0,99; NFI=0,99; GFI= 0,93; IFI=0,99 ve RMSEA=0,042 olarak bulunmuştur ve bu uyum indekslerinin tamamının kabul edilebilir ve iyi uyum arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği'nin faktör yapısının bu araştırma kapsamında faktör yapılarının desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Verilerin Toplanması

Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine dair sorumluluk algılarının tespit edilmesi amacıyla "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği" (Akıncı ve Çetin, 2025) kullanılmıştır. Yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve dil öğretme öz yeterlik inançlarının yabancı dil öğretimine ilişkin sorumluluk algılarının birer yordayıcısı olup olmama durumlarını belirlemek amacıyla "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" (Çetin, 2003) ve "Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği" (Deregözü, 2020) kullanılmıştır. Uygulamaların öncesinde gerekli olan Etik Kurul onayı ve uygulama izinleri alınmıştır (Ek 1; Ek 2; Ek 3). Ölçeklerin kullanılması için gereken izinler e-posta yoluyla alınmıştır. Tüm ölçekler, eş zamanlı olarak, öğretmen adaylarına araştırmacı

tarafından çalışmanın amacı konusunda bilgilendirme yapılarak gönüllülük esasına dayalı olmak üzere, yüz yüze, basılı formlar aracılığıyla uygulanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Mevcut araştırma kapsamında Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi aşamasında çalışma grubu 1'den elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğini sağlamak için AFA yapılmış ve güvenirliği için Cronbach's Alfa katsayısı ve iki yarıya bölünmüş testin iç tutarlılık katsayısı (Spearman-Brown) hesaplanmıştır. Ölçekte bulunan faktörlerin ayırt ediciliğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve madde–ölçek toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Analizler, SPSS 25.0 paket programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sorularına ilişkin verilerin analizinde çalışma grubu 2 verileri kullanılmıştır. DFA, LISREL 8.7 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara ulaşmak için SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın analizleri için %95 güven düzeyi kullanılmış ve aşağıda belirtilen analizler yapılmıştır:

- *Demografik Değişkenlerin Analizi:*

  Katılımcıların demografik özellikleri, frekans (n) ve yüzde (%) dağılımları kullanılarak betimlenmiştir. Ayrıca, değişkenlerin dağılımına ilişkin daha detaylı veri sağlamak amacıyla minimum, maksimum, ortalama, medyan ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve analiz edilmiştir. Bu yöntem, veri setinin yapısal özelliklerinin daha derinlemesine incelenmesine olanak tanımıştır.

- *Yapısal Geçerlilik İncelemesi (Doğrulayıcı Faktör Analizi-DFA):*

  Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla, önceki faktör yapılarını bu örneklemde doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA kapsamında modelin verilerle ne kadar uyumlu olduğunu değerlendirmek için Ki-kare/serbestlik derecesi oranı (χ^2/df), RMSEA, CFI, TLI ve SRMR gibi uyum iyiliği indeksleri dikkate alınmıştır (Kline, 2011; Hair vd., 2010).

- *Veri Dağılımının Değerlendirilmesi:*

  Ölçeklerden elde edilen puanların dağılım özelliklerini değerlendirmek amacıyla merkezi eğilim ölçütleri olan ortalama ve medyan değerleri incelenmiş, bunun yanı

sıra çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları da analiz edilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen analizler, değişkenlerin normal dağılıma uygunlukları hakkında yorum yapılmasına olanak tanımıştır.

- *Betimsel İstatistikler:*

  Katılımcıların yabancı dil öğretimine ilişkin sorumluluk algı düzeylerini belirlemek amacıyla toplam puan, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bu veriler betimsel istatistikler çerçevesinde analiz edilip yorumlanmıştır.

- *Kategorik Değişkenlere Göre Karşılaştırmalar:*

  Bu araştırmada, bağımlı değişkenlerin (ölçek puanlarının) kategorik demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için uygun istatistiksel yöntemler seçilmiştir. Analizlerde belirli ön koşulların sağlanıp sağlanmadığı dikkate alınmış ve aşağıdaki yaklaşımlar benimsenmiştir:

  - İki kategorili demografik değişkenler açısından, normallik ve homojenlik varsayımlarının her ikisinin karşılanması durumunda bağımsız örneklem t-testi; normallik varsayımı sağlanmasına rağmen varyans homojenliğin ihlali durumlarında Welch's t-test kullanılmıştır.
  - Üç veya daha fazla kategoriye sahip demografik değişkenlerin incelenmesinde ise normallik ve homojenlik varsayımlarının her ikisinin karşılanması durumunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA); normallik varsayımı geçerli olmasına karşın varyans homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda Welch ANOVA testi tercih edilmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların belirlenmesi durumunda, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tamhane's T2 post-hoc testi uygulanmıştır. Tamhane's T2 testi özellikle varyans homojenliği varsayımının sağlanmadığı durumlarda tercih edilmektedir. Tamhane's T2 testi, eşit olmayan varyanslar ve farklı örneklem büyüklüklerinin bulunduğu durumlarda tip I hata oranını kontrol altında tutmakta ve daha güvenilir sonuçlar sunmaktadır (Tamhane ve Dunlop, 2000).

- *Korelasyon Analizi:*

  Ölçeklerde yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Bu analiz ayrıca, regresyon analizinin temel varsayımlarını kontrol etmek için bir ön koşul niteliği taşımaktadır.

- *Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi:*

  Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı etkilerini incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz öncesinde, regresyon modeline eklenen değişkenlerin çoklu doğrusal ilişki göstermemesi, normallik ve doğrusal ilişki varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan analizler öncesinde, bu parametrik testlerin temel varsayımlarından biri olan dağılım normalliği kontrol edilmiştir (Tablo 17).

Tablo 17

Verilerin Dağılımına Ait Bulgular

Değişkenler	x̄	Min.-Max. (Medyan)	SS	Basıklık	Çarpıklık
Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği	114,47	46-142 (123,00)	22,43	1,591	-1,642
Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)	63,60	22-75 (69,00)	14,71	1,271	-1,602
Hedef Dile Ait Kültür (F2)	25,99	9-35 (28,00)	5,64	0,965	-1,370
Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)	24,88	9-33 (26,00)	5,31	0,788	-1,158
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	130,17	46-170 (140,50)	30,64	-0,059	-1,013
Sevgi (F1)	82,85	22-110 (90,00)	22,15	-0,317	-0,826
Değer (F2)	29,57	10-38 (32,00)	6,41	0,852	-1,405
Uyum (F3)	17,76	5-25 (20,00)	5,41	-0,273	-1,050
Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği	83,52	32-102 (88,00)	15,04	2,809	-1,910
Planlama (F1)	38,00	12-49 (41,00)	8,50	1,737	-1,634
Uygulama (F2)	26,66	8-34 (28,00)	4,88	2,311	-1,583
Değerlendirme (F3)	18,86	5-25 (20,00)	3,73	2,666	-1,633

Tablo 17'de yer alan verilerin normal dağılıma uygunluğu, çarpıklık ve basıklık değerlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Hair vd. (2010) ile Byrne (2010) tarafından önerilen çarpıklık sınırı (±2) ve basıklık sınırı (±7), ayrıca Kline (2011) tarafından önerilen çarpıklık sınırı (±3) ve basıklık sınırı (±10) göz önüne alındığında, çalışmadaki tüm değişkenlerin belirtilen aralıklar içinde yer aldığı belirlenmiştir. Buna ek olarak, çalışma kapsamında kullanılan örneklem büyüklüğünün (n=738) oldukça geniş bir değer olması, Merkezi Limit Teorisi'ne göre geniş örneklem büyüklüklerinin örneklem dağılımını normale yaklaştırdığı gerçeğiyle uyumludur (Field, 2018; Gravetter ve Wallnau, 2016). Merkezi Limit Teorisi'ne göre, yeterince büyük örneklemlerde (n>30) değişkenlere ait örneklem ortalamalarının normal dağılıma yakınsadığı ifade edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2019). Dolayısıyla,

bu geniş örneklem büyüklüğü, değişkenlerin normal dağılıma uygunluğunu güçlü bir şekilde desteklemektedir. Bu bağlamda, verilerin normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiş olup parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Yer verilen analizlerin ardından, araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin yorumlanması için belirli düzey aralıkları hesaplanmıştır. Bu düzeyler, Likert tipi ölçeklerin puan aralıklarına dayalı olarak belirlenmiştir. Tablo 18'de her bir ölçeğin farklı düzeyleri ile ilgili değerlendirmeler için kullanılan aralıklar yer almaktadır.

Tablo 18

Ölçümlere Ait Düzey Aralıkları

Değişkenler	Madde Sayısı	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği	29	29-52,2	52,2-75,4	75,4-98,6	98,6-121,8	121,8-145
Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)	15	15-27	27-39	39-51	51-63	63-75
Hedef Dile Ait Kültür (F2)	7	7-12,6	12,6-18,2	18,2-23,8	23,8-29,4	29,4-35
Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)	7	7-12,6	12,6-18,2	18,2-23,8	23,8-29,4	29,4-35
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	35	35-63	63-91	91-119	119-147	147-175
Sevgi (F1)	22	22-39,6	39,6-57,2	57,2-74,8	74,8-92,4	92,4-110
Değer (F2)	8	8-14,4	14,4-20,8	20,8-27,2	27,2-33,6	33,6-40
Uyum (F3)	5	5-9	9-13	13-17	17-21	21-25
Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği	22	22-39,6	39,6-57,2	57,2-74,8	74,8-92,4	92,4-110
Planlama (F1)	10	10-18	18-26	26-34	34-42	42-50
Uygulama (F2)	7	7-12,6	12,6-18,2	18,2-23,8	23,8-29,4	29,4-35
Değerlendirme (F3)	5	5-9	9-13	13-17	17-21	21-25

Likert yapılı ölçeklerde düzeylerinin yorumlanması için 5'li likert için 0,8 puan aralığı (4/5=0,80) kullanılmakta olup, bu puanlama ölçeğin başlangıç puanı olan 1 puanın üzerine 0,8 puan aralığı kadar puan eklenmekte ve her oluşan ölçüm düzeyi için puan alt ve üst sınırı hesaplanmaktadır. Bu durumda, 1–1,80 aralığı "çok düşük", 1,81–2,6 aralığı "düşük", 2,61–3,4 aralığı "orta", 3,41–4,2 aralığı "yüksek" ve 4,21–5,0 aralığı "çok yüksek" düzeyi göstermektedir (Durmaz, 2020). Tablo 18'de yer verildiği üzere, ölçeklerin toplam puan üzerinden hesaplandığı durumda her alt ve üst sınırın madde sayısıyla çarpılması gerekmektedir.

Ölçekler ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde; "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği" nin 29 maddeden oluştuğu görülmektedir. "Çok düşük (29–52,2)" düzey aralığındaki katılımcılar, yabancı dil öğretimiyle ilgili sorumluluklarını büyük ölçüde reddeden ya da bu sorumlulukları üstlenme konusunda ciddi bir direnç yaşayan bireylerdir. "Düşük (52,2–75,4)" düzey aralığında yer alan katılımcıların sorumluluk alma eğilimleri düşüktür ve yabancı dil öğretimine ilişkin durumları sorumluluk olarak görmekten genellikle kaçınmaktadırlar. "Orta (75,4–98,6)" düzey aralığında yer alan bireyler yabancı dil öğretimine ilişkin sorumluluklarını kısmen kabul etmektedir. Bazı alanlarda sorumluluk alma eğilimleri görülürken, bazı durumlarda çekimserlik gösterebilirler. "Yüksek (98,6–121,8)" düzey aralığında yer alan katılımcılar, yabancı dil öğretim süreçlerinden yüksek oranda sorumluluk kabul etmektedir. Genel olarak öğretim süreçlerine ilişkin görev ve sorumlulukları üstlenmeye eğilimlidirler. "Çok yüksek (121,8–145)" düzey aralığında yer alan katılımcıların ise yabancı dil öğretimi ile ilgili tüm süreçlerde sorumlulukları güçlü biçimde benimsedikleri ve yüksek düzeyde bir bilinç ve motivasyonla hareket ettikleri görülmektedir.

"Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği" nin alt boyutu olan "Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)" 15 maddeden oluşmaktadır. "Çok düşük (15–27)" düzey aralığında olan katılımcıların olumlu durumlarda dahi sorumluluk almaktan kaçınma eğilimleri belirgindir. "Düşük (27–39)" düzey aralığında yer alan katılımcılar olumlu durumlarda sorumluluk almada düşük motivasyon sergilemekte ve pek çok olumlu durumu üstlenmekten çekinirler. "Orta (39–51)" düzey aralığında sorumluluk kabulü orta seviyede olup olumlu durumlar karşısında sorumluluk alma konusunda belli bir kararsızlık yaşanabileceğini ifade etmektedir. "Yüksek (51–63)" düzey aralığında olan katılımcılar olumlu durumlar karşısında yüksek seviyede sorumluluk üstlenmektedirler. Öğretim faaliyetlerinde olumlu durumların sorumluluğunu almaya istekli davranmaktadırlar. "Çok yüksek (63–75)" düzey aralığında yer alan katılımcılar olumlu durumlarda yüksek bir sorumluluk bilincine sahip olup öğretim süreçlerinin olumlu yönlerini geliştirme ve sürdürme konusunda aktif rol üstlenmeye eğilimlidirler.

"Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği" nin bir diğer alt boyutu olan "Hedef Dile Ait Kültür (F2)" 7 maddeden oluşmaktadır. "Çok düşük (7–12,6)" düzey aralığında olan katılımcıların hedef dilin kültürüne ilişkin unsurlara öğretim sürecinde yer verme konusunda

sorumluluk alma eğiliminin oldukça zayıf olduğu görülmektedir. “Düşük (12,6–18,2)” düzey aralığında bulunan katılımcılar kültürel boyutlara öğretim sürecinde yer verme konusunda düşük düzeyde sorumluluk kabul etmeye eğilimlidir ve genellikle hedef dilin kültürüne ilişkin unsurlar içeren etkinliklerden kaçınmaktadırlar. “Orta (18,2–23,8)” düzey aralığında hedef dile ait kültürel ögeler konusunda kısmen sorumluluk algılanmakta; öğretim faaliyetlerinde ara sıra kültürel öğeleri kullanma eğilimleri bulunmaktadır. “Yüksek (23,8–29,4)” düzey aralığında hedef dile ait kültür konusunda katılımcılar yüksek seviyede sorumluluk algısına sahip olmakla birlikte kültürel ögeleri öğretim süreçlerinde sıklıkla dahil etmektedir. “Çok yüksek (29,4–35)” düzey aralığında katılımcılar hedef dilin kültürünü öğretim sürecine entegre etme konusunda çok güçlü bir sorumluluk bilinci taşımaktadırlar. Ayrıca, öğretim faaliyetlerinde kültürel ögelere yer vermeye büyük önem vermektedirler.

“Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği” nin diğer bir alt boyutu olan “Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)” 7 maddeden oluşmaktadır. “Çok düşük (7–12,6)” düzey aralığında yer alan katılımcılar olumsuz durumlarda sorumluluk almaktan kaçınma eğilimindedir ve olumsuzlukları üstlenmek istememektedir. “Düşük (12,6–18,2)” düzey aralığında bulunan katılımcıların ise olumsuz durumlar karşısında sorumluluk alma eğilimi düşüktür ve bu düzey aralığındaki katılımcılar öğretim faaliyetlerindeki sorun ve zorluklar karşısında genellikle dışsal nedenler aramaya eğilimli olabilmektedir. “Orta (18,2–23,8)” düzey aralığında olan katılımcılar, olumsuz durumlardan kısmen sorumluluk kabul ederler ancak kararsız davranabilirler. “Yüksek (23,8–29,4)” düzey aralığında bulunan katılımcıların olumsuz durumlarda dahi sorumluluk kabul etme düzeyleri yüksektir. Öğretim süreçlerinde ortaya çıkan olumsuzlukların çözümünde aktif rol oynamaktadırlar. “Çok yüksek (29,4–35)” düzey aralığında bulunan katılımcılar öğretim süreçlerinde karşılaşılan her türlü olumsuz durumda güçlü biçimde sorumluluk almakta ve sorun çözme süreçlerinde yüksek bilinç sahibi olup aktif rol üstlenmektedirler.

“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” 35 maddeden oluşmaktadır. “Çok düşük (35–63)” düzey aralığında bulunan katılımcıların, öğretmenlik mesleğine karşı son derece olumsuz bir tutum içerisinde oldukları ve mesleği yeterince değerli görmeyip ilgisiz bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. “Düşük (63–91)” düzey aralığında bulunan katılımcıların mesleğe yönelik tutumları düşüktür ve öğretmenliğe karşı ilgisizlik ya da mesleğe değer vermeme durumu söz konusudur. “Orta (91–119)” düzey aralığında yer alan

katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları orta seviyede olup, mesleğe karşı ne çok olumlu ne de çok olumsuz tutum içindedirler. "Yüksek (119–147)" düzey aralığında yer alan katılımcılar ise öğretmenlik mesleğine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptirler; mesleği genel olarak değerli bulmakta ve severek yaklaşmaktadırlar. "Çok yüksek (147–175)" düzey aralığında yer alan katılımcıların öğretmenlik mesleğine karşı tutumları oldukça pozitif ve yüksektir. Mesleğe severek, güçlü bağlılıkla ve yüksek değer atfederek yaklaşmaktadırlar.

"Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" nin alt boyutlarından biri olan "Sevgi (F1)" 22 maddeden oluşmakta olup öğretmenlik mesleğine duyulan sevgi ve bağlılık düzeyini göstermektedir. "Çok düşük düzey (22–39,6)", "düşük düzey (39,6–57,2)", "orta düzey (57,2–74,8)", "yüksek düzey (74,8–92,4)" ve "çok yüksek düzey (92,4–110)" şeklinde kategorize edilmiştir. Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik hissettikleri duygusal bağlılığı ve sevgiyi ölçmektedir. Sevgi boyutunda yüksek ve çok yüksek düzeylerde puan alanlar, mesleği büyük bir içsel bağlılık ve duygusal doyumla sürdürme eğilimindedirler.

"Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" nin bir diğer alt boyutu olan "Değer (F2)" 8 maddeden oluşmakta olup öğretmenlik mesleğinin birey tarafından ne kadar değerli bulunduğunu göstermektedir. "Çok düşük düzey (8–14,4)", "düşük düzey (14,4–20,8)", "orta düzey (20,8–27,2)", "yüksek düzey (27,2–33,6)" ve "çok yüksek düzey (33,6–40)" olarak sınıflandırılmıştır. Bu boyut, katılımcıların öğretmenlik mesleğine yükledikleri değeri ve önemi ölçmektedir. Yüksek puanlar, öğretmenlik mesleğinin değerli görüldüğünü ifade etmektedir.

"Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" nin diğer alt boyutu olan "Uyum (F3)" 5 maddeden oluşmakta olup öğretmen adaylarının mesleğe uyum sağlama yeteneklerini ifade etmektedir. "Çok düşük düzey (5–9)", "düşük düzey (9–13)", "orta düzey (13–17)", "yüksek düzey (17–21)" ve "çok yüksek düzey (21–25)" şeklinde sınıflandırılmıştır. Katılımcıların öğretmenlik mesleğine ne ölçüde uyum sağladıklarını, kendilerini mesleğe ne kadar uygun bulduklarını göstermektedir. Bu boyutta yüksek puan alanlar, öğretmenlik mesleğine kolaylıkla adapte olmaktadır ve mesleki beklentileri karşılamada daha başarılıdırlar.

"Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği" 22 maddeden oluşmaktadır. "Çok düşük (22–39,6)" düzey aralığında bulunan katılımcıların dil öğretim sürecinde kendilerini yeterli görme düzeylerinin çok sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Bu aralıktaki bireyler, dil öğretimiyle

ilgili planlama, uygulama ve değerlendirme becerileri açısından ciddi özgüven eksikliği yaşayabilmektedirler. “Düşük (39,6–57,2)” düzey aralığında bulunan katılımcıların dil öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları düşüktür. Dil öğretiminde planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini yeterince yetkin hissetmeyebilir ve bu durum performanslarını olumsuz etkileyebilmektedir. “Orta (57,2–74,8)” düzey aralığındaki katılımcılar, dil öğretimiyle ilgili beceriler konusunda orta düzeyde özgüvene sahiptirler. Planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde orta derecede yeterlik gösterirler ancak kendilerini bazı alanlarda daha fazla geliştirme ihtiyacı hissedebilmektedirler. “Yüksek (74,8–92,4)” düzey aralığında yer alan katılımcılar ise dil öğretimine ilişkin yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahiptirler. Öğretim planlarını oluşturma, uygulama ve değerlendirme konusunda genellikle başarılı olduklarını düşünmektedirler. “Çok yüksek (92,4–110)” düzey aralığında bulunan katılımcılar dil öğretimi konusunda kendilerini çok yüksek düzeyde yeterli hissetmektedirler. Planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde güçlü bir güven duygusuna sahiptirler. Bu kişiler, dil öğretimi ile ilgili tüm süreçlerde yüksek performans sergileme eğilimindedirler.

Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği’nin alt boyutlarından biri olan “Planlama (F1)” 10 maddeden oluşmaktadır. “Çok düşük (10–18)” düzey aralığında yer alan katılımcılar öğretim planlarını oluşturma konusunda oldukça düşük bir yeterlilik algısına sahiptirler. Planlama becerileri yetersiz düzeydedir. “Düşük (18–26)” düzey aralığında bulunanlar ise öğretim sürecini planlama konusunda sınırlı düzeyde yeterliliğe sahip olduklarına inanmaktadırlar. “Orta (26–34)” düzey aralığında yer alan “katılımcılar ise öğretim süreçleri için belli düzeyde planlama yapabilmektedir ancak geliştirilmesi gereken yönleri bulunmaktadır. “Yüksek (34–42)” düzey aralığında olan katılımcılar dil öğretiminde süreci etkili ve düzenli bir şekilde organize etme konusunda kendilerini yetkin görmektedirler. “Çok yüksek (42–50)” düzey aralığında bulunan katılımcılar öğretim süreçlerini planlama konusunda son derece yüksek bir yeterlilik hissine sahiptir. Bu kişiler planlama konusunda oldukça profesyonel ve başarılıdırlar.

Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği’nin diğer bir alt boyutu olan “Uygulama (F2)” 7 maddeden oluşmaktadır. “Çok düşük (7–12,6)” düzey aralığında yer alan katılımcıların öğretim planını işe koşma konusunda büyük ölçüde yetersizlik duygusu mevcuttur. “Düşük (12,6–18,2)” düzey aralığında bulunanlar uygulama aşamasında kendilerini yeterince etkili

görememektedirler ve uygulama becerileri düşüktür. “Orta (18,2–23,8)” düzey aralığında olanlar öğretim planlarını işe koşma konusunda orta düzeyde yeterlilik hissetmektedirler ve bazı alanlarda özgüven sorunları yaşayabilmektedirler. “Yüksek (23,8–29,4)” düzey aralığındaki katılımcılar dil öğretimi süreçlerini uygulamada kendilerini başarılı görmektedirler ve derslerin yönetimi ve öğretim tekniklerinin uygulanmasında yeterlilikleri yüksektir. “Çok yüksek (29,4–35)” düzeyde yer alan katılımcılar uygulama konusunda kendilerini son derece yeterli ve özgüvenli hissetmektedirler. Öğretim uygulamalarında örnek teşkil edecek düzeyde başarılıdırlar.

Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği’nin diğer bir diğer alt boyutu olan “Değerlendirme (F3)” 5 maddeden oluşmaktadır. “Çok düşük (5–9)” düzey aralığında bulunan katılımcılar dil öğretim sürecinde öğrencileri değerlendirme konusunda ciddi düzeyde yetersizlik hissetmektedirler. “Düşük (9–13)” düzey aralığında yer alanların değerlendirme süreçlerinde kendilerini yeterli bulmama eğilimi vardır ve değerlendirme teknikleri konusunda belirsizlik ve zorluk yaşayabilmektedirler. “Orta (13–17)” düzey aralığında bulunanların değerlendirme becerileri orta düzeydedir ve belli oranda başarılı olabilmektedirler, ancak değerlendirme konusunda geliştirmeye açık yanları bulunmaktadır. “Yüksek (17–21)” düzey aralığında yer alanlar ise değerlendirme süreçlerinde kendilerini oldukça başarılı görmekte ve değerlendirmeyi doğru ve etkili bir şekilde uygulayabilmektedirler. “Çok yüksek (21–25)” düzey aralığında bulunan katılımcılar değerlendirme alanında oldukça yüksek özgüven ve yeterliliğe sahiptirler ve değerlendirme süreçlerinde yüksek başarı göstermektedirler.

Sunulan veriler doğrultusunda, katılımcıların olumlu ve olumsuz durumlardan sorumluluk alma ve hedef dile ait kültürel unsurları sürece entegre etme boyutlarıyla yabancı dil öğretimine yönelik sahip oldukları sorumluluk algıları; sevgi, değer ve uyum boyutlarıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları; planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla dil öğretme öz yeterlik inançları açık bir biçimde tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçüm araçlarıyla belirlenen seviyelerdeki aralıklar sayesinde katılımcıların algı, tutum ve inanç yoğunlukları somut ve sistematik bir şekilde ortaya konulmuştur.

BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sorularının sırasına uygun olarak gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi "*Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin sahip oldukları sorumluluk algıları nasıldır*?" şeklinde tanımlanmıştır. Söz konusu alt problemin çözümlenmesi amacıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği'nden almış oldukları puanlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanarak çalışma kapsamında belirlenen ölçümlere ait düzey aralıkları (Tablo 18) temelinde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 19'da yer verilmiştir.

Tablo 19

Ölçümlere Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Min.	Max.	x̄	SS
Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)	15	75	63,60	14,71
Hedef Dile Ait Kültür (F2)	7	35	25,99	5,64
Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)	7	35	24,88	5,31
Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği Toplam	29	145	114,47	22,43

Tablo 19 incelendiğinde "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği" kapsamında yer alan birinci faktörde (F1-Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar) minimum değerin 15 ve maksimum değerin ise 75 olduğu tespit edilmiştir. Yer verilen değerler göz önünde

bulundurularak, yabancı dil öğretmen adaylarının olumlu durumlara ilişkin sorumluluk algı düzeylerinin 63,60 ile "yüksek" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, katılımcıların genel olarak olumlu durumlardan sorumluluk kabul etme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

"Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği" kapsamında yer alan ikinci faktörde (F2-Hedef Dile Ait Kültür) minimum değerin 7 ve maksimum değerin 35 olduğu tespit edilmiştir. Tablo 19 incelendiğinde yabancı dil öğretmen adaylarının hedef dile ait kültüre ilişkin sorumluluk algı düzeylerinin 25,99 ile "yüksek" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, katılımcıların genel olarak hedef dile ait kültürel unsurları öğretim sürecine entegre etme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

"Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği" kapsamında yer alan üçüncü faktörde (F3-Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar) minimum değerin 7 ve maksimum değerin 35 olduğu tespit edilmiştir. Tablo 19'da yer verilen değerler incelendiğinde yabancı dil öğretmen adaylarının olumsuz durumlara ilişkin sorumluluk algı düzeylerinin 24,88 ile "yüksek" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, katılımcıların genel olarak olumsuz durumlardan sorumluluk kabul etme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Tablo 19'da sunulan veriler doğrultusunda, "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği"nden toplam minimum değerin 29 ve maksimum değerin ise 145 olduğu tespit edilmiştir. Yer verilen değerler incelendiğinde yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algı düzeylerinin 114,47 ile "yüksek" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, katılımcıların genel olarak yabancı dil öğretimi sürecine ilişkin tanımlanan tüm alanlarda sorumluluk kabul etmeye eğilimli olduklarını göstermektedir.

Bununla birlikte, her bir alt boyuttaki madde sayısı dikkate alınarak hesaplanan madde başına ortalama puanlar, öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin sorumluluk algılarının boyutlara göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. "Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar" (F1) boyutunda madde başına ortalama puan 4,24 olup, bu değer hem diğer alt boyutlardan hem de ölçeğin genel ortalamasından (3,95) daha yüksektir. "Hedef Dile Ait Kültür" (F2) boyutunda bu değer 3,71; "Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar" (F3) boyutunda ise 3,55'tir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının olumlu durumlara ilişkin sorumluluk algılarının genel sorumluluk algısı ve diğer alt boyutlara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların bütüncül olarak yabancı dil öğretimine ve ayrıca alt boyutlarına ilişkin sorumluluk algılarının ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Özellikle "Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar" boyutunda elde edilen puanın, ölçeğin genel ortalamasından ve diğer alt boyutlardan yüksek olması, öğretmen adaylarının bu alanda daha güçlü bir sorumluluk algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Yer verilen ortalama değerler, öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik yüksek düzeyde ve olumlu biçimde değerlendirilebilecek bir sorumluluk algısına sahip olduklarına işaret etmektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, bölüm, devam edilen sınıf düzeyi, ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO), yabancı dil düzeyi ve öğretmenlik mesleğini seçme sebebi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yöneliktir. Yer verilen demografik değişkenler ile yabancı dil öğretimi sorumluluk algısı arasındaki farklılıkların incelenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere verilerin özelliklerine göre karar verilmiştir.

İki kategorili demografik değişkenler için ölçümlerin normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik bir test olan bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi, iki bağımsız grup arasında belirli bir değişkene ait ortalamalar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan parametrik bir analiz yöntemidir (Field, 2018; Pallant, 2020). Bu test üç temel varsayıma dayanmaktadır. Bunlardan birincisi, karşılaştırılan iki grubun birbirinden bağımsız olmasını gerektiren "bağımsızlık varsayımı" dır. İkincisi, her iki grubun karşılaştırılan değişkenine ait dağılımın yaklaşık olarak normal olmasını gerektiren "normallik varsayımı" dır. Üçüncüsü ise, iki grup arasında varyansların eşit olmasını gerektiren "varyans homojenliği" varsayımıdır. Bu durum Levene testi ile kontrol edilmektedir ve test sonucuna göre eşit varyans varsayımı sağlanmazsa, eşit olmayan varyanslar için düzeltilmiş t-testi (Welch's t-test) kullanılmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2019).

Üç veya daha fazla kategori içeren değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmaktadır (Field, 2018). Bu bağlamda, üç ve üzeri kategorili demografik değişkenler için varyans homojenliği sağlanan ölçümlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA); varyans homojenliği sağlanmayan ölçümler için ise Welch ANOVA testi uygulanmıştır.

Varyans homojenliği, klasik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinin temel varsayımlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Ancak, gruplar arasındaki varyansların eşit olmaması durumunda bu varsayım ihlal edilmiş sayılır ve klasik ANOVA'nın sonuçlarının güvenilirliği ciddi biçimde zedelenebilir (Field, 2018). Böyle durumlarda, parametrik bir alternatif olarak Welch ANOVA testi önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Welch ANOVA, varyansların eşit olmadığı koşullarda grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla geliştirilmiş, daha esnek bir yöntemdir (Welch, 1951). Bu test, her grubun varyansını bağımsız olarak ele alarak, heterojen varyansların neden olabileceği hata oranını en aza indirgemeyi hedeflemektedir. Ayrıca, örneklem büyüklükleri arasında farklılıklar bulunduğunda da klasik ANOVA'ya kıyasla daha sağlam sonuçlar ürettiği belirtilmiştir (Ruxton, 2006). Field (2018) ise Welch yönteminin grup ortalamaları arasındaki farklılıkları analiz etmede tip I hata oranını daha etkin biçimde kontrol ettiği ve yanlış pozitif sonuçların önlenmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu sebeplerle, veri setlerinde Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığı tespit edildiğinde klasik ANOVA yerine Welch ANOVA testinin kullanılması, hem metodolojik tutarlılık açısından hem de analiz güvenilirliği bakımından daha uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Yer verilen bilgiler doğrultusunda gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular, ilgili değişkenler temelinde ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

5.2.1. Cinsiyete Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği alt faktörleri ve toplam puanında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Cinsiyet ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	n	x̄	SS	Levene Testi	t	p
Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği Toplam	Kadın	466	115,97	20,96	F:7,368	-2,392[a]	0,017[a]
	Erkek	272	111,89	24,57	p:0,007	-2,294[b]	**0,022[b*]**
Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)	Kadın	466	64,50	13,92	F:6,669	-2,172[a]	0,030[a]
	Erkek	272	62,07	15,88	p:0,010	-2,098[b]	**0,036[b*]**
Hedef Dile Ait Kültür (F2)	Kadın	466	26,29	5,42	F:4,666	-1,921[a]	0,055[a]
	Erkek	272	25,47	5,97	p:0,031	-1,872[b]	**0,062[b]**
Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)	Kadın	466	25,18	5,23	F:0,604	-2,037[a]	**0,042[a*]**
	Erkek	272	24,36	5,41	p:0,437	-2,019[b]	0,044[b]

Levene F testi: p<0,05; 0,05 düzeyinde "varyanslar eşit değildir".
[a] t-testi (varyansların eşit olduğu durum); [b] Welch's t-test (varyansların eşit olmadığı durum)
*Ortalamaların eşitliği için t-testi, Welch's t-test: p<0,05; 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 20'de yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları için grupların varyanslarının homojen olup olmadığını test eden Levene testi dikkate alınmıştır. Levene testine ait p değerinin 0,05'ten büyük olduğu durumlarda varyansların eşit olduğu varsayımı korunmuş, küçük olduğu durumlarda ise varyansların eşit olmadığı kabul edilmiştir. "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği Toplam", F1ve F2 değişkenleri için Levene testine ait p değerleri 0,05 düzeyinden küçük olduğu için "varyanslar eşit değildir" durumu, F3 değişkeninin ise p değeri 0,05 düzeyinden büyük olduğu için "varyansların eşitliği" durumu baz alınarak, ikinci aşama olan t-testine ait p değerleri değerlendirilmiştir.

Tablo 20 incelendiğinde, yabancı dil öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlarda cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir (t:-2,294; p=0,022<0,05). Ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, cinsiyetin yabancı dil öğretimi sorumluluğu algısı üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının "sorumluluk kabul edilen olumlu durumlar" alt boyutundan aldığı puanlarda cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir (t:-2,098; p=0,036<0,05). Ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının olumlu durumlar için sorumluluk kabul etme eğilimlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir.

"Hedef dile ait kültür" alt boyutu bağlamında yabancı dil öğretmen adaylarının sorumluluk kabul etme düzeylerinde aldıkları puanlarda cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir (t:-1,872; p=0,062>0,05).

Yabancı dil öğretmen adaylarının "sorumluluk kabul edilen olumsuz durumlar" alt boyutunda aldıkları puanlarda cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir (t:-2,037; p=0,042<0,05). Ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının olumsuz durumlarda sorumluluk kabul etme düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespitine ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; genel sorumluluk algısı, olumlu ve olumsuz durumlardan sorumluluk algısı düzeylerinde kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Hedef dile ait kültüre ilişkin sorumluluk algısı boyutunda ise gruplar arasında fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

5.2.2. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği alt faktörleri ve toplam puanında mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Lise Türü ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Lise Türü	n	x̄	SS	Levene Testi	F	p
Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği Toplam	Açık Öğretim Lisesi	62	113,1935	26,3	F:3,116 p:0,015*	1,439[b]	0,224[b]
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	130	117,2308	21,1			
	Anadolu Lisesi	454	113,4648	22,9			
	Diğer	38	118,4737	14,8			
	Özel Lise (Kolej)	54	114,8704	21,3			
	Açık Öğretim Lisesi	62	62,5484	16,4	F:2,991	1,610[b]	

Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)	Anadolu İmam Hatip Lisesi	130	65,3923	13,3	p:0,018*		0,175[b]
	Anadolu Lisesi	454	62,8987	15,3			
	Diğer	38	66,5	10,2			
	Özel Lise (Kolej)	54	64,3704	13,6			
Hedef Dile Ait Kültür (F2)	Açık Öğretim Lisesi	62	25,9839	6,41	F:0,763 p:0,549	0,654[a]	0,624[a]
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	130	26,5846	5,33			
	Anadolu Lisesi	454	25,7731	5,67			
	Diğer	38	26,6316	5,07			
	Özel Lise (Kolej)	54	25,9074	5,56			
Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)	Açık Öğretim Lisesi	62	24,6613	5,57	F:0,570 p:0,685	0,328[a]	0,859[a]
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	130	25,2538	5,71			
	Anadolu Lisesi	454	24,793	5,25			
	Diğer	38	25,3421	4,62			
	Özel Lise (Kolej)	54	24,5926	5,1			

*Levene F testi: p<0,05; 0,05 düzeyinde "varyanslar eşit değildir".
[a] ANOVAtesti (varyansların eşit olduğu durum); [b] Welch ANOVA testi (varyansların eşit olmadığı durum)
*ANOVA testi, Welch ANOVA testi: p<0,05; 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 21'de yer verilen homojenlik testi sonuçlarına göre "Hedef Dile Ait Kültür (F2)" (p=0,549) ve "Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)" (p=0,685) değişkenlerinin p değerleri 0,05 düzeyinden büyük olduğundan dolayı kitlelerin varyanslarının eşitliğini (kitlelerin homojenliğini) gösteren yokluk hipotezi kabul edilerek homojenlik varsayımının sağlandığı anlaşılmaktadır. "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği Toplam" (p=0,015) ve "Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)" (p=0,018) değişkenleri için ise p değerleri 0,05 düzeyinden küçük olduğu için varyanslarının eşitliğini (kitlelerin homojenliğini) gösteren yokluk hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuçlara göre, homojenlik varsayımının sağlandığı değişkenler için ANOVA testi sonuçları; sağlanmadığı durumlar için ise Welch ANOVA testi sonuçları baz alınmıştır.

Tablo 21 incelendiğinde yabancı dil öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeğinden aldıkları toplam puanlarda lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiş (p=0,224) ve lise türünün sorumluluk algısı üzerinde belirleyici bir etki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (p>0,05).

Ölçeğin alt faktörleri olarak tanımlanan "sorumluluk kabul edilen olumlu durumlar (F1)" (p=0,175), "hedef dile ait kültür (F2)" (p=0,624) ve "sorumluluk kabul edilen olumsuz durumlar (F3)" (p=0,859) boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır (p>0,05). Bu sonuç, öğretmen adaylarının olumlu durumlardan, hedef dile ait kültüre ilişkin durumlardan ve olumsuz durumlardan sorumluluk alma eğilimlerinin mezun oldukları lise türünden bağımsız olduğunu göstermektedir.

5.2.3. Bölüme Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği alt faktörleri ve toplam puanında bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Bölüm ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Bölüm	n	x̄	SS	Levene Testi	F	p
Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği Toplam	Alman Dili Eğitimi	69	117,2	18,3	F:2,910 p:0,034*	1,379[b]	0,252[b]
	Arap Dili Eğitimi	195	116,3	22			
	Fransız Dili Eğitimi	40	111,7	23,6			
	İngiliz Dili Eğitimi	434	113,5	23,1			
Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)	Alman Dili Eğitimi	69	65,9	12,1	F:3,093 p:0,026*	1,860[b]	0,140[b]
	Arap Dili Eğitimi	195	64,83	13,7			
	Fransız Dili Eğitimi	40	61,2	16,6			
	İngiliz Dili Eğitimi	434	62,91	15,3			
Hedef Dile Ait Kültür (F2)	Alman Dili Eğitimi	69	26,23	5,34	F:1,580 p:0,193	0,369[a]	0,775[a]
	Arap Dili Eğitimi	195	26,17	5,93			
	Fransız Dili Eğitimi	40	26,53	4,91			
	İngiliz Dili Eğitimi	434	25,82	5,62			
Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)	Alman Dili Eğitimi	69	25,1	4,39	F:2,292 p:0,077	0,873[a]	0,455[a]
	Arap Dili Eğitimi	195	25,26	5,76			
	Fransız Dili Eğitimi	40	23,93	4,76			
	İngiliz Dili Eğitimi	434	24,76	5,28			

*Levene F testi: p<0,05; 0,05 düzeyinde "varyanslar eşit değildir".
[a] ANOVAtesti (varyansların eşit olduğu durum); [b] Welch ANOVA testi (varyansların eşit olmadığı durum)
*ANOVA testi, Welch ANOVA testi: p<0,05; 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 22'de yer verilen homojenlik testi sonuçlarına göre "Hedef Dile Ait Kültür (F2)" (p=0,193) ve "Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)" (p=0,077) değişkenlerinin p değerleri 0,05 düzeyinden büyük olduğundan dolayı kitlelerin varyanslarının eşitliğini (kitlelerin homojenliğini) gösteren yokluk hipotezi kabul edilerek homojenlik varsayımının sağlandığı anlaşılmaktadır. "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği Toplam" (p=0,034) ve "Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)" (p=0,026) değişkenleri için ise p değerleri 0,05 düzeyinden küçük olduğu için varyanslarının eşitliğini (kitlelerin homojenliğini) gösteren yokluk hipotezi reddedilmiştir. Bu sonuçlara göre, homojenlik varsayımının sağlandığı değişkenler için ANOVA testi sonuçları; sağlanmadığı durumlar için ise Welch ANOVA testi sonuçları baz alınmıştır.

Tablo 22 incelendiğinde yabancı dil öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlarda bölüme göre göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir (p=0,252). Bu bulgulara göre Alman Dili Eğitimi, Arap Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları açısından birbirlerine benzer eğilimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p>0,05).

Ölçeğin alt faktörleri olarak tanımlanan "sorumluluk kabul edilen olumlu durumlar (F1)" (p=0,140), "hedef dile ait kültür (F2)" (p=0,775) ve "sorumluluk kabul edilen olumsuz durumlar (F3)" (p=0,455) boyutları açısından farklı bölümlerdeki yabancı dil öğretmen adaylarının bu boyutlara yönelik algılarının birbirine yakın olduğunu ve bölümün, öğretmen adaylarının sorumluluk algılarını etkilemediğini göstermektedir (p>0,05).

5.2.4. Sınıf Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği faktörleri ve toplam puanında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Sınıf Düzeyi ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Sınıf	n	x̄	SS	Levene Testi	t	p
Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği Toplam	3. Sınıf	377	114,19	22,67	F:0,109	-0,337[a]	0,736[a]
	4. Sınıf	361	114,75	22,21	p:0,742	-0,337[b]	0,736[b]
Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)	3. Sınıf	377	63,44	14,97	F:0,067	-0,299[a]	0,765[a]
	4. Sınıf	361	63,77	14,46	p:0,796	-0,299[b]	0,765[b]
Hedef Dile Ait Kültür (F2)	3. Sınıf	377	25,86	5,53	F:0,531	-0,619[a]	0,536[a]
	4. Sınıf	361	26,12	5,75	p:0,466	-0,618[b]	0,537[b]
Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)	3. Sınıf	377	24,89	5,38	F:0,021	0,062[a]	0,950[a]
	4. Sınıf	361	24,86	5,25	p:0,886	0,062[b]	0,950[b]

*Levene F testi: p<0,05; 0,05 düzeyinde "varyanslar eşit değildir".
[a] t-testi (varyansların eşit olduğu durum); [b] Welch's t-test (varyansların eşit olmadığı durum)
*Ortalamaların eşitliği için t-testi, Welch's t-test: p<0,05; 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 23'te yer verilen homojenlik testi sonuçlarına göre p değerinin 0,05 düzeyinden büyük olduğu durumlarda varyansların eşitliği yokluk hipotezi kabul edilmiş, küçük olduğu durumlarda ise reddedilmiştir. "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği" toplam puan ve tüm alt boyutları için Levene testine ait p değerleri 0,05 düzeyinden büyük olduğu için "varyanslar eşittir" durumu baz alınarak, ikinci aşama olan t testine ait p değerleri değerlendirilmiştir.

Tablo 23 incelendiğinde 3. ve 4. sınıfa devam eden yabancı dil öğretmen adayları yabancı dil öğretimi sorumluluk algısı düzeyleri ve alt faktörler ("sorumluluk kabul edilen olumlu durumlar", "hedef dile ait kültür" ve "sorumluluk kabul edilen olumsuz durumlar") açısından karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Bu bulgular doğrultusunda, 3. ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları ve ilgili alt faktörlere ilişkin benzer düzeyde algılara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.5. Ağırlıklı Genel Not Ortalamasına Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği alt faktörleri ve toplam puanında ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO) değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

AGNO ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	AGNO	n	x̄	SS	Levene Testi	F	p	Tamhane's T2
Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği Toplam	2.50 altında	84	112,24	24,21	F:4,584 p:0,003*	4,048[b]	0,008[b*]	3>2
	3.00 - 2.50	273	111,56	24,02				
	3.50 - 3.00	265	**117,80**	19,47				
	4.00 - 3.50	116	115,29	22,73				
Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)	2.50 altında	84	62,13	15,96	F:5,877 p:<0,001*	3,976[b]	0,009[b*]	3>2
	3.00 - 2.50	273	61,84	15,56				
	3.50 - 3.00	265	**65,86**	12,85				
	4.00 - 3.50	116	63,66	15,17				
Hedef Dile Ait Kültür (F2)	2.50 altında	84	25,93	5,33	F:1,681 p:0,170	1,948[a]	0,120[a]	
	3.00 - 2.50	273	25,37	5,89				
	3.50 - 3.00	265	26,40	5,37				
	4.00 - 3.50	116	26,53	5,79				
Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)	2.50 altında	84	24,18	6,00	F:5,690 p:<0,001*	2,896[b]	0,036[b*]	3>2
	3.00 - 2.50	273	24,35	5,71				
	3.50 - 3.00	265	**25,54**	4,66				
	4.00 - 3.50	116	25,09	5,07				

*Levene F testi: p<0,05; 0,05 düzeyinde "varyanslar eşit değildir".
[a] ANOVAtesti (varyansların eşit olduğu durum); [b] Welch ANOVA testi (varyansların eşit olmadığı durum)
*ANOVA testi, Welch ANOVA testi: p<0,05; 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 24'te yer verilen homojenlik testi sonuçlarına göre, "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği" toplam puan (p=0,003) ve alt faktörlerden "Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)" (p=<0,001) ve "Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3) (p=<0,001) için p değerleri 0,05 düzeyinden küçük olduğu için varyansların eşitliğini (kitlelerin homojenliğini) gösteren yokluk hipotezi reddedilmiştir. Alt faktörlerden olan "Hedef Dile Ait Kültür (F2)" (p=0,170) değişkeninin p değeri 0,05 düzeyinden büyük

olduğundan dolayı kitlelerin varyanslarının eşitliğini (kitlelerin homojenliğini) gösteren yokluk hipotezi kabul edilerek homojenlik varsayımının sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, homojenlik varsayımının sağlandığı değişkenler için ANOVA testi sonuçları sağlanmadığı durumlar için ise Welch ANOVA testi sonuçları baz alınmıştır.

Ayrıca, grup ortalamaları arasındaki farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla, varyansların homojen olmadığı değişkenlerde Tamhane's T2 post-hoc testi uygulanmıştır. ANOVA testi sonrasında gruplar arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden biri olan Tamhane's T2 testi, özellikle varyans homojenliği varsayımının sağlanmadığı durumlarda tercih edilmektedir. Gruplar arası varyans eşitliğinin, örneğin Levene testi gibi yöntemlerle reddedilmesi durumunda, klasik post-hoc testler (örneğin Tukey HSD) geçerliliğini yitirmektedir. Bu noktada Tamhane's T2 testi, eşit olmayan varyanslar ve farklı örneklem büyüklüklerinin bulunduğu durumlarda tip I hata oranını kontrol altında tutarak daha güvenilir sonuçlar sunmaktadır (Tamhane ve Dunlop, 2000). Testin en önemli avantajlarından biri, varyans homojenliği gerektirmemesi ve çoklu karşılaştırmalarda daha koruyucu bir yaklaşım sergilemesidir (Field, 2018). Tamhane's T2 testi, gerçek hayatta sıkça karşılaşılan varyans heterojenliği durumlarında, araştırmacılar için uygun ve istatistiksel olarak güçlü bir çözüm sunmaktadır (Howell, 2013).

Tablo 24 incelendiğinde, yabancı dil öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlarda ağırlıklı genel not ortalaması (AGNO) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir (F:4,048; p=0,008<0,05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan post-hoc testlerinden Tamhane's T2 testi sonucu ortalamalar incelendiğinde 3.50-3.00 arasında AGNO sahibi olanların 3.00-2.50 arasında AGNO sahibi olanlara göre yabancı dil öğretimi sorumlukluk algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının, alt faktörlerden olan "sorumluluk kabul edilen olumlu durumlardan (F1)" aldıkları puanların AGNO düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F:3,976; p=0,009<0,05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan post-hoc testlerinden Tamhane's T2 sonucu ortalamalar incelendiğinde, 3.50-3.00 arasında AGNO sahibi olanların 3.00-2.50 arasında AGNO sahibi

olanlara göre "sorumluluk kabul edilen olumlu durumlar" bağlamında sorumluluk algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının, "hedef dile ait kültür (F2)" bağlamındaki sorumluluk algılarına ilişkin aldıkları puanlarda AGNO düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir (F:1,948; p=0,120>0,05).

Yabancı dil öğretmen adaylarının, "sorumluluk kabul edilen olumsuz durumlardan (F3)" aldıkları puanların AGNO düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F:2,896; p=0,036<0,05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan post-hoc testlerinden Tamhane's T2 sonucu ortalamalar incelendiğinde, 3.50-3.00 arasında AGNO sahibi olanların 3.00-2.50 arasında AGNO sahibi olanlara göre sorumluluk kabul edilen olumsuz durumlar bağlamında sorumluluk algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirilecek olursa, AGNO düzeyi arttıkça, öğretmen adaylarının özellikle genel sorumluluk algısı, olumlu durumlar karşısında sorumluluk üstlenme ve olumsuz durumlara karşı sorumluluk alma düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, hedef dile ait kültür boyutunda AGNO düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, genel olarak, akademik başarı seviyesi yüksek olan öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin sorumluluk algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

5.2.6. Yabancı Dil Düzeyine Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği alt faktörleri ve toplam puanında yabancı dil düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Yabancı Dil Düzeyi ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Yabancı Dil Düzeyi	n	x̄	SS	Levene Testi	F	p
Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği Toplam	A	42	117,81	19,92	F:2,800 p:0,018*	1,808[b]	0,120[b]
	B	49	116,16	23,23			
	C	34	117,71	20,22			
	D	25	125,12	12,28			
	E	21	115,38	26,24			
	F	30	124,40	15,37			
Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)	A	42	65,33	14,08	F:2,603 p:0,026*	1,175[b]	0,329[b]
	B	49	64,06	15,15			
	C	34	65,76	13,29			
	D	25	69,32	9,03			
	E	21	63,05	16,48			
	F	30	68,43	10,11			
Hedef Dile Ait Kültür (F2)	A	42	27,45	5,40	F:0,934 p:0,460	1,459[a]	0,205[a]
	B	49	26,31	5,32			
	C	34	26,00	5,23			
	D	25	29,00	3,00			
	E	21	26,67	5,10			
	F	30	27,93	5,70			
Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)	A	42	25,02	4,18	F:1,786 p:0,117	1,565[a]	0,172[a]
	B	49	25,80	5,23			
	C	34	25,94	4,73			
	D	25	26,80	3,37			
	E	21	25,67	6,80			
	F	30	28,03	4,47			

*Levene F testi: p<0,05; 0,05 düzeyinde "varyanslar eşit değildir".
[a] ANOVAtesti (varyansların eşit olduğu durum); [b] Welch ANOVA testi (varyansların eşit olmadığı durum)
*ANOVA testi, Welch ANOVA testi: p<0,05; 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 25'te yer verilen homojenlik testi sonuçlarına göre "Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği" toplam puan (p=0,018) ve alt boyutlardan "Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)" (p=0,026) değişkenleri için p değerlerinin 0,05 düzeyinden küçük olması nedeniyle varyanslarının eşitliğini (kitlelerin homojenliğini) gösteren yokluk hipotezi reddedilmiştir. Alt boyutlardan "Hedef Dile Ait Kültür (F2)" (p=0,460) ve "Sorumluluk

Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)" (p=0,117) değişkenlerinin p değerleri 0,05 düzeyinden büyük olduğundan dolayı kitlelerin varyanslarının eşitliğini (kitlelerin homojenliğini) gösteren yokluk hipotezi kabul edilerek, homojenlik varsayımının sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, homojenlik varsayımının sağlandığı değişkenler için ANOVA testi sonuçları; sağlanmadığı durumlar için ise Welch ANOVA testi sonuçları baz alınmıştır.

Tablo 25 incelendiğinde, yabancı dil öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlarda (F:1,808; p=0,120) farklı yabancı dil düzeyleri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir (p>0,05). Elde edilen bulgulara göre farklı yabancı dil seviyesine sahip öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algı düzeyleri, alt faktörler olan ("sorumluluk kabul edilen olumlu durumlar" (p=0,329), "hedef dile ait kültür" (p=0,205) ve "sorumluluk kabul edilen olumsuz durumlar" (p=0,170)) açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir (p>0,05). Bu bulgular doğrultusunda, yabancı dil seviyesi fark etmeksizin öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları ve ilgili alt faktörlere ilişkin benzer düzeyde sorumluluk algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.7. Öğretmenlik Mesleğini Seçme Sebebine Göre Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algılarının İncelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği alt faktörleri ve toplam puanında öğretmenlik mesleğini seçme sebeplerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Mesleği Seçme Sebebi ile Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Mesleği Seçme Sebebi	n	x̄	SS	Levene Testi	F	p	Tamhane's T2
Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği Toplam	Ailemin isteği	36	53,47	3,52	F:63,956 p:0,001*	3177,356[b]	<0,001[b*]	4>1,2,3,5,6,7,8
	Çalışma koşulları	73	71,16	9,17				
	Çocuklara olan sevgim	42	103,05	4,20				
	İdealimdeki meslek olması	161	**132,65**	2,35				
	İş garantisi	77	112,14	2,22				
	Sınav puanım	67	117,54	1,22				
	Topluma katkıda bulunmak	33	120,15	0,51				
	Yabancı dile olan ilgim	249	125,29	2,42				
Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar (F1)	Ailemin isteği	36	27,78	3,13	F:26.163 p:0,001*	1454,929[b]	<0,001[b*]	4>1,2,3,5,6,7,8
	Çalışma koşulları	73	32,88	6,84				
	Çocuklara olan sevgim	42	59,76	5,78				
	İdealimdeki meslek olması	161	**74,10**	1,40				
	İş garantisi	77	63,44	5,50				
	Sınav puanım	67	64,73	4,05				
	Topluma katkıda bulunmak	33	66,82	4,19				
	Yabancı dile olan ilgim	249	70,97	3,30				
Hedef Dile Ait Kültür (F2)	Ailemin isteği	36	13,78	2,93	F:53,651 p:0,001*	180,056[b]	<0,001[b*]	4>1,2,3,5,6,7,8
	Çalışma koşulları	73	18,32	5,32				
	Çocuklara olan sevgim	42	19,43	6,71				
	İdealimdeki meslek olması	161	**29,66**	1,99				
	İş garantisi	77	25,77	4,44				
	Sınav puanım	67	27,64	2,48				
	Topluma katkıda bulunmak	33	27,06	2,72				
	Yabancı dile olan ilgim	249	28,21	2,35				
	Ailemin isteği	36	11,92	1,66	F:35,019 p:0,001*	399,513[b]	<0,001[b*]	4>1,2,3,5,6,7,8
	Çalışma koşulları	73	19,97	5,97				

	Çocuklara olan sevgim	42	23,86	4,77
	İdealimdeki meslek olması	161	**28,89**	2,15
Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar (F3)	İş garantisi	77	22,94	4,99
	Sınav puanım	67	25,16	3,60
	Topluma katkıda bulunmak	33	26,27	3,20
	Yabancı dile olan ilgim	249	26,10	2,98

*Levene F testi: p<0,05; 0,05 düzeyinde "varyanslar eşit değildir".
[a] ANOVAtesti (varyansların eşit olduğu durum); [b] Welch ANOVA testi (varyansların eşit olmadığı durum)
*ANOVA testi, Welch ANOVA testi: p<0,05; 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 26'da yer verilen homojenlik testi sonuçlarına göre, tüm değişkenlerin p değeri 0,05 düzeyinden küçük olduğundan dolayı kitlelerin varyanslarının eşitliğini (kitlelerin homojenliğini) gösteren yokluk hipotezi reddedilerek homojenlik varsayımının sağlanmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, homojenlik varsayımının sağlanmadığı durumlar için kullanılan Welch ANOVA testi sonuçları baz alınmıştır. Ayrıca, grup ortalamaları arasındaki farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla, varyansların homojenliğinin sağlanmaması ve gruplardaki ölçüm sayılarının eşit olmaması nedeniyle Tamhane's T2 post-hoc testi uygulanmıştır.

Tablo 26 incelendiğinde, yabancı dil öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlarla mesleği seçme nedenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir (F:3177,356; p=<0,001). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tamhane's T2 post-hoc testi sonucu ortalamalar incelendiğinde, öğretmen adayları arasından öğretmenlik mesleğini "idealindeki meslek olması" sebebi ile seçenlerin yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarının diğer tüm nedenlerle mesleği seçen öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının alt faktörlerden olan "sorumluluk kabul edilen olumlu durumlar"dan aldıkları puanlarda mesleği seçme sebepleri grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir (F:1454,929; p=<0,001). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tamhane's T2 post-hoc testi sonucu ortalamalar incelendiğinde, öğretmen adayları arasından öğretmenlik mesleğini "idealindeki

meslek olması" sebebi ile seçenlerin olumlu durumlardan sorumluluk kabul etme eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının, alt faktörlerden olan "hedef dile ait kültür" bağlamındaki sorumluluk algılarından aldıkları puanlarda mesleği seçme sebepleri grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir (F:180,056; p=<0,001). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tamhane's T2 post-hoc testi sonucu ortalamalar incelendiğinde öğretmen adayları arasından öğretmenlik mesleğini "idealindeki meslek olması" sebebi ile seçenlerin hedef kültür bağlamında sorumluluk kabul etme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının, alt faktörlerden olan "sorumluluk kabul edilen olumsuz durumlar"dan aldıkları puanlarda mesleği seçme sebepleri grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir (F:399,513; p=<0,001). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tamhane's T2 post-hoc testi sonucu ortalamalar incelendiğinde, öğretmen adayları arasından öğretmenlik mesleğini "idealindeki meslek olması" sebebi ile seçenlerin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algısının mesleği seçme nedenlerine göre hem ölçek toplam puanları hem de alt faktörler düzeyinde farklılaşma olduğu tespit edilmiş olup, öğretmenlik mesleğini "idealindeki meslek olması" nedeniyle seçen öğretmen adaylarının hem genel anlamda hem de olumlu ve olumsuz durumlar ile hedef dile ait kültür boyutunda sorumluluk kabul etme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi "*Yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve dil öğretme öz yeterlik inançları, yabancı dil öğretimi sorumluluk algısının önemli bir yordayıcısı mıdır?*" şeklinde belirlenmiştir. Söz konusu alt problemin çözümlenmesi amacıyla bağımsız değişkenler olan "öğretmenlik mesleğine yönelik tutum" ve "dil öğretme öz yeterlik inançları"nın bağımlı değişken olan "yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algısı" üzerindeki yordayıcı etkisi çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir.

Çoklu doğrusal regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bir veya birden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkilere dayalı tahminler yapmak için kullanılan güçlü bir istatistiksel tekniktir (Field, 2018). Regresyon analizi, yalnızca değişkenler arasındaki doğrusal ilişkileri ortaya koymakla kalmaz, aynı zamanda bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ve bu etkinin derecesini belirlemede sıkça kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2019; Pallant, 2020).

Regresyon analizi öncesinde, analizin temel varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı dikkatle değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, verilerin normal dağılıma uygunluğu, değişkenler arasındaki anlamlı ilişkilerin varlığı ve çoklu bağlantı sorunlarının olup olmadığı, Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak araştırılmıştır. Araştırma kapsamında, verilerin dağılımın normal dağılım olduğuna ilişkin bulgulara Tablo 17'de yer verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ilişkin bulgulara Tablo 27'de yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda tüm varsayımların sağlandığı tespit edilmiş ve regresyon analizine geçilmiştir. Analiz kapsamında, değişkenlerin yordama gücü kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Tablo 27

Ölçümler Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Sonuçları

No	Değişken Adı		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı	r p	1	0,963 0,001*	0,787 0,001*	0,721 0,001*	0,599 0,001*	0,55 0,001*	0,513 0,001*	0,533 0,001*	0,413 0,001*	0,401 0,001*	0,292 0,001*	0,369 0,001*
2	Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar	r p		1	0,671 0,001*	0,584 0,001*	0,595 0,001*	0,547 0,001*	0,513 0,001*	0,522 0,001*	0,399 0,001*	0,388 0,001*	0,281 0,001*	0,354 0,001*
3	Hedef Dile Ait Kültür	r p			1	0,405 0,001*	0,398 0,001*	0,369 0,001*	0,309 0,001*	0,375 0,001*	0,247 0,001*	0,236 0,001*	0,169 0,001*	0,237 0,001*
4	Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar	r p				1	0,46 0,001*	0,416 0,001*	0,415 0,001*	0,406 0,001*	0,377 0,001*	0,367 0,001*	0,276 0,001*	0,325 0,001*
5	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	r p					1	0,971 0,001*	0,775 0,001*	0,766 0,001*	0,703 0,001*	0,709 0,001*	0,513 0,001*	0,547 0,001*
6	Sevgi	r p						1	0,641 0,001*	0,647 0,001*	0,673 0,001*	0,697 0,001*	0,479 0,001*	0,5 0,001*
7	Değer	r p							1	0,581 0,001*	0,579 0,001*	0,541 0,001*	0,461 0,001*	0,5 0,001*
8	Uyum	r p								1	0,536 0,001*	0,522 0,001*	0,395 0,001*	0,457 0,001*
9	Dil Öğretme Öz Yeterliği	r p									1	0,941 0,001*	0,835 0,001*	0,796 0,001*
10	Planlama	r p										1	0,661 0,001*	0,652 0,001*
11	Uygulama	r p											1	0,552 0,001*
12	Değerlendirme	r p												1

*p<0,05; r:Pearson korelasyon analizi

Korelasyon katsayısının 1'e yaklaşması mükemmel ilişkiyi; pozitif (+) veya negatif (-) değerler ilişkinin yönünü gösterirken; katsayının 0 olması ise ilişkinin olmadığı anlamına gelir. Korelasyon katsayısının 0,90-1,00 arasında olması çok güçlü; 0,70-0,89 arasında güçlü; 0,40-0,69 arasında orta; 0,20-0,39 arasında zayıf ve r<0,20 ve sıfıra yakın değerler ise ilişkinin olmadığı ya da çok zayıf ilişki olduğu şeklinde tanımlanabilir (Fowler, Jarvis ve Chevannes, 2021).

Tablo 27'ye göre, yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=0,599; p<0,05). Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları ile dil öğretme öz yeterliği arasında pozitif yönlü "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=0,413; p<0,05). Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile dil öğretme öz yeterliği arasında pozitif yönlü "güçlü" düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=0,703; p<0,05).

Araştırmada bağımsız değişkenin faktörlerinin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, bağımsız değişkenlerin birden fazla olması nedeniyle çoklu doğrusal

regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu doğrusal bağlantı (çoklu bağıntı) durumunu değerlendirmek amacıyla VIF (Variance Inflation Factor) değerleri incelenmiştir. Tablo 32'de yer verildiği üzere her iki değişken için VIF değeri 1,977 olarak bulunmuştur ve bu değerin 10'un altında olması, çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir (Field, 2018).

Tablo 28'de yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile dil öğretme öz yeterlik inançlarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları üzerindeki etkisini ortaya koyan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Dil Öğretme Öz Yeterlik İnancının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	S.H.	β	t	p	%95,0 Güven Aralığı		VIF
						Alt	Üst	
Sabit	58,322	3,751		15,549	<0,001*	50,958	65,686	
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	0,447	0,03	0,611	14,709	<0,001*	0,387	0,507	1,977
Dil Öğretme Öz Yeterliği	-0,025	0,062	-0,017	-0,398	0,691	-0,146	0,097	1,977

Bağımlı Değişken: Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı

*p<0,001; $F_{(2, 735)}$=205,831; R^2=0,359

Tablo 28'de yer alan çoklu regresyon analizi kapsamında, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve dil öğretme öz yeterlik inançları değişkenlerinin, yabancı dil öğretimi sorumluluk algısını yordama gücü incelenmiştir. Model istatistiksel olarak anlamlı olup ($F_{(2, 735)}$=205,831; p<0,001), bu iki değişken birlikte, sorumluluk algısındaki varyansın yaklaşık %35,9'unu açıklamaktadır (R^2=0,359). Araştırma modeline ait regresyon denklemine aşağıda yer verilmiştir:

$$Yabancı\ Dil\ Öğretimi\ Sorumluluk\ Algısı = 58{,}322 + 0{,}447 \times Öğretmenlik\ Mesleğine\ Yönelik\ Tutum - 0{,}025 \times Dil\ Öğretme\ Öz\ Yeterliği$$

Tablo 28'de yer verilen bulgulara göre, "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum" değişkeninin standartlaştırılmamış regresyon katsayısı anlamlıdır (B=0,447; p<0,001) ve standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β=0,611) bu değişkenin yabancı dil öğretimi sorumluluk algısına güçlü ve pozitif bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumları arttıkça, yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarının da anlamlı şekilde arttığı söylenebilir.

Buna karşın, "Dil Öğretme Öz Yeterliği" değişkeninin standartlaştırılmamış regresyon katsayısı ise istatistiksel olarak anlamlı değildir (B=-0,025; p=0,691). Standartlaştırılmış regresyon katsayısının çok düşük ve negatif çıkması (β=-0,017), bu değişkenin sorumluluk algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

Ölçeklerin toplam puanları kullanılarak yapılan regresyon analizi sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcı olduğu, dil öğretme öz yeterlik inancının ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, daha ayrıntılı bir inceleme yapmak amacıyla, her iki ölçeğin alt boyutları ayrı ayrı bağımsız değişken olarak ele alınmış ve bu alt boyutların yabancı dil öğretimi sorumluluk algısı üzerindeki etkileri çoklu doğrusal regresyon yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (TÖ) Sevgi, Değer *ve* Uyum; Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği'nin (ÖÖ) Planlama, Uygulama ve Değerlendirme alt boyutları bağımsız değişken olarak analize dahil edilmiştir. Tablo 29'da yer verildiği üzere, ölçeklerde yer alan tüm alt boyutlar için VIF değerleri incelenmiş ve değerlerin 10'un altında olması, çoklu doğrusal bağlantı sorunu bulunmadığını göstermiştir (Field, 2018). Alt boyutlara ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçlarına Tablo 29'da yer verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Dil Öğretme Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	S.H.	β	t	p	%95,0 Güven Aralığı		VIF
						Alt	Üst	
Sabit	53,837	4,109		13,102	<0,001*	45,770	61,905	
TÖ Sevgi	0,288	0,049	0,285	5,920	<0,001*	0,193	0,384	2,738
TÖ Değer	0,699	0,143	0,200	4,884	<0,001*	0,418	0,980	1,978
TÖ Uyum	1,008	0,166	0,243	6,064	<0,001*	0,682	1,335	1,906
ÖÖ Planlama	-0,149	0,134	-0,056	-1,110	0,267	-0,412	0,114	3,047
ÖÖ Uygulama	-0,157	0,184	-0,034	-0,853	0,394	-0,518	0,204	1,892
ÖÖ Değerlendirme	0,425	0,242	0,071	1,754	0,080	-0,051	0,900	1,923

Bağımlı Değişken: Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı

*p<0,001; $F_{(6, 731)}$=75,369; R^2=0,382

Tablo 29'da yer alan çoklu regresyon analizi kapsamında, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve dil öğretme öz yeterlik inançlarının alt boyutlarının, yabancı dil öğretimi

sorumluluk algısını yordama gücü incelenmiştir. Kurulan model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(6,\ 731)}$=75,369; p<0,001). Alt boyutlar birlikte, yabancı dil öğretimi sorumluluk algısındaki toplam varyansın yaklaşık %38,2'sini açıklamaktadır (R^2=0,382). Analiz kapsamında elde edilen regresyon katsayılarına göre regresyon eşitliği aşağıdaki şekilde gösterilebilir:

$$Yabancı\ Dil\ Öğretimi\ Sorumluluk\ Algısı\ = 53{,}837 + 0{,}288 \times TÖ\ Sevgi + 0{,}699 \times TÖ\ Değer + 1{,}008 \times TÖ\ Uyum - 0{,}149 \times ÖÖ\ Planlama - 0{,}157 \times ÖÖ\ Uygulama + 0{,}425 \times ÖÖ\ Değerlendirme$$

Tablo 29'da yer verilen bulgular incelendiğinde, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının (Sevgi, Değer ve Uyum) sorumluluk algısı üzerinde anlamlı ve pozitif yönde yordayıcı olduğu görülmektedir. En güçlü etki "Sevgi" alt boyutuna aittir (β=0,285; p<0,001). Bu bulgu, öğretmenlik mesleğini sevmenin, öğretim sürecinde duyulan sorumluluğu artırdığını göstermektedir. Sevgi düzeyi arttıkça, öğretmen adaylarının sorumluluk algısının da arttığı anlaşılmaktadır. Sevgi boyutundan sonra en güçlü etkinin "Uyum" alt boyutuna (β=0,243; p<0,001) ait olduğu görülmektedir. Uyum alt boyutu da anlamlı ve pozitif bir yordayıcıdır. Bu bağlamda, mesleğe uyum sağlayan bireylerin sorumluluk algılarının daha güçlü olduğu söylenebilir. "Değer" alt boyutunun etkisi de pozitif ve anlamlıdır (β=0,200; p<0,001). Bu bulgu doğrultusunda, öğretmenlik mesleğine verilen değerin artmasının öğretmen adaylarının görev bilinci ve sorumluluk düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlik mesleği seven, mesleğe uyum sağlayan ve değer veren öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin daha yüksek sorumluluk algısına sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Buna karşılık, Dil Öğretme Öz Yeterlik Ölçeği'nin alt boyutları olan Planlama (p=0,267), Uygulama (p=0,394) ve Değerlendirme (p=0,080) sorumluluk algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Değerlendirme alt boyutunun p değeri (p=0,080) anlamlılık sınırına yakın olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının dil öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik algılarının, sorumluluk hisleriyle doğrudan ve güçlü bir ilişki içinde olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretimi sorumluluk algısı için sevgi, uyum ve değer alt boyutlarının pozitif ve anlamlı yordayıcılar oldukları tespit edilmiş olup en güçlü etkiye sahip olan yordayıcıların sevgi (β=0,285) ve uyum (β=0,243) alt boyutları olduğu

görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda, yabancı dil öğretmen adaylarının mesleğe duyduğu sevgi, mesleği benimseme düzeyi ve mesleğe verdikleri değer yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarını olumlu yönde anlamlı biçimde etkilediğini göstermektedir. Bunun aksine, dil öğretme öz yeterlik alt boyutlarından hiçbirisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde katkı sunmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda kişisel beceriden çok mesleki tutumların sorumluluk algısı üzerinde daha belirleyici olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 6

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve tartışma ile bağlamında geliştirilmiş olan öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilmiş olan bulgulara ilişkin sonuç ve tartışmalara araştırma soruları bağlamında yer verilmiştir.

6.1.1. Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Sahip Oldukları Sorumluluk Algıları

Araştırmanın birinci alt problemi yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin sahip oldukları sorumluluk algılarının belirlenmesine yöneliktir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş ve düzey aralıkları temelinde değerlendirmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin sahip oldukları sorumluluk algısının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular, Lee ve Loeb'in (2000) çalışmasıyla aynı doğrultudadır. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin akademik gelişiminden kendilerini sorumlu

hissettikleri okullarda, öğrencilerin daha yüksek düzeyde öğrenme gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Benzer biçimde, Kurt vd. (2014) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmen adaylarının öğrenci başarısına yönelik olan sorumluluk algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularının paralellik gösterdiği bir diğer çalışma ise Matteucci vd. (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, öğretmen sorumluluğu ile öğretmen öz yeterliği arasında; ayrıca kişisel sorumluluk algısı ile meslek seçimi doyumu, işe bağlılık ve ustalık yönelimli öğretim uygulamalarını benimseme arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sorumluluk algısının farklı bağlamlardaki yansımalarını gösteren bir diğer örnek ise Phan ve Hamid (2017) tarafından yürütülen çalışmadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin çeşitli zorluklara rağmen, derslerini öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyleri ve özerklik farkındalıklarına göre uyarladıkları gözlemlenmiş ve bu öğretmenlerin, öğrencilerin akademik gelişimine yönelik sorumluluk duygusuyla hareket ettikleri belirtilmiştir. Benzer biçimde, bu araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin sorumluluk algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve öğretim sürecine yönelik görev ve rollere bilinçli ve istekli bir biçimde yaklaşmalarının bu güçlü sorumluluk algısını yansıttığını ortaya koymaktadır.

Mevcut araştırmada hem olumlu hem de olumsuz durumlar durumlara ilişkin yabancı dil öğretmen adaylarının yüksek düzeyde sorumluluk algısına sahip olduğu belirlenmekle beraber madde başına düşen ortalama puanların hesaplanmasıyla öğretmen adaylarının olumlu durumlara ilişkin sorumluluk algısının olumsuz durumlara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç öğrenci başarı ve başarısızlıkları için orta seviyede sorumluluk algısına sahip olunduğu ve öğrencilerin başarısı için başarısızlıklarına göre daha yüksek sorumluluk algısına sahip olunduğuna ilişkin sonuçlar ortaya konulmuş olan Bozu'nun (2016) gerçekleştirmiş olduğu araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen adayları öğrenci başarısı, etkili öğretim ya da olumlu sınıf ortamı gibi olumlu çıktılar karşısında kendilerini daha fazla sorumlu hissederken; öğrenme güçlükleri, başarısızlık ya da istenmeyen öğretim sonuçları gibi olumsuz durumlarda sorumluluğu daha sınırlı düzeyde üstlenmektedirler. Benzer biçimde, Daniels vd. (2015), öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmada adayların öğrenci başarısına yönelik sahip oldukları sorumluluk algısının ilişkiler ve kendi öğretimlerine yönelik sorumluluk algılarına göre daha düşük seviye olduğu sonucuna ulaşmıştır ki bu

sonuç Barahona ve Darwin'in (2023) de çalışmalarında ortaya koymuş oldukları öğretmenlerin olumlu öğrenci ilişkileri kurma ve adil bir sınıf ve toplum sağlama konularında daha yüksek sorumluluk duygusu hissettikleri; ancak öğrenci katılımını teşvik etme, öğrenci motivasyonunu sağlama veya İngilizce öğrenme başarısı gibi disipline özgü konularda daha düşük sorumluluk seviyeleri sergiledikleri sonucuyla örtüşmektedir. Alan yazında başarı ve başarısızlık durumları karşılaştırması bağlamında sorumluluk algıları üzerine yapılmış çalışmalar ağırlıkta olup elde edilen bulgular literatürde yer alan Guskey (1982a), Guskey (1987), Güvenç (2011), Ekici (2013) ve Akbaba Altun'un (2009) yapmış oldukları araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Çalışmaların genelinde öğretmenlerin genellikle başarıyı ve olumlu öğrenci çıktılarını içsel nedenlere dayandırırken, başarısızlığı ve olumsuz öğrenme çıktılarını ise dışsal faktörlere dayandırma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Williams (2017) tarafından sosyoekonomik düzeyi düşük olan bir bölgede yapılan çalışmada ulaşılan öğretmen – öğrenci etkileşimi ve öğrenci başarısı ile öğretmen sorumluluk algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması da bu bulguları destekler niteliktedir. Benzer biçimde, Silvernail ve Capelluti (1991) iki farklı öğrenci grubuyla çalışan öğretmenleri karşılaştırmış oldukları araştırmada her iki öğretmen grubunun da öğrenci özelliklerini gözetmeksizin öğrenci başarısına karşı eşit düzeyde bir sorumluluk algısına sahip olmalarına karşın, heterojen grupla çalışan öğretmenlerin başarısızlığı kendi yeterliklerine, homojen grupla çalışan öğretmenlerinse başarısızlığı öğrenci yeteneklerine bağladıklarını tespit etmişlerdir. Bu durum da öğretmenlerin başarısızlıkla karşılaştırıldığında başarıya yönelik sorumluluğu kabul etmeye daha eğilimli oldukları bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmada yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarına ilişkin bir alt boyut olarak tanımlanmış olan sorumluluk kabul edilen olumsuz durumlara ilişkin elde edilen bulgular diğer boyutlardan bağımsız olarak değerlendirildiğinde yabancı dil öğretmen adaylarının bu boyutta da yüksek düzeyde bir sorumluluk algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bozu (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin hem başarı hem de başarısızlıkları için orta seviyede sorumluluk algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmış olması mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlarla aynı araştırma dahilinde her iki boyutta da aynı düzey sorumluluk algısının tespit edilmiş olması yönüyle benzerlik taşımaktadır. Bu bulgular öğretmen adaylarının yalnızca başarıyı ve olumlu çıktıları değil, başarısızlığı ve olumsuz yöndeki çıktıları da mesleki sorumluluk alanlarının bir parçası

olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Pečivová (2019) da öğretmenlerle gerçekleştirmiş olduğu araştırmada öğretmenlerin kendilerini öğrenci öğrenmelerinden sorumlu olarak değerlendirdikleri bulgusuna ulaşmış ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine yönelik olarak sorumluluk kabul etme eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Ekici (2014) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenci akademik başarı ve başarısızlığından sorumlu olan kişiyi öncelikli olarak öğretmen olarak gördüklerini tespit etmiştir ki bu sonucun da mevcut araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretim sürecine bütüncül ve etik bir yaklaşımla yaklaştıklarını, mesleki yeterliliklerinin yanında sorumluluk bilincinin de gelişmekte olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları kapsamında bir diğer alt boyut olarak tanımlanmış olan hedef dile ait kültüre ilişkin sorumluluk algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimini yalnızca dilsel bilgi ve becerilerin aktarımıyla sınırlı görmediklerini, aynı zamanda kültürel unsurların da öğretim sürecine dâhil edilmesi gerektiğinin farkında olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, Buttjes'in (1990) kültürü herhangi bir doğal dilin ayrılmaz bir parçası olarak tanımladığı ve kültürlerarası etkileşimin öğrencilerin dilsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığını belirttiği yaklaşımıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Byram (1989) dilin kültürden ayrı düşünülemeyeceğini vurgulayarak, dil öğreniminin hedef kültüre ilişkin bilgi birikimini de beraberinde getirdiğini ifade etmiş; öğrencilerin dili doğru kullanmayı öğrendiklerinde, hedef kültürün üyeleriyle etkili iletişim kurabilecek düzeye geldiklerini belirtmiştir. Stern (1992) de dil ve kültürün iç içe geçtiğini, kültür olmadan etkili bir dil öğretiminin mümkün olamayacağını savunmuştur. Bu görüşler, elde edilen bulgularla paralellik göstermekte ve kültürel farkındalığın yabancı dil öğretiminin temel bir bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Ali, Kazemian ve Mahar (2015) ile Pourkalhor ve Esfandiari (2017), bir dilin kültürel özelliklerinin dil performansını olumlu etkileyerek öğrenme sürecini kolaylaştırabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu açıdan, öğretmen adaylarının kültürel içeriklere yönelik güçlü bir sorumluluk algısı geliştirmiş olmaları, dil öğretiminin etkililiği açısından önemli bir avantajdır. Mitchell ve Myles (2004) ise dil ve kültürün ayrı ögeler değil, birlikte edinilen ve birbirini besleyen unsurlar olduğunu belirtmişlerdir ki bu durum, öğretmen adaylarının bu iki boyutu birlikte

değerlendirme eğilimini desteklemektedir. Kramsch (1995) da dil öğretmenlerinin yalnızca dilsel bilgi aktarıcıları değil, aynı zamanda kültürel yeterliliğin kazandırılmasında aktif rol üstlenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Brown'un (2007) ikinci bir dil edinmenin aynı zamanda ikinci bir kültür edinme anlamına geldiği yönündeki ifadesi de bu bulgularla tutarlıdır. Buna ek olarak, dil ve kültür arasındaki karşılıklı bağımlılığı vurgulayan yaklaşımlar da elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Örneğin, Friedrich (1989) "linguaculture" ve Risager (2005) "languaculture" kavramlarıyla, dilin kültürel bağlamından ayrı düşünülemeyeceğini ifade etmişlerdir. Bu kavramsallaştırmalar, öğretmen adaylarının dil öğretimini kültürden bağımsız bir süreç olarak görmediklerini ve kültürel unsurları öğretimin doğal bir parçası olarak benimsediklerini göstermektedir. Bu bağlamda öğretim materyallerinde kültürel içeriğin artırılması ve sınıf içi kültürlerarası iletişimin teşvik edilmesi, günümüzde yabancı dil öğretiminde önemli bir odak hâline gelmiştir (Biebricher, vd., 2019; Zhan, 2016). Literatürde yer alan çalışmalar dikkate alındığında, elde edilen bulgular çağdaş yabancı dil öğretim yaklaşımlarıyla uyumlu bir şekilde kültürel yeterliliğin öğretmen eğitiminde merkezi bir yer tutması gerektiğine işaret etmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular da öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin yalnızca dilsel bilgiyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda kültürlerarası farkındalık ve iletişim becerileriyle desteklendiğini göstermektedir. Böylece, hedef dile ait kültürün yabancı dil öğretim sürecine entegre edilmesi, hem öğretmen kimliğinin gelişimini hem de yabancı dil öğretiminin niteliğini bütüncül biçimde güçlendiren bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular genel olarak yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik sorumluluk algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bhowmik vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları da aynı doğrultuda olup, Guskey'nin (1982b) öğretmenlerin mesleklerinde daha etkili oldukça öğrenci çıktılarına ilişkin sorumluluk kabul etmeye daha eğilimli olmaları ve mesleklerinden daha fazla zevk almaları durumunu ortaya koyan bulguları da elde edilen sonuçları desteklemektedir. Ayrıca, Yough vd. (2022) öğretmen sorumluluğunu akademik başarı, öğrenci ilişkileri, pedagojik görevler ve bağlamsal faktörler gibi çok boyutlu ve kapsamlı bir yapı olarak tanımlamıştır ve bu tanım da elde edilen sonuçlarla uyum göstermektedir. Tüm bu bulgular, yabancı dil öğretmen adaylarının öğretim sürecine karşı sorumluluklarının

farkında olduklarını ve bu sürece bilinçli, kararlı ve özverili bir şekilde yaklaştıklarını göstermektedir.

6.1.2. Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenler Bağlamında Sahip Oldukları Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemi yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, bölüm, devam edilen sınıf düzeyi, ağırlıklı genel not ortalaması, yabancı dil düzeyi ve öğretmenlik mesleğini seçme sebebi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yöneliktir. Bu bağlamda, araştırmada yer alan demografik değişkenlerin ölçüm sonuçları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik sorumluluk algılarının cinsiyete göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğretim sürecine yönelik genel sorumluluk algısı ile olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin sorumluluk kabul etme eğilimlerinde kadın adayların erkek adaylara kıyasla daha yüksek düzeyde mesleki sorumluluk algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, alan yazında yer alan Bee (2022), Bhowmik vd. (2021), Louis vd. (1996) ve Guskey (1981) tarafından yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla tutarlıdır. Ulaşılan bu sonuç, kadın öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin görev ve rollerini daha fazla sahiplenme eğiliminde olduklarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik bağlılıklarının daha güçlü olabileceğini düşündürmektedir. Diğer taraftan, hedef dile ait kültürel unsurların öğretim sürecine dahil edilmesine yönelik sorumluluk algısında cinsiyet temelinde anlamlı bir farklılaşmanın gözlenmemesi, bu bağlamdaki algının cinsiyetler arasında benzer düzeyde geliştiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının mesleki sorumluluk algılarını alt boyutlar düzeyinde etkileyebildiği, ancak bu etkinin bağlamsal olarak farklılık gösterdiği söylenebilir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan

analizler sonucunda adayların sorumluluk algısı düzeylerinde lise türü değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının mesleki sorumluluk algılarının lise düzeyindeki öğrenim geçmişlerinden çok, öğretmen yetiştirme süreci içerisinde geliştiğini ve şekillendiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, farklı lise türlerinden mezun olmuş bireylerin, öğretmen yetiştirme süreci içerisinde benzer sorumluluk eğilimleri kazandığı söylenebilir. Benzer biçimde, Finney'in (2019) çalışmasında da öğretmenlik mesleğini edinme biçimi ile sorumluluk algısı düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu paralel bulgular, öğretmenlerin sorumluluk algılarının bireyin geçmiş eğitim kurumlarından ziyade öğretmenliğe hazırlık sürecinde kazandıkları bilgi, beceri ve deneyimlerle ve kişisel özellikleri doğrultusunda biçimlendiğine işaret etmektedir.

Araştırmada sorumluluk algısının alt boyutlarında da mezun olunan lise türüne dayalı anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ulaşılan bu sonuç, öğretmen adaylarının hizmet öncesi yetiştikleri kültürün yalnızca genel sorumluluk algılarına değil aynı zamanda ilgili bağlamdaki olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin yaklaşımlarına ve hedef dile ait kültüre ilişkin sorumluluk algılarına da yansıdığını göstermektedir. Bu tutarlılık, öğretmen yetiştirme programlarının adaylara benzer sorumluluk eğilimleri kazandırma açısından etkili olduğunu düşündürmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğinde sorumluluk algısının gelişimi büyük ölçüde öğretmen yetiştirme sürecindeki deneyimlere ve bireysel mesleki yönelime bağlı olup, önceki öğrenim geçmişinin bu algı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik sorumluluk algılarının, öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik elde edilen bulgular adayların öğretim sorumluluğuna ilişkin genel algılarında bölüm farklılığına bağlı olarak anlamlı bir değişmenin bulunmadığını ortaya koymuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, Alman Dili, Arap Dili, Fransız Dili ve İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi bağlamında taşıdıkları sorumluluk algılarının birbirine benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç, farklı dillerin öğretimine yönelik bölümlerde yer alan adayların mesleki sorumluluk konusunda ortak bir anlayış geliştirdiklerini işaret etmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin değerlendirmeler de benzerlik göstermektedir. Olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin sorumluluk üstlenme eğilimleri ile hedef dile ait kültürel unsurları öğretim

sürecine dahil etmeye yönelik sahip olunan sorumluluk algısı açısından bölümler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının mesleki sorumluluk algılarının sadece alana göre değil, daha çok öğretmen kimliği ve pedagojik yeterliklere dayalı olarak şekillendiğine işaret etmektedir. Bunun yanında, elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarının bütüncül, standart ve mesleki sorumluluk bilincini güçlendiren yapıda tasarlandığı ve uygulandığı sonucuna ulaşılabilir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algısının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik elde edilen bulgular, 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sorumluluk algılarının genel anlamda ve alt boyutlar düzeyinde benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının mesleki sorumluluk algılarının lisans öğrenim süreçlerinin son iki yılına özgü olarak anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir. Ekici (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenci başarısızlığından sorumluluk algı düzeylerinin sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşırken ölçeğin genelinde ve öğrenci başarısından sorumluluk algı boyutunda sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemiş olup, ilgili çalışmanın bulgularının mevcut çalışmanın sonuçlarıyla belirli ölçüde tutarlı olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada sorumluluk algısının alt boyutlarına yönelik olarak da olumlu durumlar, hedef dile ait kültürü öğretim sürecine entegre etmeye dair sorumluluklar ve olumsuz durumlara ilişkin sorumluluk alma düzeylerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mesleki sorumluluk anlayışlarının öğretim yılına göre istikrarlı bir gelişim gösterdiğine işaret etmektedir. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme sürecinde mesleki sorumlulukların sınıf düzeyinden bağımsız olarak şekillendiğini ve eğitim sürecinin genel niteliği ile bireysel eğilimlerin daha belirleyici olabildiğini göstermektedir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine ilişkin sorumluluk algılarının akademik başarı düzeyiyle ilişkili olup olmadığı çerçevesinde öğretmen adaylarının ağırlıklı genel not ortalaması değişkenine göre sorumluluk algılarında anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, akademik başarı düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarında da artış gözlenmiştir. Bu bulgu, akademik olarak daha başarılı bireylerin mesleki sorumluluklara karşı daha duyarlı olduklarını ve mesleki rollerini daha bilinçli biçimde içselleştirdiklerini

düşündürmektedir. Özellikle orta düzeyde akademik başarıya sahip adaylar ile daha yüksek başarı düzeyindeki adaylar arasında belirgin farklılıkların ortaya çıkması, belirli bir akademik olgunluğun mesleki sorumluluk bilinciyle paralel geliştiğini göstermektedir. Benzer biçimde, Ekici (2013) öğretmen adaylarının öğrenci başarısına ilişkin sorumluluk algı düzeyine ait puanlarının genel akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiş ve bu doğrultuda yüksek başarı düzeyine sahip öğretmen adaylarının öğrenci başarısına ilişkin sorumluluk algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut araştırmanın alt boyutları bağlamında yapılan değerlendirmelerde olumlu ve olumsuz durumlar için sorumluluk kabul etme eğilimlerinin akademik başarı düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının sadece olumlu koşullarda değil, aynı zamanda zorluk içeren olumsuz olarak nitelendirilebilecek durumlarda da mesleki sorumluluk üstlenme düzeylerinin akademik yetkinliklerine bağlı olarak farklılaşabildiğini göstermektedir. Öte yandan, hedef dile ait kültürü öğretim sürecine entegre etme bağlamındaki sorumluluk algısında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Sonuç olarak, bu bulgular öğretmen yetiştirme sürecinde akademik başarının, öğretmen adaylarının mesleki sorumluluk bilinci üzerinde etkili bir değişken olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarında hem akademik gelişimi destekleyici hem de mesleki sorumluluk bilincini pekiştirici yaklaşımların bütüncül bir biçimde ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yabancı Dil öğretmen adaylarının yabancı dil düzeylerine göre yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının genel sorumluluk algı düzeylerinde ve sorumluluk algısının alt boyutlarında yabancı dil düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer biçimde, Bozu'nun (2016) araştırmasında da İngilizce yeterlik düzeyine ilişkin puanların öğrenci başarı ve başarısızlıklarına ilişkin sorumluluk algısını anlamlı biçimde yordamadığı belirtilmiştir. Her iki bulgu birlikte değerlendirildiğinde, yabancı dil yeterliği yabancı dil öğretmenliği için temel bir gereklilik olsa da öğretim sürecine ilişkin sorumluluk algısının yalnızca yabancı dil yeterlik düzeylerinden etkilenmediğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adayları yabancı dil düzeylerinden bağımsız olarak benzer düzeyde mesleki sorumluluk algılarına sahiptir. Ulaşılan bu sonuç, öğretmen adaylarının mesleki

tutumlarının yalnızca bilişsel becerilere değil, aynı zamanda kişisel değerler, eğitimsel motivasyon, öğretmenlik idealine bağlılık gibi çeşitli faktörlere dayandığını düşündürmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğinde sorumluluk bilinci, sadece alan bilgisi yeterliliğiyle sınırlı kalmamakta, eğitimle ilgili duyarlılık, etik sorumluluk ve toplumsal rol bilinci gibi daha çeşitli unsurlara dayanmaktadır. Bu doğrultuda, yabancı dil düzeyi farklı olsa da öğretmen adaylarının mesleki sorumluluğu içselleştirmeleri, bu bilinçle hareket etmeleri ve öğretmen kimliklerini geliştirme süreçlerinde benzer eğilimler göstermeleri beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Elde edilen bulgular, öğretmen yetiştirme sürecinde sadece akademik bilgi ve becerilere değil, mesleki değerlerin kazandırılmasına da odaklanılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular, öğretmenlik mesleğini idealindeki meslek olması nedeniyle tercih eden adayların, diğer motivasyonlarla bu mesleği tercih eden adaylara kıyasla, hem genel sorumluluk algısı hem de alt boyutlar bağlamında daha yüksek bir sorumluluk düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, idealindeki meslek olarak öğretmenliği seçmenin öğretmen adaylarının görevlerine yönelik sahiplenme düzeyini artırdığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlik mesleğini bir ideal olarak benimseyen bireylerin yalnızca bilgi ve beceri kazanmaya değil, aynı zamanda mesleğin gerektirdiği etik değerler ve sorumluluk bilincine de daha güçlü bir şekilde yöneldikleri söylenebilir. Ulaşılan bu sonuç, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişiminde motivasyon kaynağının önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, aile yönlendirmesi, sınav puanı, iş garantisi ya da çalışma koşulları gibi dışsal faktörlerle mesleği seçen adayların sorumluluk algılarının daha düşük düzeyde olması, bu bireylerin mesleki rollerini daha az içselleştirmiş olabileceklerini düşündürmektedir. Elde edilen bu bulgular, Matteucci ve Kopp'un (2013) çalışmasında tespit edilen bulgularla tutarlıdır. Söz konusu çalışmada öğretmenliği ilk tercih olarak seçen bireylerin, öğrenci motivasyonu, akademik başarısı, öğretim sürecinin niteliği ve öğrenci ilişkileri gibi alanlarda daha yüksek sorumluluk algısına sahip oldukları; buna karşılık öğretmenliği son çare olarak seçen bireylerin sorumluluk algısının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde, Berger ve Girardet (2020) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlik mesleğini seçmek için sosyal etkileri içeren değişkenler ve kariyer seçim

tatmininin öğretmen sorumluluk algısıyla ilişkisi olmadığı ve öğretmenlik mesleği seçimiyle ilişkili olarak, öğretmenliği son çare olarak seçme ve düşük düzey sorumluluk algısı arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlik mesleğini gönüllü ve içsel motivasyonlarla seçen bireylerin öğretimle ilgili görevleri daha fazla sahiplenme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algı düzeylerinin, öğretmenlik mesleğini tercih etme gerekçelerine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç, öğretmen yetiştirme süreçlerinde yalnızca akademik başarıya değil, adayların mesleki motivasyonlarına da odaklanılması gerektiğini göstermektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğine bilinçli, idealist ve gönüllü olarak yönelen bireylerin desteklenmesinin gelecekte mesleki sorumluluk algısı yüksek öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6.1.3. Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısının Yordayıcıları

Araştırmanın üçüncü alt problemi, yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile dil öğretme öz yeterlik inançları ve bu değişkenlerin alt boyutlarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarını anlamlı biçimde yordayıp yordamadığını belirlemeye yöneliktir.

Bu kapsamda yapılan analizler sonucunda, yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları üzerindeki anlamlı bir yordayıcı etkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum alt boyutlarından sevgi, değer ve uyum değişkenlerinin her birinin yabancı dil öğretimi sorumluluk algısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Özellikle öğretmen adaylarının mesleklerine duyduğu sevgi, sorumluluk algısını en fazla etkileyen faktör olarak öne çıkmıştır. Sevgi düzeyindeki artış, öğretmen adaylarının sorumluluk algılarında da belirgin bir artışa neden olmaktadır. Benzer şekilde, mesleğe duyulan değer ve uyum duyguları da sorumluluk algısının güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının öğretmenlik rolü ve sorumluluklarına dair algılarının şekillenmesinde önemli bir belirleyici

faktör olduğunu göstermekte olup Berger ve Girardet'in (2020) öğretmeye yönelik sorumluluk konusunda içsel değerlerin en belirleyici yordayıcı olduğu sonucuna ulaştıkları çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bunun yanında, araştırma kapsamında elde edilen bu bulgu mesleki değerlerle özdeşleşen tutumların öğretmen sorumluluğuyla nasıl bütünleştiğini gösteren Bhowmik vd. (2021) tarafından gerçekleştirilmiş çalışma sonuçları ile aynı doğrultudadır. Söz konusu çalışmada da öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının öğrenci başarısını destekleme isteğiyle birleştiğinde daha güçlü bir sorumluluk algısına dönüştüğü ifade edilmiş olup, bu durum öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumların öğretime ilişkin sorumluluk algısını güçlendirdiğini göstermektedir. Mevcut araştırmanın bulgularıyla aynı doğrultuda olmak üzere, Çetin ve Eren (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda da öğretmen adaylarının öğretime ilişkin duyguları ve öğretmen kimliklerinin, öğretmenlik mesleğinin çeşitli ve zorlu yönleri için kişisel sorumluluk üstlenme istekliliklerinde önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde, Eren (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik umutlarının, kişisel sorumluluk algılarının çeşitli boyutlarıyla anlamlı ve olumlu biçimde ilişkili olduğu; bu umutların, kariyer doyumundan bağımsız olarak, özellikle öğretim sorumluluğu üzerinde diğer alanlara kıyasla daha belirgin etkiler gösterdiği belirlenmiştir. Vidushy ve Kishor (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlarla paralel biçimde öğretmenlerin sorumluluk algısı ve öğretmenliğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Pečivová (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin kişisel sorumluluk duyguları ve mesleğe olan adanmışlıklarının birbiriyle güçlü bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu sonuç da mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlarla tutarlılık göstermektedir.

Buna karşın, mevcut araştırmada elde edilen bulgular Silverman'ın (2010) çalışmasında ulaşılan sonuçlarla farklılık göstermektedir. Silverman, çalışmasında öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin genellikle yüksek düzeyde savunuculuk sergilerken bu tutumlarının sorumluluk algısına dönüşmediğini tespit etmiş ve bu ayrımı tutum ve sorumluluk kavramlarının farklı psikolojik yapılar olması yönüyle gerekçelendirmiştir. Kurt (2013) tarafından yürütülmüş çalışmada da öğretmenlerin öğrenci başarı ve başarısızlığına ilişkin sorumluluk inançlarının mesleki tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Matteucci ve Kopp (2013) da

öğretmenliğe dair inanç ile kariyer motivasyonlarının öğretime yönelik sorumluluk algısını anlamlı düzeyde yordamadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmalardan farklı olarak, mevcut araştırmada yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik sahip oldukları tutumun yabancı dil öğretimi sorumluluk algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiş olup bu farkın kullanılan ölçme araçlarının öğretim sürecine yönelik daha doğrudan yapılar içermesi, tutumun yöneldiği konunun mesleğin kendisi olması, çalışmanın yürütüldüğü kültürel bağlam, öğretmenlik mesleğinin toplumsal anlamı ile öğretmen yetiştirme programlarının yapısı gibi değişkenlerle açıklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlik mesleği ile ilgili tutumların öğretmen adaylarının profesyonel sorumluluklarına dair algılarını şekillendiren temel unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlik mesleği ile ilgili pozitif tutumların, öğretmen adaylarının öğretim sorumluluklarını daha etkin bir şekilde yerine getirmelerine olanak tanıyabileceğini göstermektedir. Bu, öğretmenlik mesleğinin teknik bilgi ve becerilerin ötesinde, bireysel ve duygusal bir bağ kurma ve bu bağ üzerinden sorumluluk geliştirme gerekliliğini vurgulamaktadır. Özellikle, öğretmenlik mesleğine duyulan sevginin adayların meslekleriyle ilgili daha yüksek sorumluluk algıları geliştirmelerini sağladığı söylenebilir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların, eğitim süreçlerinin daha etkin ve verimli olabilmesi için önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkeninin aksine, yapılan analizler sonucunda yabancı dil öğretmen adaylarının dil öğretme öz yeterlik inançlarının, yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, dil öğretme öz yeterlik inancının alt boyutları olan planlama, uygulama ve değerlendirme değişkenlerinin de sorumluluk algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Dil öğretme öz yeterlik inancının yabancı dil öğretimi sorumluluk algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmaması sonucu alan yazındaki benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Kurt (2013) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada öğretmenlerin öğrenci başarı ve başarısızlığına ilişkin olan sorumluluk alt boyutları ve genel sorumluluk algılarının mesleğe ilişkin öz yeterlik inançlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Bunun yanında, çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inancı yüksek olan grubun sorumluluk algısının daha yüksek

olmasının belirtilmesine karşın bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtilmiştir. Ulaşılan bu sonuç, mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlara benzer biçimde, öz yeterlik inancının sorumluluk algısı üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarıyla aynı doğrultuda sonuçlara ulaşılan bir başka çalışma ise Silverman (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin belirli kimlik gruplarına yönelik öğretim yeterlikleri inançları ile bu gruplara karşı sahip oldukları sorumluluk algılarının örtüşmediği tespit edilmiştir. Silverman (2010) çalışmasında öz yeterlik ve sorumluluğun ilişkili fakat ayrı yapılar olduğunu vurgulamış ve öz yeterliğin tek başına davranışsal sorumluluğa dönüşmeyebileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin mesleki sorumluluk algısı ile öz yeterlik inancı arasında sistematik bir ayrımın bulunduğu bulgusu sunulan çalışmada, öz yeterlik inancının kişisel sorumluluğun yetersiz bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, mevcut araştırmada ulaşılan dil öğretme öz yeterlik inancının yabancı dil öğretimi sorumluluk algısını anlamlı bir biçimde yordamadığı yönündeki bulgularla tutarlılık göstermektedir. Bunun yanı sıra, Silverman'ın (2010) öğretmen adaylarının çok kültürlü konulara yönelik olumlu tutumlara sahip olsalar da bu tutumların genellikle sorumluluk algısına dönüşmediği yönündeki tespiti de mevcut araştırmanın öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarının dil öğretme öz yeterlik inancı tarafından istatistiksel olarak anlamlı biçimde yordanmamasına karşın, mesleğe yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcı olarak belirlenmesi bulgusu ile de paralellik göstermektedir.

Alan yazında mevcut araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde dil öğretme öz yeterlik inancının yabancı dil öğretimi sorumluluk algısının bir yordayıcısı olmadığına ilişkin bulgular sunan araştırmalar bulunmasına karşın, bu bulgularla örtüşmeyen sonuçları bulunan çalışmalar da mevcuttur (Guskey, 1982b; Farrand, 1988; Matteucci ve Kopp, 2013; Matteucci vd. 2017; Jordan, 2018; Berger ve Girardet, 2020; Poling, 2020; Zheng vd., 2023). Örneğin, Poling (2020) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve bütünsel sorumluluk algılarıyla mesleki öz yeterlik algısı arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Kurt vd. (2014) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, öğretim süreciyle ilişkili öz yeterlik algıları ve öğrenci başarısı için sorumluluk algıları arasında pozitif ve orta-yüksek düzeyde ilişkilerin bulunduğu belirtilmiştir. Benzer biçimde, Matteucci ve Kopp (2013) tarafından daha yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin

daha yüksek seviyelerde kişisel sorumluluk duygusuna sahip oldukları belirtilmiştir. Aynı doğrultuda, Farrand'ın (1988) çalışmasında da öğretmen yeterliklerinin sorumluluk davranışları üzerinde belirleyici olduğu; yeterlik algısı düşük bireylerin öğretim süreciyle ilişkili sorumluluktan kaçınma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen bir başka araştırma ise Yough vd. (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik kavramının etkili yabancı dil öğretimi için gerekli bilgi, beceri ve farkındalığı kapsamakta olduğu ve öğretmenlerin öğretim sürecinde üstlendikleri pedagojik sorumlulukları yerine getirme kapasitelerinin temelini oluşturduğu ifade edilmiştir. Guskey (1982b) tarafından yapılmış olan çalışmada ulaşılan öğretmenlerin mesleklerinde daha etkili oldukça öğrenci çıktılarına ilişkin sorumluluk kabul etmeye daha eğilimli oldukları ve mesleklerinden daha fazla zevk aldıkları sonucu da mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlarla farklılaşmaktadır. Jordan (2018) ise çalışmasında etkili öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına ilişkin ve öğrencilerinin yeterlik ve yetersizlikleriyle ilgili daha az etkili öğretmenlere göre değişiklik gösteren sistematik inançlarının olduğunu tespit etmiştir. Zheng vd. (2023) de çalışmalarında öğretmen öz yeterliği ve sorumluluk algısı ile öğretmenlerin iyi oluşları ilişkisi arasındaki bağlantıyı açıklamış ve mevcut çalışmada ulaşılan sonuçtan farklı biçimde bu değişkenlerin yakın ilişki içerisinde olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğrenci başarısı ya da genel sorumluluk algıları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunduğu rapor edilmiştir ancak alan yazında yer alan tüm çalışmalar öz yeterlik ile sorumluluk algısı arasındaki ilişki bağlamında tutarlı sonuçlar içermemektedir. Bu durumda alan, kurum türü, öğrenci düzeyi, deneyim, çevre, eğitim politikaları, kurum kültürleri gibi çeşitli faktörlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bozu (2016) tarafından yürütülen çalışmada, mevcut araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde, öğretim elemanlarının genel öz yeterlik inançları ile genel sorumluluk algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. İlgili araştırmada öz yeterlik inançlarının yüksek olmasına rağmen öğretim elemanlarının genel sorumluluk algılarının artmadığı tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada öğretim elemanlarının öz yeterlik düzeylerinin öğrencilerin başarısızlıklarına ilişkin sorumluluk algısıyla anlamlı bir ilişki göstermediği, yalnızca başarıya ilişkin sorumluluk algısıyla pozitif yönde ilişki gösterdiği belirtilmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmada elde edilen ve dil öğretme öz yeterlik inançlarının yabancı dil öğretimi

sorumluluk algısını anlamlı bir biçimde yordamadığını gösteren sonuçlarla örtüşmektedir. Özellikle olumsuz durumlar karşısında sorumluluk üstlenmeye yönelik algının, yalnızca öz yeterlik inancıyla açıklanamayabileceği ve bu ilişkinin bağlamsal değişkenlere göre farklılaşabileceği düşünülmektedir. Benzer biçimde, Frumos (2015) çalışması sonucunda öğrencilerin akademik başarıları açısından öğretmen öz yeterlik inancı ve sorumluluk algısı arasında pozitif ilişki tespit etmiş olmasına karşın, başarısızlığa ilişkin sorumluluk algısı ile anlamlı bir ilişki tespit etmemesi mevcut araştırmanın dil öğretme öz yeterlik inancının genel sorumluluk algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmaması bulgusunu destekler niteliktedir. Lauermann ve Karabenick (2013) tarafından öğretmen sorumluluğunun öğretmen öz yeterliğinden kavramsal ve ampirik olarak ayrı bir yapı olarak tanımlanması ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin eğitimsel çıktının türüne bağlı olarak değişebileceğine yönelik açıklamaları da ulaşılan sonuçla aynı doğrultudadır.

Mevcut araştırmada ulaşılan sonuçlara benzer şekilde, Ekici (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik algılarına, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ve akademik öz yeterlik algılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır. Bu çalışmada, belirtilen değişkenler arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmesine rağmen, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz yeterlik algılarının sorumluluk algısını güçlü bir şekilde açıklamadığı görülmüştür. Bu bağlamda, ilgili çalışmada elde edilen bulguların mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlarla belirli yönlerden örtüştüğü ve öz yeterlik ve tutum değişkenlerinin öğretmen adaylarının sorumluluk algılarını belirlemede sınırlı düzeyde etkisinin bulunduğu söylenebilir. Bu tespiti destekler nitelikte, Lee ve Loeb (2000) de çalışmalarında öz yeterlik inançları gibi bazı öğretmen çıktılarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin sınırlı olabileceğini, ancak öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumlarının öğrenme çıktıları üzerinde önemli rol oynayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu görüş, mevcut araştırmanın öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarının dil öğretme öz yeterlik inancı tarafından anlamlı biçimde yordanmazken, mesleğe yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcı olması bulgusu ile aynı doğrultudadır.

Elde edilen bulgular, öz yeterlik ve sorumluluk algılarının birbirinden kavramsal olarak ayrıştığını öne süren kuramsal görüşlerle de örtüşmektedir. Bu bağlamda Lauermann ve

Karabenick (2013) ile Weiner (1985), öğretmenlerin bir işi gerçekleştirebileceklerine inanmalarının, bu işe ilişkin sorumluluk hissetmeleri ile aynı anlama gelmediğini vurgulamaktadır. Öz yeterlik inancı ile kişisel sorumluluk arasında doğrudan bir geçişin olmayabileceği ve bu yapıların birbirinden kavramsal olarak farklı olduğu belirtilmektedir. Mevcut çalışmada dil öğretme öz yeterlik düzeyinin sorumluluk algısını anlamlı biçimde yordamaması söz konusu kuramsal ayrımı destekler niteliktedir.

İlgili alan yazın çerçevesinde öğretmenlerin duyuşsal özelliklerinin bazı sorumluluk boyutları üzerinde belirleyici olduğu, ancak bu etkinin tüm boyutlara yayılmadığına dair bulguların yer aldığı çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Abdullahi ve Ghaemi (2016) tarafından öz yeterliğin de dahil edildiği duyuşsal yapıların motivasyon, başarı ve öğrenciyle ilişki kurma sorumluluklarında etkili olduğu; ancak öğretim sorumluluğu üzerinde bu etkinin sınırlı kaldığı, bunun da eğitim düzeyi gibi yapısal unsurlardan kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Bu durum, mevcut çalışmada dil öğretme öz yeterlik inancının genel sorumluluk algısını anlamlı biçimde yordamaması bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca, söz konusu çalışmada öğretmenlerin duyuşsal yapı düzeyleri ile sorumluluk algıları arasında genel olarak anlamlı ve güçlü ilişkiler tespit edilmesine karşın, öz yeterlik, motivasyon ve diğer duyuşsal değişkenler birlikte değerlendirildiği için öz yeterliğin tek başına etkisine ilişkin bir sonuca ulaşılamamaktadır. Mevcut araştırmanın bulguları ise, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun yabancı dil öğretimi sorumluluk algısını anlamlı düzeyde yordadığını, ancak dil öğretme öz yeterlik inancının bu algı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç, duyuşsal yapıların alt boyutlarının sorumluluk algısıyla aralarındaki ilişkinin farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sürecine ilişkin sorumluluk algısında öğretmenlik mesleğine yönelik sahip olunan tutumun belirleyici bir role sahip olduğu; buna karşılık, dil öğretme öz yeterlik inancının sorumluluk algısını anlamlı biçimde yordamadığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç, öğretmen adaylarının mesleğe karşı sahip oldukları tutumun, öğretim sürecine ilişkin sorumluluğu üstlenme konusundaki eğilimlerini doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir. Diğer yandan, öz yeterlik inancının yabancı dil öğretme sorumluluk algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmaması, sorumluluk algısının çok boyutlu bir yapı olduğunu ve yalnızca bireyin öz yeterlik inancıyla açıklanamayacağını

düşündürmektedir. Yabancı dil öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin sorumluluk üstlenme eğilimlerini etkileyen unsurların, öz yeterlik gibi bireysel inançlardansa mesleğe yönelik tutum gibi daha karmaşık duyuşsal süreçlerle ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumların desteklenmesi, öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin sorumluluk algılarını geliştirmeleri açısından önemli görülmektedir.

6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda alan yazına katkı sağlaması amacıyla geliştirilen öneriler iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının yüksek sorumluluk algısının sınıf içi davranışlara dönüşebilmesi için öğretmenlik uygulaması derslerinde ders planlama, materyal hazırlama, sınıf yönetimi gibi alanlarda doğrudan sorumluluk verildiği aktif görevler almaları sağlanabilir.

2. Yabancı dil öğretmen adaylarının sahip olduğu yüksek düzeydeki sorumluluk algısının mesleki yaşama aktarılabilmesi için adaylara hizmet öncesi eğitimde meslek etiği**,** öz düzenleme**,** profesyonel bilinç gibi konularda farkındalık kazandırılmasına yönelik içerikler derslere eklenebilir.

3. Yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algısını sürdürülebilir kılmak için mesleki kimliklerini geliştirecek etkinlikler (öğretmenlik kulüpleri, mesleki seminerler, mezun öğretmenlerle buluşmalar) düzenlenebilir.

4. Araştırmada hem olumlu hem de olumsuz durumlar durumlara ilişkin yabancı dil öğretmen adaylarının yüksek düzeyde sorumluluk algısına sahip olduğu belirlenmekle beraber madde başına düzen ortalama puanların hesaplanmasıyla öğretmen adaylarının olumlu durumlara ilişkin sorumluluk algısının, olumsuz durumlara kıyasla daha yüksek

olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının olumsuz öğretim koşullarında (disiplin sorunları, motivasyonu düşük öğrenciler, yetersiz fiziksel koşullar vb.) da etkin rol almalarını sağlamak amacıyla senaryo temelli eğitimler ve vaka analizleri gibi yöntemler uygulanabilir.

5. Yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları olumsuz deneyimleri analiz ederek sorumluluk bilincini derinleştirmeleri için yansıtıcı günlük, öğretim değerlendirme raporları ve grup tartışmaları gibi araçlar kullanılabilir.

6. Araştırmada yabancı dil öğretmen adaylarının hedef dile ait kültüre ilişkin sahip oldukları sorumluluk algısının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarına hedef dile ait kültürel içerikleri kapsayan öğretim materyalleri hazırlama görevleri verilerek bu sorumluluğun sınıf pratiğine dönüştürülmesi sağlanabilir.

7. Yabancı dil öğretmen adaylarının hedef dilin kültürüne ilişkin farkındalık ve sorumluluklarını pekiştirmek amacıyla dijital kültür gezileri**,** film analizleri**,** edebi eser incelemeleri ve yerel ile hedef kültür karşılaştırmaları gibi etkinlikler uygulanabilir.

8. Yabancı dil öğretmen adaylarının hedef kültürü doğrudan deneyimleme fırsatlarından faydalanabilmeleri için değişim programlarına katılımları teşvik edilebilir.

9. Araştırmada yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmesi için motivasyon artırıcı seminerler, meslek tanıtım etkinlikleri ve rol model öğretmenlerle buluşmalar düzenlenebilir.

10. Yabancı dil öğretmen adaylarının meslekle ilgili iç motivasyonlarını fark etmelerini sağlamak, tutumlarını destekleyerek sorumluluk duygularını artırmak amacıyla "Neden öğretmen oldum?" temalı sınıf içi tartışmalar düzenlenebilir.

6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Mevcut araştırma nicel desenle yürütülmüş olup, yabancı dil öğretmen sorumluluk algılarının ve yordayıcılarının tespit edilmesine yönelik nitel veya karma desen ile keşfedici bir araştırma gerçekleştirilebilir.

2. Araştırma Ankara ilinde yürütülmüş olup çalışmanın evren ve örneklemi genişletilerek Türkiye genelinde bir araştırma yürütülebilir.

3. Araştırmaya 3. ve 4. sınıflarda öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları dahil edilmiş olup, 1. ve 2. sınıfların da dahil edilerek gelişimin gözlemlendiği bir çalışma gerçekleştirilebilir.

4. Araştırmada yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarının dil öğretme öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiş olup, öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile yabancı dil öğretimi sorumluluk algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik araştırma geliştirilebilir.

5. Araştırmada yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algısının dil öğretme öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiş olup, adayların sorumluluk algılarınn şekillendiricisi olarak içsel veya dışsal motivasyon durumları incelenebilir.

6. Araştırmada yabancı dil öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi sorumluluk algısının dil öğretme öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiş olup, benzer bir araştırma yabancı dil öğretmenleriyle gerçekleştirilebilir.

7. Yabancı dil öğretmen adayları için hizmet öncesi eğitimde yabancı dil öğretimi sorumluluk algılarını geliştirmeye yönelik bir programın uygulanmasıyla sorumluluk algılarında değişiklik olup olmayacağı deneysel bir araştırma ile incelenebilir.

8. Araştırmada yabancı dil öğretmen adaylarının sorumluluk algılarını tespit etmek amaçlanmış olup, farklı paydaşların yabancı dil öğretmenlerinin sorumluluklarına ilişkin algılarının ne olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Aitken, F. B. (2006). *The effects of perceived teacher empowerment on student achievement.* (Doktora tezi). https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3692&context=rtds sayfasından erişilmiştir.

Akbaba Altun, S. (2009). An investigation of teachers', parents', and students' opinions on elementary students' academic failure. *Elementary Education Online,* 8(2), 567-586. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90877 sayfasından erişilmiştir.

Akıncı, B. ve Çetin, Ş. (2025). Foreign language teacher candidates' perceptions of responsibility in foreign language teaching: A scale development study. *International Journal of Educational Research Review*, 10(1), 29-41. https://doi.org/10.24331/ijere.1597138

Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 1(1), 89-100. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/104677 sayfasından erişilmiştir.

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2019*. Ankara: Pegem Akademi.

Al Darwish, S. (2017). Teachers' attitude toward a foreign language: Factors effecting the target language teaching process. *International Journal of English Language Teaching,* 5(6), 1-10. https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Teachers-Attitude-toward-a-Foreign-Language-Factors-Effecting-the-Target-Language-Teaching-Process.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ali, S., Kazemian, B., ve Mahar, I. H. (2015). The importance of culture in second and foreign language learning. *Dinamika Ilmu, 15*(1), 1-10. https://doi.org/10.21093/di.v15i1.99

Allport, G. W. (1935). Attitudes. C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* içinde (s. 798-844). Worcester: Clark University.

Allwright, R. L. (1977). Motivation-The teachers' responsibility? *ELT Journal*, 31(4), 267-274. https://doi.org/10.1093/elt/XXXI.4.267

Alptekin, C. ve Alptekin, M. (1984). The question of culture: EFL teaching in non- English speaking countries. *ELT Journal*, 38(1), 14-20. http://dx.doi.org/10.1093/elt/38.1.14

Ames, R. (1982). Teachers' attributions for their own teaching. J. M. Levine ve M. C. Wang (Ed.), *Teacher and Student Perceptions: Implications for Learning* içinde (s. 105-124). Hillsdale: Erlbaum.

Arrastia, M. C. (2015). *The validation of the English language version of the teacher self-regulation scale for U.S. K-12 teachers*. (Doktora tezi). https://repository.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:253186/datastream/PDF/view sayfasından erişilmiştir.

Ashton, P., Webb, R. ve Doda, N. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy*. (Final Report Executive Summary). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED231833.pdf sayfasından erişilmiştir.

Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve XI. Millî Eğitim Şurasının değerlendirilmesi. *Türk Yurd*u, 98(262). https://www.turkyurdu.com.tr/arsiv/yazar-yazi.php?id=2322 sayfasından erişilmiştir.

Babaei, M. ve Abednia, A. (2016). Reflective teaching and self-efficacy beliefs: Exploring relationships in the context of teaching EFL in Iran. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(9), 1-26. https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3089&context=ajte sayfasından erişilmiştir.

Bacon, C. S. (1991). Being held responsible versus being responsible. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 64(6), 395–398. https://doi.org/10.1080/00098655.1991.9955903

Bahar, H. H. ve Kağan, M. (2018). Five-factor personality traits as a predictor of self-efficacy perceptions in pre-service teachers. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 676–686. Doi: 10.17556/erziefd.406102

Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist, 33*(4), 344–358. https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist,* 37(2), 122–147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* içinde (Cilt 4, s. 71-81). New York: Academic. [H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health* içinde yeniden basılmıştır. San Diego: Academic, 1998]

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. https://doi.org/10.1177/0149206311410606

Barahona, M. ve Darwin, S. (2023). Balancing being a 'good teacher' and a 'motivating teacher of English': Analysing the sense of professional responsibility of pre-service EFL teachers *Language Teaching Research*, 0(0). https://doi.org/10.1177/13621688231183905

Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*, 80-92. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/396-published.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bee, H. E. (2022). *An exploration of the self-efficacy and responsibility beliefs of teachers certified traditionally and alternatively*. (Doktora tezi). https://www.proquest.com/docview/2707628946/310846B25B754088PQ?sourcetype=Dissertations%20&%20Theses sayfasından erişilmiştir.

Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. ve Day, L. (2010). *Educating nurses: A call for radical transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Berger, J. L. ve Girardet, C. (2020). Vocational teachers' classroom management style: The role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education*. 44(2), 200–216. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1764930

Bhowmik, A., Saika, M. ve Mazumdar, S. (2021). Teachers' sense of responsibility: The key of successful teaching. *Psychology and Education*, 58(3), 3467–3469. http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/4517/3976 sayfasından erişilmiştir.

Biebricher, C., East, M., Howard, J., ve Tolosa, C. (2019). Navigating intercultural language teaching in New Zealand classrooms. *Cambridge Journal of Education, 49*(5), 605-621. https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1581137

Bilgisu, G. (2017). *Türkiye'de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi*. https://www.gurkanbilgisu.com/2017/11/turkiyede-yabanci-dil-ogretiminin-tarihsel gelisimi.html sayfasından erişilmiştir.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. http://dx.doi.org/10.1017/S0261444803001903

Boyacıoğlu, F. (2015). The historical development of the foreign language education in Ottoman Empire. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 174, 651–657. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.597

Bozdağ, M. (2008). *Sevgi zekâsı*. İstanbul: Yakamoz.

Bozu, D. (2016). *English language preparatory school instructors' sense of responsibility for students' success and failure*. (Yüksek lisans tezi). https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12619940/index.pdf sayfasından erişilmiştir.

Breen, M.P. (1991). Understanding the language teacher. R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith ve M. Swain (Ed.), *Foreign/second language pedagogy research* içinde (213-233). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

British Council ve TEPAV. (2013). *Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching.* https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/turkey_national_needs_assessment_of_state_school_english_language_teaching.pdf sayfasından erişilmiştir.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Longman.

Buehl, M. M. ve Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. H. Fives ve M. G. Gill (Ed.), *International handbook of research on teachers' beliefs* içinde (66–82). New York: Routledge.

Buttjes, D. (1990). Teaching foreign language and culture: Social impact and political significance. *The Language Learning Journal, 2*(1), 53-57. https://doi.org/10.1080/09571739085200471

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Byram, M. (1989) *Cultural studies and foreign language teaching.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge.

Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in Behavioral and Life Sciences*. The USA: Plenum.

Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257–272. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., Vigdor, J. L. ve Aliaga Diaz, R. (2004). Do school accountability systems make it more difficult for low performing schools to attract and retain highquality teachers? *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(2), 251–271. http://dx.doi.org/10.1002/pam.20003

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, R. J. ve Swerdlik, M. E. (2010). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. 7th edition. New York: McGraw-Hill.

Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri. *SETA Analiz*, 131. http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf sayfasından erişilmiştir.

Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2015). *Öğretmen olmak: Bir cana dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat.

Crocker, L. M. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Çakır, A. (2017). Türkiye'de YÖK öncesi ve sonrası yabancı dil eğitimi. *Journal of Language Research*, 1(1), 1-18. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/394342 sayfasından erişilmiştir.

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136-145. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/celikoz-cetin.htm sayfasından erişilmiştir.

Çetin, Ş. (2003). *Anadolu öğretmen lisesi ve düz (genel) lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Çetin, G. ve Eren, A. (2022). Pre-service teachers' achivement goal orientations, teacher identity, and sense of personal responsibility: The moderated mediating effects of emotions about teaching. *Educational Research for Policy and Practice*. 21, 245-283 https://doi.org/10.1007/s10671-021-09303-y

Daniels, L. M., Dueck B. S. ve Goegan, L. D. (2020). Pre-service teachers' reflections on personal responsibility for student motivation: A video vignette study. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(2), 221–239. https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/56618/679803 sayfasından erişilmiştir.

Daniels, L. M., Radil A. ve Wagner A. K. (2015). Concordance between preservice teachers' personal responsibilities and intended instructional practices, *The Journal of Experimental Education*, 00 (0), 1-25. http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2015.1054333

Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi.

Deregözü, A. (2020). *Yapısal eşitlik modellemesi ile yabancı dil öğretme yetkinliğinin incelenmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Diamond, J. ve Randolph, A. ve Spillane, J. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology ve Education Quarterly*, 35(1), 75–98. https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75

Dingwall, S. C. (*1985). The teacher variable in ELT*. Doktora Tezi, Lancaster University, United Kingdom.

Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 259-283. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001099

Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. 2nd edition. Harlow: Pearson.

Durmaz Y. (2020). *Vakıf üniversitelerinde okuyan öğrencilerin kişilik özelliklerinin içgüdüsel satın alma davranışları üzerindeki etkisinin yapısal eşitlik modeli ile belirlenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Dweik, B. S. ve Awajan, N. W. (2013). Factors that enhance English language teachers' motivation in Jordanian Secondary Schools, *English Linguistics Research*, 2(1), 33–42. https://doi.org/10.5430/elr.v2n1p33

Education First (EF). (2020). *EF EPI EF English proficiency Index: A ranking of 100 countries and regions by English skills*. https://www.ef.com.tr/epi/ sayfasından erişilmiştir.

Education First (EF). (2021). *EF EPI EF English proficiency index: A ranking of 112 countries and regions by English skills*. https://www.ef.com.tr/epi/ sayfasından erişilmiştir.

Education First (EF). (2022). *EF EPI EF English proficiency index: A ranking of 111 countries and regions by English skills*. https://www.ef.com.tr/epi/ sayfasından erişilmiştir.

Education First (EF). (2023). *EF EPI EF English proficiency index: A ranking of 113 countries and regions by English skills.* https://www.ef.com.tr/epi/ sayfasından erişilmiştir.

Education First (EF). (2024). *EF EPI EF İngilizce yeterlilik endeksi: İngilizce becerilerine göre 116 ülke ve bölge sıralaması*. https://www.ef.com.tr/epi/ sayfasından erişilmiştir.

Ekici, G. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 263–279. https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2053 sayfasından erişilmiştir.

Ekici, G. (2014). Views of teachers on responsibility perceptions about students' academic achievement and failure: The case of pre-service teachers of Biology. *İlköğretim Online*, 13(4), 1414–1448. Doi: 10.17051/io.2014.76793

En-Chong, L. (2004). *"How are they different?" A comparative study of native and nonnative foreign language teaching assistants regarding selected characteristics: Teacher efficacy, approach to language teaching/learning, teaching strategies and perception of nativeship.* (Doktora tezi). https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=osu1092324144 sayfasından erişilmiştir.

Eren, A. (2014). Uncovering the links between peospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: A mediation analysis, *Social Psychology of Education*,17(1), 73–104. https://doi.org/10.1007/s11218-013-9243-5

Eren, A. (2015). “Not only satisfied and responsible, but also hopeful”: Prospective teachers’ career choice satisfaction, hope, and personal responsibility. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 149–166. https://doi.org/10.1080/0305764x.2014.930417

Eren, A. (2016). Investigating prospective teachers’ teaching-specific hopes as predictors of their sense of personal responsibility. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 267–284. https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169507

Eren, A. ve Çetin, G. (2019). Pre-service teachers’ beliefs about the teaching profession, curriculum orientations, and personal responsibility. *Curriculum Perspectives*, 39, 19–32. https://doi.org/10.1007/s41297-018-00061-1

Erkuş, A. (1994). *Psikolojik terimler sözlüğü.* Ankara: Doruk.

Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.

Esen, G. (2012). *English language teachers’ general and professional sense of self-efficacy: Mersin profile.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Eslami, Z. R. ve Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies: A study of nonnative EFL teachers in Iran. *Teaching English as a Second or Foerign Language, 11*(4), 1-19. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898136.pdf sayfasından erişilmiştir.

Eurostat Statistics Explained (2019). *Foreign language skills statistics. Number of foreign languages.* https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Foreign_language_skills_statistics#Number_of_foreign_languages_known sayfasından erişilmiştir.

Faez, F. ve Valeo, A. (2012). TESOL teacher education: Novice teachers’ perceptions of their preparedness and efficacy in the classroom. *TESOL Quarterly*, *46*(3), 450–471. http://www.jstor.org/stable/41576063 sayfasından erişilmiştir.

Farrand, J. (1988). Mexican primary school teachers' sense of professional responsibility. *Comparative Education*, 24(1), 103–124. http://www.jstor.org/stable/3518894 sayfasından erişilmiştir.

Feldman, A. (2007). Teachers, responsibility and action research. *Educational Action Research*, 15(2), 239-252. https://doi.org/10.1080/09650790701314809

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Newbury Park: Sage.

Finney, E. A. (2019). *Examining teacher efficacy and sense of responsibility in relation to burnout in alternatively certified teachers*. (Doktora tezi). https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/2312608895/previewPDF/AD9DEE5AAEF948B9PQ/ sayfasından erişilmiştir.

Fischman, W., DiBara, J. A. ve Gardner, H. (2006). Creating good education against the Odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383-398. https://doi.org/10.1080/03057640600866007

Fives, H. ve Buehl, M. (2016). Teacher motivation: Self-efficacy and goal orientation. K. R. Wentzel ve D. B. Miele (Ed.), *Handbook of motivation at school* içinde (s. 340-360). New York: Routledge.

Fonseca-Chacana, J. (2019). Making teacher dispositions explicit: A participatory approach. *Teaching and Teacher Education*, 77, 266–276. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.018

Fowler, J., Jarvis, P. ve Chevannes, M. (2021). *Practical statistics for nursing and health care* (2. baskı). Oxford: Wiley Blackwell.

Fraenkel J., Wallen N. ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Newyork: McGraw-Hill.

Francois, J. (2020). The relationship between pre-service training and teaching self- efficacy for inclusive practices. *Educational Considerations*, 45(3). https://doi.org/10.4148/0146-9282.2182

Friedrich, P. (1989). Language, ideology and political economy. *American Anthropologist*, 91, 295–305. https://doi.org/10.1525/aa.1989.91.2.02a00010

Friesen, S. ve Brown, B. (2020). Teacher leaders: developing collective responsibility through design-based professional learning, *Teaching Education*, 33(3), 254–271. https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1856805

Frumos, L. (2015). Teachers' sense of efficacy and responsibility for student outcomes. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 19(2), 255–262. https://www.researchgate.net/profile/Luciana-Frumos/publication/317958464_Teachers'_sense_of_efficacy_and_responsibility_for_students'_outcomes/links/5953c18c458515a207029349/Teachers-sense-of-efficacy-and-responsibility-for-students-outcomes.pdf sayfasından erişilmiştir.

Fullan, M. ve Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin & Ontario Principal's Council.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and social language learning: The role of motivation and attitudes*. London: Edward Arnold Inc.

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. ve Damon, W. (2001). *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.

Genç, A. (1999). İlköğretimde yabancı dil. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 11. https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/714 sayfasından erişilmiştir.

George, D., ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 Update *(*10. baskı). Boston: Pearson.

Ghaemi, H. ve Abdullahi, H. A. (2016). EFL teacher's affective constructs and their sense of responsibility. *Research in English Language Pedagogy*, 4(1), 64–72. https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/1189917/efl-teacher-s-affective-constructs-and-their-sense-of-responsibility sayfasından erişilmiştir.

Ghasemboland, F. ve Hashim, F. B. (2013). Teachers' self-efficacy beliefs and their English language proficiency: A study of nonnative EFL teachers in selected language centers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 103, 890-899. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.411

Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582. https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569

Glas, K. (2016). Opening up 'spaces for manoeuvre': English teacher perspectives on learner motivation. *Research Papers in Education*, 31(4), 442–461. https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1049287

Goldstein, D. (2014). *The teacher wars: A history of America's most embattled profession*. New York: Doubleday.

Gömleksiz, M. N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.258

Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44–51. https://doi.org/10.1177/002248718103200310

Guskey, T. R. (1982a). Differences in teachers' perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 7(1), 70 – 80. https://eric.ed.gov/?id=EJ260818 sayfasından erişilmiştir.

Guskey, T. R. (1982b). *The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers*. The Annual Meeting of the American Educational Reasearch Asssociation'da sunulmuş bildiri, New York. https://eric.ed.gov/?id=ED213704 sayfasından erişilmiştir.

Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245–259. https://doi.org/10.3102/00028312021002245

Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of Educational Research,* 81(1), 41–47. http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1987.10885795

Guskey, T. R. (2007). Multiple sources of evidence: An analysis of stakeholders' perceptions of various indicators of student learning. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(1), 19-27. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2007.00085.x

Gündüz, M. (2016). What are the teaching responsibilities of being a teacher? *Eductional Research and Reviews,* 11 (8), 623–629. https://doi.org/10.5897/ERR2016.2643

Güngör, F. ve Yaylı, D. (2012). Self-efficacy and anxiety perceptions of pre-service EFL teachers. A. Akbarov ve V. Cook (Ed.), *Approaches and methods in second and foreign language teaching* içinde (s. 227–236). Sarajevo: IBU Publications.

Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fenedebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71–83. https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6007/80090 sayfasından erişilmiştir.

Güvenç, H. (2011). Öğretmen adayı öğrencilerin mesleki özyeterlilik algıları ile öğrenci başarısı sorumluluk algıları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1410–1421. https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19820/212074 sayfasından erişilmiştir.

Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2016). *Statistics for the behavioral sciences* (10th ed.). Cengage Learning.

Hackman, J. R. ve Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior ve Human Performance*, 16(2), 250-279. http://dx.doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7

Hair, J. F., Black, B., Babin, B. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). New York: Pearson.

Halvorsen, A. L., Lee, V. E. ve Andrade, F. H. (2009). A mixed-method study of teachers' attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education*, 44(2), 181–224. http://doi.org/10.1177/0042085908318696

Hamilton, V. L. (1978). Who is Responsible? Toward a social psychology of responsibility attribution. *Social Psychology*, 41(4), 316–328. https://doi.org/10.2307/3033584

Haznedar, B. (2010). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulmuş bildiri. Antalya. http://www. iconte. org/FileUpload/ks59689/File/166. pdf sayfasından erişilmiştir.

Helker, K. ve Wosnitza, M. (2014). Responsibility in the school context – Development and validation of a heuristic framework. *Frontline Learning Research*, 2(3), 115–139. http://dx.doi.org/10.14786/flr.v2i3.99

Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280-1300. https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.12.1280

Higgins, E. T., Roney, C. J. R., Crowe, E. ve Hymes, C. (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance distinct self-regulatory systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 276–286. https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.276

Hongying, W. (2009). *On self-efficacy sense of college English teachers and its cultivation.* International Conference on Education Management and Engineering'da sunulmuş bildiri. Malaysia.

Howell, D. C. (2013). *Statistical methods for psychology* (8th ed.). Cengage Learning.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15–26. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/104693 sayfasından erişilmiştir.

Jackson-Crossland, B. (2000). *The relationships between teacher empowerment and sense of responsibility for student outcomes, and student achievement*. (Doktora tezi.) https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/304610623/3B314E08B9894D7APQ sayfasından erişilmiştir.

James, C. ve Vince, R. (2001). Developing the leadership capability of Headteachers. *Educational Management & Administration*, 29(3), 307–317. https://doi.org/10.1177/0263211X010293005

Jordan, A. (2018). The supporting effective teaching project: 1. Factors influencing students success in inclusive elementary classrooms. *Exceptionality Education International*, 28(3), 10–27. https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7769

Jordan, A., Glenn, C. ve McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teacher beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259–266. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.

Karagözoğlu, G. (1987). Yüksek öğretime geçişte öğretmenlik mesleğine yönelme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-1516.html sayfasından erişilmiştir.

Karakaya, S. (2004). A comparative study: English and Turkish teachers' conceptions of their professional responsibility, *Educational Studies*, 30(3), 195-216. https://doi.org/10.1080/0305569042000224170

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1–14. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000058

Kaya, M. ve Nazıroğlu, B. (2008). Din görevlilerinin mesleki tutum ve motivasyon düzeylerini etkileyen bazı faktörler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26(26-27), 25–53. https://doi.org/10.17120/omuifd.01742

Kay-Cheng, S. (1984). *Teacher locus of control and its correlates among experienced teachers*. Annual Conference of the Association for Research in Education'da sunulmuş bildiri, Perth, Australia. https://eric.ed.gov/?id=ED255514 sayfasından erişilmiştir.

Kaygısız, S., Anagun, Ş. S. ve Karahan, E. (2018). The predictive relationship between self-efficacy levels of English teachers and language teaching methods. *Eurasian Journal of Educational Research,* 18(78), 183–202. https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42563/512870 sayfasından erişilmiştir.

Kelchtermans, G. (2011). Professional responsibility persistent commitment perpetual vulnerability. C. Sugrue ve T. D. Solbrekke (Ed.), *Professional Responsibility: New Horizons of Praxis* içinde (s. 113–126). London: Routledge.

Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92. https://doi.org/10.1111/j.19449720.1995.tb00770.x

Khmelkov, V. T. (2000). *Developing professionalism: Effects of school workplace organization on novice teachers' sense of responsibility and efficacy*. (Doktora tezi). ttps://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/304633403/892C6BC8BF314A62PQ sayfasından erişilmiştir.

Kimura, Y. (2022). L2 teacher motivation/autonomy as complex systems: Across the boundaries of L2 classrooms in East Asia. Y. Kimura, L. Yang, , T.-Y. Kim ve Y. Nakata (Ed.), *Language Teacher Motivation, Autonomy and Development in East Asia* içinde (s. 111–133). Switzerland: Springer.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford.

Koçoğlu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: A study of Turkish EFL pre-service teachers. *Teacher Development,* 15(4), 471–484. https://doi.org/10.1080/13664530.2011.642647

Kozel, S. D. (2007). *Exploring pre-service teachers' sense of responsibility for multiculturalism and diversity: Scale construction and construct validation*. (Yüksek lisans tezi). https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=osu1407225325 sayfasından erişilmiştir.

Kramsch, C. (1995). The cultural component of language. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83-92. https://doi.org/10.1080/07908319509525192

Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59–81. https://doi.org/10.2307/40264511

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. https://iojes.net/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=IOJES_1100.pdf&key=41121 sayfasından erişilmiştir.

Kurt, H., Güngör, F. ve Ekici, G. (2014). The relationship among teacher efficacy, efficacy regarding teaching, and responsibility for student achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 802–807. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.301

Landrum, T. J. ve Kauffman, J. M. (1992). Characteristics of general education teachers perceived as effective by their peers: Implications for inclusion of children with learning and behavioral disorders. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 3(3), 147-163. https://doi.org/10.1080/09362839209524807

Lauermann F. ve Karabenick S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability): Explicating its multiple components and theoretical status, *Educational Psychologist*, 46(2), 122-140. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558818

Lauermann, F. V. (2013). *Teacher responsibility: Its meaning, measure, and educational implications.* (Doktora tezi). https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/99839/fanim_1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 7–89. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.005

Lauermann, F. ve Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001

Lee, J.-A. (2009). *Teachers' sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency and attitudes toward the English language: A case of Korean public elementary school teachers.* (Doktora tezi). http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1233648070 sayfasından erişilmiştir.

Lee, V. E. ve Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3–31. https://doi.org/10.2307/1163470

Lee, V. E. ve Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achivement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103–147. http://doi.org/10.1086/444122

Lennon, P. (1988). The linguist and the language teacher: Love at first sight or the end of honeymoon. *The English Teaching Forum*, 26(4), 2-5.

Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), 223-233. http://dx.doi.org/10.1177/0013164487471031

Liaw, E. C. (2017). Teacher efficacy of English teachers in urban and suburban schools. *Teacher Development*, 21(4), 496–510. https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308426

LoGerfo, L. F. (2004). *Does responsibility matter and who is responsible? Exploring the influence and development of teacher responsibility for children's welfare.* (Doktora tezi). https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/124245 sayfasından erişilmiştir.

LoGerfo, L. F. ve Goddard, R. D. (2008). Defining, measuring, and validating teacher and collective responsibility. W. K. Hoy ve M. F. DiPaola (Ed.), *Improving schools: Studies in leadership and culture* içinde (s. 73–97). Charlotte, NC: Information Age.

Louis, K, S., Marks, H. M. ve Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798. https://doi.org/10.3102/00028312033004757

Martinsen, K. (2006). *Care and Vulnerability*. Oslo: Akribe.

Matteucci, M. C. ve Gosling, P. (2004). Italian and French teachers faced with pupil's academic failure: The "norm of effort". *European Journal of Psychology of Education*,19, 147–166. https://doi.org/10.1007/BF03173229

Matteucci, M. C. (2016). *Teachers' organizational commitment: Examining the effects of relationships, emotions and personal responsibility*. EDULEARN16 Proceedings, 3777–3781. Doi: 10.21125/edulearn.2016.1886

Matteucci, M. C., Guglielmi, D. ve Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(2). 275–298. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y

Matteucci, M. C. ve Kopp, B. (2013). *Do they feel responsible? Antecedents of teachers' sense of responsibility*. 5th International Conference on Education and New Learning Technologies'de sunulmuş bildiri, 5013–5017, Barcelona, https://cris.unibo.it/handle/11585/172074 sayfasından erişilmiştir

Matteucci, M. C. ve Tomasetto C. (2018). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes. A study on the measurement properties of the teacher responsibility scale in Italian primary and secondary school teachers. *BPA Applied Psychology Bulletin*, 281(1), 15–28. https://doi.org/10.26387/bpa.281.2

MEB (2002). Ortaöğretimde eğitim – öğretim süresinin 4 yıla çıkarılması. *Tebliğler Dergisi*. 65(2540). 721-816. http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/66-2002 sayfasından erişilmiştir.

MEB ÖYGM (2006). *TEDP Temel eğitime destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni" Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.*

https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342 sayfasından erişilmiştir.

MEB (2020). *Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim Vizyonu*.

https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Mellom, P. J., Straubhaar, R., Balderas, C., Ariail, M. ve Portes, P. R. (2018). "They come with nothing:" How professional development in a culturally responsive pedagogy shapes teacher attitudes towards Latino/a English language learners. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 71(1), 98-107. Doi: 10.1016/j.tate.2017.12.013

Mitchell, R., ve Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). London: Arnold.

Moè, A., Pazzaglia, F. ve Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(5), 1145–1153. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010

Mojavezi, A. ve Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(3), 483-491. Doi:10.4304/tpls.2.3.483-491

Monshi Toussi, M. T. ve Ghanizadeh, A. (2012). A study of EFL teachers' locus of control and self-regulation and the moderating role of self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(11), 2363–2371. http://dx.doi.org/10.4304/tpls.2.11.2363-2371

Moodie, I. ve Feryok, A. (2015). Beyond cognition to commitment: English language teaching in South Korean primary schools. *The Modern Language Journal*, 99(3), 450–469. https://doi.org/10.1111/modl.12238

Murray, H. B. ve Staebler, B. K. (1974). Teacher's locus of control and student achievement gains. *Journal of School Psychology,* 12(4), 305–309. https://doi.org/10.1016/0022-4405(74)90050-8

National Board for Professional Teaching Standards. (2002). *What teachers should know and be able to do*. http://accomplishedteacher.org/wp-content/uploads/2016/12/NBPTS-What-Teachers-Should-Know-and-Be-Able-to-Do-.pdf sayfasından erişilmiştir.

Nadelson, L. S., Soto, E., Smith, T, Nekonchuk, S., Ims, J. ve Nadelson S. G. (2021). Teaching emotion regulation: K-12 teachers' perceptions and practices across the curriculum. *Children and Teenagers*, 4(1), 1–30. https://doi.org/10.22158/ct.v4n1p1

Nunnally, J. C. (1967). *Psychometic theory*. New York: McGraw-Hill, Inc.

ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi). (2016). *2018-YDS ilkbahar dönemi sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler.* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/YDSILKBAHAR/SayisalBilgiler29012018.pdf sayfasından erişilmiştir.

ÖSYM. (2017). *2017-YDS ilkbahar dönemi sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler.* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/YDSILKBAHAR/SayisalBilgiler20042017.pdf sayfasından erişilmiştir.

ÖSYM. (2018). *2018-YDS ilkbahar dönemi sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YDSILKBAHAR/SayisalBilgiler26042018.pdf sayfasından erişilmiştir.

ÖSYM. (2019). *2019-KPSS A grubu ve öğretmenlik sınav sonuçlarına ilişkin sayısal Bilgiler*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/KPSS/sayisalbilgiler29082019.pdf sayfasından erişilmiştir.

ÖSYM. (2020). *2020-KPSS lisans (genel yetenek-genel kültür, eğitim bilimleri, alan bilgisi ve ÖABT) sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler.* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/KPSS/LISANS/sayisalbilgiler22102020.pdf sayfasından erişilmiştir.

ÖSYM. (2021). 2*021-KPSS A grubu ve öğretmenlik (genel yetenek-genel kültür, eğitim bilimleri, alan bilgisi ve ÖABT) sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/KPSS/kpss_2021_sayisal_bilgiler_16092021.pdf sayfasından erişilmiştir.

ÖSYM. (2022). *2022-KPSS lisans (genel yetenek-genel kültür, eğitim bilimleri, alan bilgisi ve ÖABT) sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler.* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/KPSS/LISANS/sayisalbilgiler_21102022.pdf sayfasından erişilmiştir.

ÖSYM. (2023). *2023-KPSS A grubu ve öğretmenlik (genel yetenek-genel kültür, eğitim bilimleri, alan bilgisi ve ÖABT) sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler.* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/KPSS/LISANS/sayisalbilgilerds25082023.pdf sayfasından erişilmiştir.

Pajares, F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332. https://doi.org/10.2307/1170741

Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89–94. https://doi.org/10.9779/PUJE563

Pallant, J. (2020). SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Pečivová, V. (2019). Subjective Responsibility of Spanish University Teachers: A qualitative pilot study. *Pedagogica*, 69(4), 489–502. https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1523

Phan, T. T. H. ve Hamid, M. O. (2017). Learner autonomy in foreign language policies in Vietnamese universities: an exploration of teacher agency from a sociocultural perspective. *Current Issues in Language Planning*, 18(1), 39–56. https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1201231

Phelps, P. H. (2003). Teacher professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 40(1), 10–11. https://doi.org/10.1080/00228958.2003.10516406

Phelps, P. H. (2006). The three Rs of professionalism. *Kappa Delta Pi Record*, 69–71. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724634.pdf sayfasından erişilmiştir.

Polat, N., Mahalingappa, L., Hughes, E. ve Karayiğit, C. (2019). Change in preservice teacher beliefs about inclusion, responsibility, and culturally responsive pedagogy for English learners. *International Multilingual Research Journal*, 13(4), 222–238. https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1597607

Poling, L. (2020). Academic agency: The impact of underlying dispositions that affect teachers' sense of responsibility to educate all children in a middle grades mathematics classroom. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 21(1), 54–76. https://doi.org/10.4256/ijmtl.v21i1.241

Pourkalhor, O., ve Esfandiari, N. (2017). Culture in language learning: Background, issues and implications. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(1), 23-32. https://www.eltsjournal.org/archive/value5%20issue1/4-5-1-17.pdf sayfasından erişilmiştir.

Praver, M. (2014). *Japanese university English language teachers' self-efficacy beliefs: A mixed-methods exploration.* (Doktora tezi). https://scholarshare.temple.edu/handle/20.500.12613/3423 sayfasından erişilmiştir.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html sayfasından erişilmiştir.

Qian, H., Youngs, P. ve Frank, K. (2013). Collective responsibility for learning: Effects on interactions between novice teachers and colleagues. *Journal of Educational Change*, 14(4), 445–464. https://doi.org/10.1007/s10833-013-9210-0

Risager, K. (2005). Languaculture as a key concept in language and culture teaching. İçinde B. Preisler, A. H. Fabricius, H. Haberland, S. Kjaerbeck ve K. Risager (Ed.), *The consequences of mobility*: Linguistic and Sociocultural contact zones (ss. 185–196). Roskilde: Roskilde University.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. http://dx.doi.org/10.1037/h0092976

Reeve, J. (2009) Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive, *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. http://dx.doi.org/10.1080/00461520903028990

Rose, J. S. ve Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *The Journal of Educational Research, 74(3), 185–190.* http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1981.10885308

Ruxton, G. D. (2006). The unequal variance t-test is an underused alternative to Student's t-test and the Mann–Whitney U test. *Behavioral Ecology*, 17(4), 688–690. https://doi.org/10.1093/beheco/ark016

Sabokrouh, F., ve Barimani-Varandi, S. (2013). The effect of EFL teachers' attitude toward English language and English language proficiency on their sense of efficacy. *Journal of Advances in English Language Teaching, 1*(4), 117-125. https://core.ac.uk/download/pdf/230051447.pdf sayfasından erişilmiştir.

Schalock, H. D. (1998). Student progress in learning: Teacher responsibility, accountability, and reality. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 237–246. https://doi.org/10.1023/A:1008063126448

Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform. Lessons from around the world*. International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264252059-en

Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 137-146. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/3625/turkiyede-ogretmenlik-tutumlari sayfasından erişilmiştir.

Shams, M. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research*, 2(2), 121-144. http://ecommons.aku.edu/pakistan_ied_pdck/7 sayfasından erişilmiştir.

Sherman, S. (2004). Responsiveness in teaching: Responsibility in its most particular sense. *The Educational Forum*, 68(2), 115–124. https://doi.org/10.1080/00131720408984618

Shim, J.-w. (2001). *The teacher efficacy beliefs of Korean teachers of English as a foreign language. (*Doktora tezi). https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/251672422/727036BEB67D48AEPQ/1?sourcetype=Dissertations%20&%20Theses sayfasından erişilmiştir.

Shimizu, H. ve Green, K. E. (2002). Japanese language educators' strategies for and attitudes toward teaching Kanji. *The Modern Language Journal,* 86(2), 227-241. https://www.jstor.org/stable/1192923 sayfasından erişilmiştir.

Silverman, S. K. (2009). *On responsibility: Teachers' conception of promoting social justice.* (Doktora tezi). https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/304987191/fulltextPDF/AF0A0805283E4A2DPQ/1?sourcetype=Dissertations%20&%20Theses sayfasından erişilmiştir.

Silverman, S. K. (2010). What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), 292–329. https://doi.org/10.3102/00028312103650

Silvernail, D. L. ve Capelluti, J. H. (1991). An examination of the relationship between middle level school teachers' grouping preferences and their sense of responsibility for student outcomes. *Research in Middle Level Education.*15(1), 21–29. https://doi.org/10.1080/10825541.1991.11669983

Solar Şekerci, A. (2011). *Self-efficacy levels of prep-school instructors and its predictors*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Solbrekke, T. D. ve Englund, T. (2011). Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education,* 1 -15. http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.482205

Soodak, L. C. ve Podell, D. M. (1997). Efficacy and experience: perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education, 30(4),* 214-221.

Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitimin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397-404. https://doi.org/10.14783/maruoneri.684553

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University.

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD

Sugrue, C. ve Mertkan, S. (2017). Professional responsibility, accountability and performativity among teachers: The leavening influence of CPD? *Teachers and* Teaching, 23(2), 171-190. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203771

Süer, S. ve Oral, B. (2015). Determining the student teachers' perceptions on the sense of responsibility. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 481–497. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2704

Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics*. (7th ed.). USA: Pearson Education Limited.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2018). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi.* http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf sayfasından erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2020). *İmam hatip ortaokulu haftalık ders çizelgesi'nde değişiklik yapılması.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/25102242_ih_ortaokulu_hdc.pdf sayfasından erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2021a). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi'nde değişiklik yapılması.* http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/25102204_ilkokul_ortaokul_hdc.pdf sayfasından erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2021b). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi'nde değişiklik yapılması.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19093950_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf sayfasından erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2021c). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgelerinde değişiklik yapılması.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19094445_OrtaoYretim-hdc-2022-2023.pdf sayfasından erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2021d). *İmam hatip ortaokulu haftalık ders çizelgesi'nde değişiklik yapılması.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19093907_imam-hatip-ortaokulu-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf sayfasından erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2023a). *İmam hatip ortaokulu haftalık ders çizelgesi.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104749_202357_Imam_Hatip_Ortaokul.pdf sayfasından erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2023b). *Anadolu imam hatip lisesi ve hazırlık sınıfı bulunan anadolu imam hatip lisesi haftalık ders çizelgesi.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104607_2023-39_Imam_Hatip_Liseleri.pdf sayfasından erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2023c). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgeleri.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104459_2023-37_Ortaogretim_Kurumlari.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tamhane, A. C., ve Dunlop, D. D. (2000). *Statistics and data analysis: From elementary to intermediate*. Prentice Hall.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel.

T.C. Resmi Gazete, *Öğretmenlik Mesleği Kanunu*. 18 Ekim 2024. Sayı: 32696. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm sayfasından erişilmiştir.

TDK. (Türk Dil Kurumu). (2020). https://sozluk.gov.tr/ sayfasından 01.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

TEDMEM (Türk Eğitim Derneği). (2013). *Einstein'ın Türkiye'deki yabancı dil eğitimi hakkındaki görüşü.* https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/einsteinin-turkiyedeki-yabanci-dil-egitimi-hakkindaki-gorusu sayfasından erişilmiştir.

Terzi, A. R. ve Tezci E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 52(52),* 593-614. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10345/126722 sayfasından erişilmiştir.

Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Üçüncü baskı, Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu sayfasından erişilmiştir.

Töremen, F. (2011). The responsibility education of teacher candidates. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 273–277.
https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919901.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education,* 17(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Twiss, S. B. (1977). The problem of moral responsibility in medicine. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 2(4), 330–375. https://doi.org/10.1093/jmp/2.4.330

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2018). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Detay.

Ülkümen, H. A. (2013). *The predictors of English language preparatory school instructors' self-efficacy beliefs*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Üstün, A. ve Tekin, S. (2009). Amasya Eğitim Fakültesindeki öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(1), 35–48. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1496/18095 sayfasından erişilmiştir.

Vidushy, V. ve Kishor, N. (2020). Sense of responsibility among secondary school teachers in relation to attitude towards teaching, type of institution and teaching experience. *Bi-Lingual International Research Journal*, 10(40), 128–133. https://www.researchgate.net/publication/357601912_SENSE_OF_RESPONSIBILITY_AMONG_SECONDARY_SCHOOL_TEACHERS_INRELATION_TO_ATTITUDE_TOWARDS_TEACHING_TYPEOF_INSTITUTION_AND_TEACHING_EXPERIENCE#fullTextFileContent sayfasından erişilmiştir.

Weiner, B. (1993). On sin versus sickness: A theory of perceived responsibility and social motivation. *American Psychologist*, 48(9), 957-965. https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.9.957

Weiner, B. (1995). *Judgments of Responsibility. A Foundation for a Theory of Social Conduct*. New York: Guilford.

Welch, B. L. (1951). On the Comparison of Several Mean Values: An Alternative Approach. *Biometrika*, 38(3/4), 330–336. https://doi.org/10.2307/2332579

Wildeman, E, Koopman, M. ve Beijaard, D. (2022). Fostering subject teachers' integrated language teaching in technical vocational education: Results of a Professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 112, 1–14. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103626

Williams, N. A. (2017). *Teachers' beliefs about fostering teacher-students relationships and the correlation to academic gains*. (Doktora tezi). https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/1462/ sayfasından erişilmiştir.

Wilson, R. ve Poulte, M. (2015). *Assessing language teachers' professional skills and knowledge.* Cambridge: Cambridge University.

Winter, D. G. (1992). Responsibility. C. P. Smith, J. W. Atkinson, D. C. McClelland ve J. Veroff (Ed.). *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* içinde (s. 500-505). New York: Cambridge University.

Wyatt, M. ve Dikilitaş, K. (2019). English language teachers' self-efficacy beliefs for grammar instruction: implications for teacher educators. *The Language Learning Journal*, 49(5), 541-553, https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642943

Yılmaz, E. (2004). *The relationship between novice and experienced teachers' self-efficacy for classroom management and students' perceptions of their teachers' classroom management*. (*Yüksek lisans tezi)*. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir.

Yough, M., Gilmetdinova, A. ve Finney, E. (2022). Teaching the English language learner at the elementary school: Sense of responsibility in an ill-defined role, *Journal of Language, Identity and Education*. 21(2), 99–115. https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1791707

Youn, M. (2012). *Inequality from the first day of school: The influence of teachers' academic intensity and sense of responsibility on the learning growth gap.* (Doktora tezi). https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/1276047134/78BC5F5E36A948C6PQ?sourcetype=Dissertations%20&%20Theses sayfasından erişilmiştir.

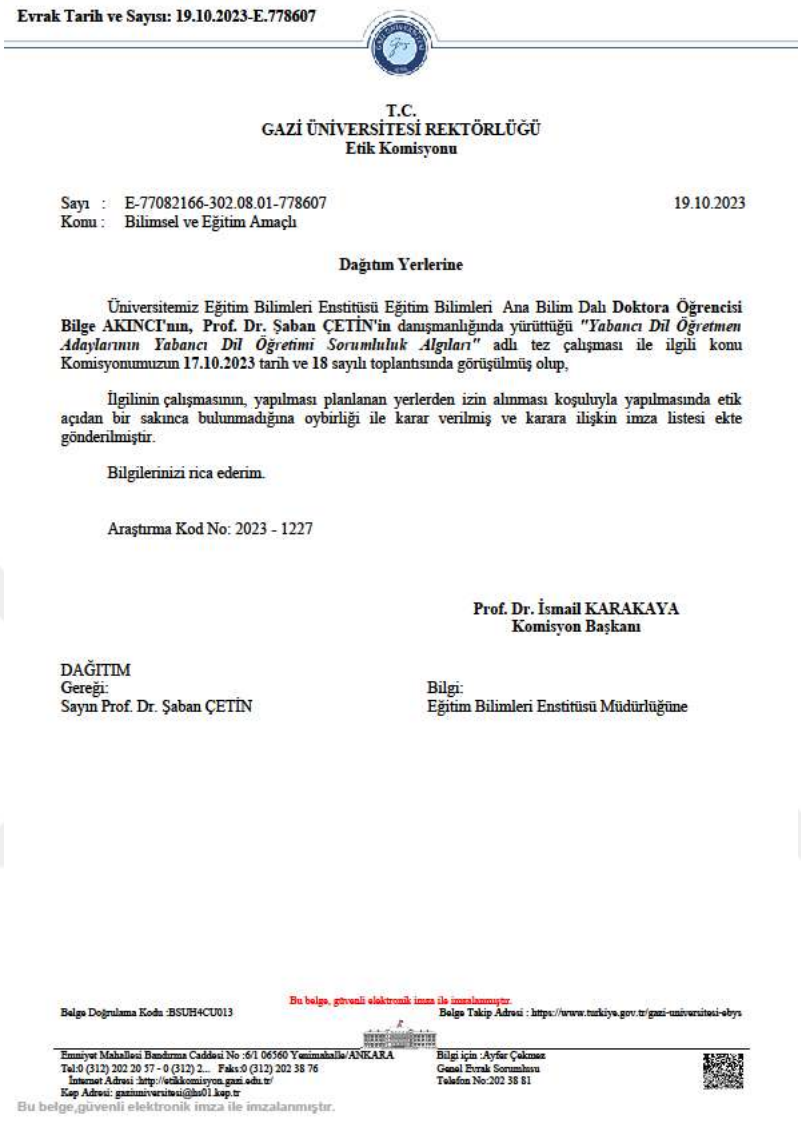
Yousefi, M. ve Mahmoodi, H. M. (2022). The L2 motivational self-system: A meta-analysis approach. *International Journal of Applied Linguistics*, 32, 274–294. https://doi.org/10.1111/ijal.12416

Zhan, C. (2016). The importance of culture factor in foreign language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, *6*(3), 581-585. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0603.17

Zheng, S., Liu, H. ve Yao, M. (2023). Linking young teachers' self-efficacy and responsibility with their well-being: the mediating role of teaching emotions. *Current Psychology*, 42, 22551–22563. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03342-1

EKLER

Ek 1. Etik Komisyonu Kararı



Evrak Tarih ve Sayısı: 19.10.2023-E.778607

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-778607 19.10.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Bilge AKINCI'nın, Prof. Dr. Şaban ÇETİN'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **17.10.2023** tarih ve **18** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 1227

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSUH4CU013 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Ayfer Çakmak
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 38 81

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Gazi Üniversitesi İzin Yazıları

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.11.2023-E.789139

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı

Sayı : E-20911470-302.08.01-789139 02.11.202
Konu : İzin İşleri (Bilge AKINCI)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 25.10.2023 tarihli ve 89377925-302.08.01- 783618 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Bilge AKINCI'nın, Prof. Dr. Şaban ÇETİN danışmanlığında yürüttüğü "Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları" adlı tez çalışmasıyla ilgili uygulama yapması Bölümümüzce uygun görülmektedir.
Anabilim Dalı yazıları ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE
Bölüm Başkanı

Belge Doğrulama Kodu :BSAHKAMBR2 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:0 (312) 202 84 69-77 Faks:0 (312) 222 70 37
e-Posta :yabancidiller@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-yabancidiller.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Filiz Ünver
Bölüm Sekreteri
Telefon No:03122028469

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.10.2023-E.786589

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Ek-1

Sayı : E-50956352-302.08.01-786527 02.11.2023
Konu : İzin İşleri (Bilge AKINCI)

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 25.10.2023 tarihli ve 89377925-302.08.01- 783618 sayılı yazı.

İlgili yazıda belirtilen uygulama talebi Ana Bilim Dalımızca uygun görülmüştür.
Gereğini saygılarımla arz ederim.

Doç. Dr. İbrahim ÖZAY
Anabilim Dalı Başkanı

Belge Doğrulama Kodu :BSMH3M6V9Z
Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 8469-77 Faks:0 (312) 222 70 37
e-Posta :yabancidiller@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-yabancidiller.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için :İbrahim ÖZAY
Anabilim Dalı Başkanı

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Ek-2

Sayı : E-73952365-302.08.01-785112 26.10.2023
Konu : İzin İşleri (Bilge AKINCI)

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 25.10.2023 tarihli ve 89377925-302.08.01- 783618 sayılı yazı.

İlgili yazıya istinaden Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Bilge AKINCI'nın, Prof. Dr. Şaban ÇETİN danışmanlığında yürüttüğü tez çalışması ile ilgili uygulama yapma talebi Anabilim Dalımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK
Anabilim Dalı Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BS9HJN3K4Z Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 8469 Faks:0 (312) 222 70 37
e-Posta :yabancidiller@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-yabancidiller.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Muhammet KOÇAK
Anabilim Dalı Başkanı
Telefon No:03122028480

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.10.2023-E.789868

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Ek-3

Sayı : E-12701526-302.08.01-785866 02.11.2023
Konu : İzin İşleri (Bilge AKINCI)

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 25.10.2023 tarihli ve 89377925-302.08.01- 783618 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Bilge AKINCI'nın Prof. Dr. Şaban ÇETİN danışmanlığında yürüttüğü tez çalışması ile ilgili olarak uygulama yapma talebi Ana Bilim Dalımızca uygun karşılanmıştır.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE
Anabilim Dalı Başkanı

Belge Doğrulama Kodu :BSDH5E9DN2 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 8469-77 Faks:0 (312) 222 70 37
e-Posta :yabancidiller@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-yabancidiller.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Paşa Tevfik Cephe
Anabilim Dalı Başkanı
Telefon No:03122028476

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.10.2023-E.789858

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Ek-4

Sayı : E-80139688-302.08.01-785958
Konu : İzin İşleri (Bilge AKINCI)

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 25.10.2023 tarihli ve 89377925-302.08.01- 783618 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Bilge AKINCI'nın, Prof. Dr. Şaban ÇETİN danışmanlığında yürüttüğü **"Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları"** adlı tez çalışmasıyla ilgili Anabilim Dalımızda uygulama yapması Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK
Anabilim Dalı Başkanı

Belge Doğrulama Kodu :BSRH57PBF2

Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü 06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 8469-77 Faks:0 (312) 222 70 37
e-Posta :yabancidiller@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-yabancidiller.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için :Nurten Özçelik
Anabilim Dalı Başkanı

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3. Hacettepe Üniversitesi İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.10.2023-E.787380

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00003165945 27/10/2023
Konu : Uygulama İzni (Bilge AKINCI) Hk

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 24.10.2023 tarihli ve 80287700-302.08.01.08.01-E.782082 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi **Bilge AKINCI**'nın, **Prof. Dr. Şaban ÇETİN** danışmanlığında yürüttüğü **"Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algıları"** başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Öğretmenliği 3.ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama yapma talebi Fakültemiz tarafından uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Cahit GÜRAN
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 807C1399-5574-423E-886A-43ED934EFDFD Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Musa KAYA
Memur
Telefon: 3051008

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 4. Yabancı Dil Öğretimi Sorumluluk Algısı Ölçeği

Faktör	MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Sorumluluk Kabul Edilen Olumlu Durumlar	30. Öğrencilerim bir ürün geliştirirken onlara rehberlik etmem gerektiğinin farkındayım.					
	31. Öğrencilerimin hedef dili kullanması için fırsatlar yaratmak sorumluluklarım arasındadır.					
	25. Derslerimi planlarken farklı öğrenme stillerini dikkate almak mesleğimin gerekliklerinden birisidir.					
	35. Öğrenmenin gerçekleşmesi için derslerimde konularla ilgili alışılagelmiş materyaller dışında görsel materyaller kullanmayı önemli bulurum.					
	32. Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerimin aktif olmalarını sağlamam gerektiğini düşünürüm.					
	34. Materyal geliştirirken öğrencilerimin gelişimsel dönem özelliklerini bilmem gerektiğinin farkındayım.					
	33. Etkinlik tasarımı yaparken öğrencilerimin yabancı dil seviyelerini dikkate almam gerekir.					
	48. Yabancı dil öğretmenlerinin hedef dili sevdirmede önemli bir role sahip olduğunun farkındayım.					
	52. Öğrencilerim yabancı dil öğrenmeye ilgi göstermediğinde ilgi çekici farklı yöntemler araştırırım.					
	17. Yabancı dil öğretimi için teknolojiyi uygulamalarıma entegre etmenin önemli olduğunu düşünürüm.					
	22. Yabancı dil öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanmada önüme çıkan engelleri aşmak için elimden geleni yaparım.					
	37. Öğrencilerimin hedef dildeki gündelik ifadeleri öğrenmelerine yönelik materyallerde çeşitlilik sağlamam gerektiği inancındayım.					
	9. Öğrencilerimle hedef dilde iletişimi gerektirecek etkinlikler uygulayabildiğim zaman mutlu olurum.					
	29. Öğretim programında ifade edilen değerleri etkinliklerime entegre etmek görevlerim arasındadır.					
	56. Zaman zaman öğrencilerimden derslerimdeki hangi etkinliklerden daha çok zevk aldıklarına yönelik geribildirim istemeyi önemli bulurum.					

Hedef Dile Ait Kültür	82. Derslerde dünya üzerindeki hedef dilin konuşulduğu yerleri tanıtmaya yönelik etkinliklere yer vermeyi yabancı dil öğretmenlerinin bir sorumluluğu olarak görürüm.					
	80. Derslerimde hedef dili konuşan insanların kültürlerine ait ögelere yer vermeye çalışırım.					
	83. Öğrencilerime farklı kültürlere saygı duymaları gerektiğini öğretme misyonuna sahip olduğumun farkındayım.					
	81. Yabancı dil öğretmeni olarak hedef dili konuşan insanların kültürlerinin de etkinliklerde yer alması gerektiğinin farkındayım.					
	84. Öğrencilere her kültürün değerli olduğu bilincini kazandırmada yabancı dil öğretmenlerinin rolünün önemli olduğunu düşünüyorum.					
	85. Derslerimde hedef dili konuşan insanların kültürlerine ait ögelere yer vermek benim görevlerimden biridir.					
	79. Derslerimde ders kitabı dışında otantik materyaller kullanmaya çalışırım.					
Sorumluluk Kabul Edilen Olumsuz Durumlar	74. Öğrencilerimin hedef dilde konuşurken / yazarken hata yapmaktan korkmasının nedeni benim derslerdeki davranışlarımdır.					
	73. Öğrencilerimin hedef dilde konuşurken çekingen tavır sergilemeleri benim davranışlarımdan kaynaklanır.					
	65. Öğrencilerim hedef dilde düşük performans sergilediklerinde, bunun benim ders işleyişimle ilgili olabileceğini düşünürüm.					
	68. Öğrencilerimin hedef dildeki bir dinleme metnini anlamamaları benim yeterince dinleme etkinliği uygulamamış olmamdan kaynaklanır.					
	49. Öğrencimin yabancı dil öğrenmeye değer vermemesinin nedeni benim onlara bu ihtiyacı hissettiremememdendir.					
	66. Öğrencilerim hedef dildeki yönergeleri anlamadıklarında, bu durumun yönergede içerilen ifadeleri sınıf içinde yeterince kullanmamış olmamdan kaynaklandığını düşünürüm.					
	75. Öğrencilerimin hedef dilde anlamadıkları noktaları bana soramamaları davranışlarımı sorgulamama neden olur.					



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...