

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YETERLİK
ALGILARI İLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Sakine ALAÇAYIR
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul-2011

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı

**ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YETERLİK
ALGILARI İLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Sakine ALAÇAYIR
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Gülden UYANIK BALAT

İstanbul-2011

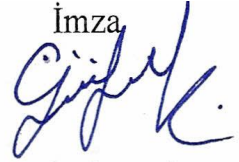
Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2011

ONAY

Sakine ALAÇAYIR tarafından hazırlanan "Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu bu çalışma, 6 Temmuz 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı
TEZ DANIŞMANI	Doç.Dr. Gülden UYANIK BALAT
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç.Dr. Müge YUKAY YÜKSEL
JÜRİ ÜYESİ	Öğr.Gör.Dr. Aydan AYDIN

İmza



ÖZGEÇMİŞ

1996	Vehbi Koç Vakfı Lisesi
2001	İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme Ana Bilim Dalından Mezun Olma
2007	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalından Mezun Olma
2007	Türkan Sabancı Görme Engelliler İlköğretim ve İş Okulunda Çok Engelliler Okul Öncesi Öğretmenliği
2008	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum	Türkan Sabancı Görme Engelliler İlköğretim ve İş Okulu
E-Posta	sakinealacayir@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, zihinsel engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öncelikle çalışmamın her aşamasında bana yol gösteren ve destek olan hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Gülden Uyanık Balat'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmada kullandığım Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'ni kullanmama izin veren Doç. Dr. İbrahim Diken'e, Öğrenme Stilleri Ölçeği'ni kullanmama izin veren Arş. Gör. Serhat Süral'a teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim boyunca her türlü desteği aldığım, bilgi tecrübelerinden yararlandığım özel eğitim bölümü hocalarım Prof. Dr. Yıldız Güven'e, Yrd. Doç. Dr. Nur Akçin'e, Öğr. Gör. Dr. Aydan Aydın'a, Öğr. Gör. Oktay Taymaz Sarı'ya, Öğr. Gör. N.Tuna Şahsuvaroğlu'na ve Öğr. Gör. Onur Özdemir'e teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca desteklerini sürekli yanımda hissettiğim okul müdürümüz Feyzullah Güler'e, müdür yardımcımız Metin Gökçe'ye, öğretmen arkadaşlarıma ve aileme sonsuz teşekkürler.

Sakine ALAÇAYIR

İstanbul, 2011

ÖZET

ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YETERLİK ALGILARI İLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada, zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olunan lise türü, bölüm tercih sırası) açısından incelenmiştir. Araştırma Türkiye’de bulunan 7 devlet üniversitesinde 4. sınıfa devam eden toplam 188 (139 kız, 49 erkek) zihin engelliler öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri Gibson ve Dembo tarafından (1984) geliştirilen, Türkçeye çevirisi Diken (2004) tarafından yapılan “Öğretmen Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)”, Antony F.Grasha ile Sherly Reichmann tarafından geliştirilen ve Süral (2008) tarafından Türkçeye çevrilip, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Grasha–Reichmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği” ve öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” yoluyla toplanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular zihin engelliler öğretmeni adaylarının öz yeterlik puanlarının ortalama öz yeterlik puanından yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca zihin engelliler öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarıyla cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bölüm tercih sırası arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bunlara ek olarak, Öğrenme Stilleri ile cinsiyet ve bölüm tercih sırası arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Zihin engelliler öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Rekabetçi Öğrenme Stili boyutunda genel lise, meslek lisesi ve diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları arasında genel lise mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ayrıca paylaşımcı Öğrenme Stili boyutunda da, genel lise mezunu öğretmen adayları ile meslek lisesi mezunu öğretmen adayları arasında, genel lise mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutu ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki

olduğu bulunmuştur. Başka bir ifade ile çekingen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları diğer öğrenme stilline sahip öğretmen adaylarına göre daha düşüktür.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Yetiştirme, Öz-Yeterlik, Öğrenme Stilleri, Özel Eğitim

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE RELATION BETWEEN SELF EFFICACY PERCEPTIONS AND LEARNING STYLES OF TEACHERS OF INTELLECTUAL DISABILITIES CANDIDATES

In this research, the relation between self efficacy perceptions and learning styles of the students from the 4th grade of department of teaching students with intellectual disabilities was investigated in terms of various variables. The research was carried out with a total of 188 teacher of intellectual disabilities candidates (139 female, 49 male students) from 4th grade of 7 state universities within Turkey.

Data of the research was collected by means of the "Teacher Efficacy Scale" developed by Gibson and Dembo (1984) and translated into Turkish by Diken (2004), "Grasha-Reichmann Learning Style Scale" developed by Antony F.Grasha ile Sherly Reichmann and translated into Turkish and tested in terms of validity and reliability by Süral (2008), and "Personal Information Form" used with the aim of defining personal information of teacher candidates. In the research, correlative investigation model was used.

The findings of the research showed that self efficacy scores of the teachers of intellectual disabilities candidates were higher than the avarege self efficacy score. Furthermore, there was no significant relationship between seff efficacy perceptions and the sex of the teachers of intelletual disabilities candidates, and between the type of high school graduated from and the order of the current department in university entrance. In addition, there was no significant relationship between Learning Styles and sex, and the preference rank for the department of the participants.

Learning styles of the teachers of intellectual disabilities candidates were determined to differentiate in terms of the type of high school graduated from. On the Competitive Learning Syle dimension, a significant difference on behalf of the teacher candidates graduated from general high school was found among the teacher candidates graduated from vocational high school, the teacher candidates graduated from general high school and those graduated from the other types of high school. Furthermore, there was also a significant difference on behalf of the teacher candidates graduated from general high

school between the teacher candidates graduated from vocational high school and the teacher candidates graduated from general high school on the Participant Learning Style dimension.

There was found a low level negative relationship between the Individualistic Instruction Efficacy subdimension of the Teacher Efficacy Scale and the Avoidant Learning Style subdimension of the Learning Styles Scale.

Keywords: Bringing Up Teachers, Self-Efficacy, Learning Styles, Special Education

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖZGEÇMİŞ.....	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Öz-Yeterlik.....	7
2.1.1. Öz-Yeterlik Algısının Tanımı.....	7
2.1.2. Öz-Yeterlik Algısının Kaynakları.....	8
2.1.3. Öz-Yeterlik Algısı ve Davranışlar	14
2.1.4. Bireysel Öğretme Yeterliği ve Genel Öğretme Yeterliği.....	15
2.1.5. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları.....	16
2.1.6. Aday Öğretmenlerin Öz- Yeterlik Algıları	18
2.1.7. Özel Eğitim ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları	20
2.1.8. Öğretmenin Öz-Yeterliğini Etkileyen Değişkenler	22
2.2. Öğrenme Stilleri	23
2.2.1. Öğrenme Stili.....	23
2.2.2. Öğrenme Stili Modelleri.....	30
2.2.2.1. Carl Gustav Jung Öğrenme Tipleri	30
2.2.2.2. Gregorc Öğrenme Stili Modeli	31
2.2.2.3. David Kolb Öğrenme Stili Modeli	32
2.2.2.4. Rita Dunn ve Kenneth Dunn Öğrenme Stili Modeli	35

2.2.2.5. Mc Charty Öğrenme Stili Modeli (4mat Sistemi).....	38
2.2.2.6. Anthony F. Grasha - Sherly Wetter Riechmann Öğrenme Stili Modeli	40
2.2.2.7. Jackson Öğrenme Stili Modeli.....	42
2.3. İlgili Araştırmalar	43
2.3.1. Öz Yeterlikle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	43
2.3.2. Öğrenme stilleriyle ilgili araştırmalar	61
BÖLÜM III: YÖNTEM	77
3.1. Araştırma Modeli.....	77
3.2. Evren Ve Örneklem	77
3.3. Verilerin Toplanması.....	78
3.3.1. Veri Toplama Araçları	78
3.3.1.1. Öğretmen Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ).....	78
3.3.1.2. Öğrenme Stilleri Ölçeği.....	79
3.3.1.3. Kişisel Bilgi Formu	79
3.3.2. Verilerin Toplanması	81
3.4. Verilerin Çözümlemesi	81
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	82
BÖLÜM V: SONUÇ.....	103
5.1. Yargı	103
5.2. Tartışma	105
5.3. Öneriler	113
5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	113
5.3.2. Araştırmacılara Öneriler.....	114
KAYNAKÇA	116
EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	129
EK 2: ÖĞRETMEN YETERLİK ÖLÇEĞİ'NDEN BAZI MADDELER.....	130
EK 3: GRASHA-REICHMANN ÖĞRENCİ ÖĞRENME STİLİ ÖLÇEĞİ'NDEN BAZI MADDELER.....	131

EK 4: ÜNİVERSİTELERDEN ALINAN İZİNLER.....	132
---	------------

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Tennat'ın Öğrenme Stilleri Taksonomisi.....	27
Tablo 2.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri ile İlgili Uyarıcı Öge Tablosu	38
Tablo 3.1. Araştırmaya Dahil Olan Üniversiteler ve Öğrenci Sayıları	77
Tablo 3.2. GRSLSS Alt Boyutları.....	80
Tablo 3.3. GRSLSS Derecelendirmesi.....	80
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri	82
Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	83
Tablo 4.3. Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.4. Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.5. Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	84
Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları	85
Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	85
Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	86

Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının ANOVA Sonuçları	86
Tablo 12: Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği Alt Boyut Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	86
Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları	87
Tablo 4.14. Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği Alt Boyut Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	87
Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları	87
Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	88
Tablo 4.17. Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları	88
Tablo 4.18. Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımı	89
Tablo 4.19. Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.20. Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.21. Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.22. Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	90

Tablo 4.23. Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.24. Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.25: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	91
Tablo 4.26. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 4.27 Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	92
Tablo 4.28. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 4.29. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	92
Tablo 4.30. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları.....	93
Tablo 4.31. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	93
Tablo 4.32. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları.....	93

Tablo 4.33. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	94
Tablo 4.34. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları.....	94
Tablo 4.35. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanlarına İlişkin Tukey Tablosu	95
Tablo 4.36. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	95
Tablo 4.37. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları.....	96
Tablo 4.38. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanlarına İlişkin Tukey Tablosu	96
Tablo 4.39. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	97
Tablo 4.40. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları	97
Tablo 4.41. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	97
Tablo 4.42. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları	98

Tablo 4.43. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	98
Tablo 4.44. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları	99
Tablo 4.45. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	99
Tablo 4.46. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları	99
Tablo 4.47. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	100
Tablo 4.48. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları	100
Tablo 4.49. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	100
Tablo 4.50. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları	101
Tablo 4.51. Öğretmen Yeterliği Ölçeği ve Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları Arasında Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sekil 2.1. Curry Öğrenme Stili Modelleri Çerçevesi	27
Şekil 2.2. Kolb'un Öğrenme Çemberi	35

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Her çocuk kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar homojen bir grup değildir, sahip oldukları engelin türüne ve derecesine göre çeşitli gruplara ayrılmaktadır. Bu engel gruplarının önemli bir kısmını zihin engeli olan çocuklar oluşturmaktadır. Zihinsel engelli çocuklar, hâlihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Zihinsel engel, zihinsel işlevlerde önemli derecede normalaltı, bunun yanında uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur (Eripek, 1996).

Zihin engelli bireylerin bağımsız olarak yaşamalarında aldıkları eğitim çok önemlidir. Bu bireylerin topluma kazandırılması ve üretken hale gelmeleri nitelikli öğretmenler sayesinde gerçekleşir (Erbaş ve Yücesoy, 2002). Özel eğitim öğretmenliği diğer öğretmenlik alanlarından farklı olarak bireyi hayata ve bir sonraki eğitim kurumuna hazırlayacak bilgi ve deneyimleri aktarmanın yanında, yetersizliği olan bireylerin kişisel ve toplumsal yaşantılarında bağımsız, uyumlu ve sosyal bireyler olmalarını sağlayacak becerileri de kazandırmayı amaçlamaktadır (Ceyhun, 2009).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Son yıllarda özellikle öğretmen eğitimi alanında çalışan uzmanların önemli çalışma konularından birisi, yeterlik inancıdır. Öğretmenlerin kendi yeterlikleri konusundaki inançlarının,

öğretmenlik uygulamalarını doğrudan etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu kabul edilmektedir (Bakkaloğlu, Akalın, Keçeli- Kaysılı, Demir ve Bahap, 2010).

Öz yeterlik inancı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı şekilde yapma yeteneğine dair yargısıdır (Bandura, 1977). Öz yeterlik inancı kişinin kendisini nasıl hissettiğini, düşüncelerini ve davranışlarını belirler. Güçlü yeterlik inancı zorluklarla başa çıkmayı sağlar ve kişisel başarıyı artırır (Bandura, 1994). Öğretmen öz yeterlik inancı ise, öğretmenin belirli öğretimsel amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan etkinlikleri planlayabileceğine, organize edebileceğine ve gerçekleştirebileceğine ilişkin inancıdır (Bakkaloğlu, Akalın, Keçeli-Kaysılı, Demir ve Bahap, 2010). Öz yeterlilik öğretmenlerin motivasyonu açısından temel bir unsurdur. Öğrencilerin başarılı olması öğretmenleri motive eder. Öz yeterliliğin derecesi öğretmenin zorluklar karşısında azimle devam etmesinde veya vazgeçmesinde etkilidir (Horn-Turpin, 2009).

Öğretmen öz yeterlik algısıyla ilgili yapılan çalışmalardan bazılarının bulguları şu şekildedir; öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrencilerin akademik başarılarından etkilendiği (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006), tezsiz yüksek lisans programlarının öğretmen öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006), rehber öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyi arttıkça özel eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin de arttığı (Yüksel, 2010), öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile yenileşmeye ilişkin görüşleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu (Özata, 2007), iş doyumu ve mesleki yeterlilik algısı arasında pozitif, tükenmişlik ve mesleki yeterlilik algısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu (Teltik, 2009), özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeyleri tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Karahana, 2008), zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu (Akdoğan, 2009), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumunda öğrenme stillerine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına paralel olarak farklılaştığı (Denizoğlu, 2008), öz yeterliliğin stres düzeyini stres faktörlerinin etkilerini azaltmak yoluyla etkilediği (Zajacova, Lynch ve Espenshade, 2005) görülmüştür.

Başarılı öğretmen yetiştirme programları geliştirmek için öncelikli olarak öğretmen adayının bireysel özellikleri incelenmelidir (Foster, 2006). Bireysel özellikler bireylerin grupsal özelliklerinden, hazır bulunuşluk düzeylerinden ve öğrenme stillerinden oluşur (Şimşek, 2002).

Öğrenme stili, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Bu özellikler bireyin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir. Öğrenci, bu özellikleri belli bir tutarlılık ve süreklilik içinde yerine getirir (Özer, 2005).

Öğrenme stili ile ilgili yapılan çalışmalarda; kimya öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihlerinin temel kimya laboratuvarı dersinde gösterdikleri başarıyı etkilediği (Alşan, 2009), sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu (Süral, 2008), sınıf öğretmeni adaylarının en fazla özümseyen ve ayırtıran en az değiştiren öğrenme stilini tercih ettikleri, öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı (Hasırcı, 2006) görülmüştür. Ancak ulaşılan kaynaklarda zihin engelliler öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Nitelikli bir eğitim için öğretmen adaylarının bireysel bilgileri dikkate alınarak eğitim programları hazırlanmalıdır.

Zihin engelliler öğretmenliği bölümünde, uygun müfredat ve etkili öğretmen yetiştirme programları hazırlanması için öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, zihin engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranacaktır;

1. Zihin engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Zihin engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

3. Zihin engelliler öğretmen adaylarının yeterlik algıları mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
4. Zihin engelliler öğretmen adaylarının yeterlik algıları okudukları bölümü tercih sıralarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Zihin engelliler öğretmen adayları öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedirler?
6. Zihin engelliler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. Zihin engelliler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
8. Zihin engelliler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri okudukları bölümü tercih sıralarına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Zihin engelliler öğretmen adaylarının yeterlik algıları ile öğrenme stillerine arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Eğitim, insanlığın yaşamında, var oluşu ile birlikte vazgeçilmez bir öge olarak süre gelmiş bir olgudur. Bu olgunun en can alıcı öğelerinden biri de öğretmendir. Öğretmen eğitimin temel taşı olduğundan, onun yeterliği eğitimin verimliliğini doğrudan etkilemektedir. Eğitimin çıktısı olan öğrencilerde oluşan istendik davranış değişikliği, öğretmenin sahip olduğu niteliklerden etkilenmektedir (Mutlu, 2008). Öğretmenlik mesleği; özel uzmanlık bilgi ve becerileri gerektiren bir alan olarak kabul edildiğinde öğretmen adaylarının belirli yeterlikleri kazanabilmeleri için, hizmet öncesi eğitim sürecinin beklenen nitelikte olması önemlidir (Numanoğlu ve Bayır, 2009). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlikleri konusunda standart oluşturma çalışmaları devam etmektedir (Karaca, 2008). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, mesleğin giriş davranışları açısından son derece önemlidir. Teknolojik değişimlerin toplumsal, ekonomik ve kültürel yapıyı hızla değiştirmesinden hareketle, değişen ve farklılaşan rolleri kazanması için öğretmen eğitimi programlarıyla, geleceğin öğretmenini yetiştirmeye yönelik, esnek, öğrenmeyi

öğrenmiş ve öğretim sürecindeki rolünü kavramış öğretmenler yetiştirilmelidir (Kılıç, 2006).

Özel eğitim de eğitiminin önemli bir alanıdır. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar hakkında bilgi sahibi olan, iyi eğitim almış öğretmenlere ihtiyaç vardır. Özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmak etkili öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasına katkı sağlayacaktır. İyi hazırlanmış öğretmenler yetiştirmek için hizmet öncesi eğitim için çaba harcanmalı ve eğitim programları öğretmen adaylarının öğrenme stillerine uygun olarak revize edilmelidir (Foster, 2006). Eğitimin kalitesinin artırılmasında öğrenme stillerinin (Mutlu, 2008) ve yeterlik algısının (Bakkaloğlu, Akalın, Keçeli- Kaysılı, Demir ve Bahap, 2010) önemli bir role sahip olduğu görülmektedir.

Yurt içinde yapılan çalışmalarda zihin engelliler öğretmen adaylarının yeterlik algıları ve öğrenme stilleri ilişkisini ele alan çalışma bulunmamasından dolayı bu çalışma alandaki boşluğu doldurması bakımından önemlidir. Araştırmada elde edilecek veriler zihin engelliler öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak, öğretmen adaylarının öğrenme stillerine uygun müfredatlar hazırlanmasına yeterlik algılarının artırılmasına yönelik tedbirlerin alınmasını olanak sağlayabilecektir. Öğretmen yetiştiren kurumlara ve bu alanda çalışan akademisyenlere katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma için kullanılan ölçeklere ve anketlere öğretmen adaylarının içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmada alınan örneklemin evrenin tüm özelliklerini taşıdığı ve evreni yeterli oranda temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2010–2011 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi,

ve Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalındaki 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

3. Elde edilen veriler, veri toplama araçları olan “Öğrenme stilleri ölçeği” nden, “Öğretmen yeterlilik ölçeği” nden ve “Kişisel bilgi formu” ndan elde edilen verilerle sınırlıdır

1.6. Tanımlar

Öz Yeterlik Algısı: Belli bir anda ve belli bir görev için bireylerin kendi performanslarına ilişkin kişisel yargılarıdır (Bandura, 1977).

Öğretmen Öz yeterlik Algısı: Öğretmenin, öğrencisinin performansını etkileyebilme derecesine olan inancıdır (Guskey, 1987).

Öğrenme Stili: Aynı öğrenme yöntemini bazıları için etkili ancak diğerleri için etkisiz yapan kişisel karakteristik özelliklerin biyolojik ve gelişimsel bütünüdür (Dunn ve Dunn, 1992).

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Öz-Yeterlik

2.1.1. Öz-Yeterlik Algısının Tanımı

Sosyal öğrenme kuramı kapsamında ele alınan öz yeterlik algısı 1977 yılında ilk olarak Bandura tarafından ortaya konulduğundan bu yana, araştırmacılar tarafından yoğun ilgi görmüştür. Bandura (1977), öz yeterliği “bireyin bir görevi yerine getirmedeki yeteneği hakkındaki yargısıdır” şeklinde tanımlamıştır. “Öz yeterlik” terimi, genel bir sonuç beklentisi ve kişinin eylemlerinin beklenen sonuca ulaşması inancından oluşan iki ögeli yapı olarak tanımlanmaktadır. Kişinin eyleme karar vermek için gerekli yeteneğe sahip olduğu inancı ve eylemin sonuca ulaştırılması güveni ile o eylemi gerçekleştirmesidir (Soodak ve Podell, 1996). Bandura, öz yeterlik inançlarının, kişinin motivasyonunun ve gelecek davranışlarının en güçlü göstergesi olduğunu ileri sürmüştür (Bandura, 1997).

Öz yeterlik, öz imaj, öz benlik ve öz saygı farklı yapılardır. Öz yeterlik, kişinin belirli bir görevi yerine getirebilmesi hakkındaki yargısıdır. Ancak, öz imaj ise bireyle ilgili insanların kafasında oluşan genel bir resimdir. Öz imaj iki dallı bir ağaca benzetilebilir; öz benlik ve öz saygı. Öz benlik kavramı kişinin kendisi hakkındaki, sosyal, duygusal ve bilişsel özelliklerinin genel tanımı olarak tanımlanmaktadır. Öz saygı ise, bu özellikler üzerine yapılan değerlendirmeci yargılardır (Snowman ve Biehler, 2003). Bununla birlikte, özgüven ve öz yeterlik arasında açık bir farklılık vardır. Bandura (1997)’nın da belirttiği gibi: Öz yeterlik algısı kişisel yeteneklerin değerlendirilmesi ile ilgiliyken, öz saygı ise öz değerın değerlendirilmesi ile ilgilidir. Kişinin yetenekleri hakkındaki inançları ile kendisini sevip sevmemesi arasında kesin bir bağlantı yoktur. İnsanlar, hiçbir öz saygı kaybı yaşamadan da belirli bir aktivitede kendilerini umutsuz derecede yeteneksiz olarak değerlendirebilirler. Çünkü öz saygılarını o eyleme endekslemezler. Bu nedenle, insanlar belirli bir görevde düşük öz yeterliliğe sahip olurken, kendilerini iyi hissetmeleri (yüksek öz benlik/öz saygı) mümkündür.

Sosyal ve psikolojik süreçlerden etkilenen öz yeterlik algısı; yaşantılar, benzer olaylara ilişkin gözlemler, çevresel destek, bedensel ve ruhsal sağlık gibi çeşitli faktörlerle ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında öz yeterlik algısının bireylerin yaşamlarında önemli bir yer tuttuğu söylenebilir (Akdoğan, 2009).

Bandura'nın, öz-yeterlik algısının bireyin a) etkinliklerinin seçimini, b) güçlükler karşısındaki sebatını c) çabalarının düzeyini ve d) performansını etkilediği konusundaki görüşü birçok araştırmaya konu olmaktadır. Araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, öz-yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001).

2.1.2. Öz-Yeterlik Algısının Kaynakları

Bandura'ya (1977) göre yeterlik dört kaynaktan gelişir; geçmiş deneyimler, gözlem-başkalarının deneyimleri, sözel ikna ve fizyolojik ve duyuşsal deneyimler (Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Bu deneyim biçimlerinden biri yoluyla bilgiler bilişsel sürece dahil edilir.

1. Geçmiş deneyimler: Öz yeterlik kaynakları içinde en etkili olanıdır. Geçmiş deneyimler, bireyin eylemi tam olarak yaşaması ve kişisel seviyede hemen geri dönüt alabilmesi açısından eşsizdir. Geçmiş deneyimler, dolaylı deneyimler ve diğer deneyimlerden daha güçlüdür. Yeterliğin birincil kaynağıdır. Bir görevi başarıyla tamamlamak yeterliği arttırırken, başarısızlık ise düşürür (Bandura, 1997, s.80). Geçmiş deneyimler, öz yeterliğin geliştiği en güçlü kanallar ve eylemin başarısına dair geri dönüt sağlayan eylemlerdir. Bu yeterlik inancı bilgisi, bireyin yaptığı eylemin hissettirdiği başarı veya başarısızlığın derecesini temel almaktadır. Bu sağlam yeterlik duygusu, sabırlı çabalar yoluyla geliştirilir. Birey, engellere rağmen, verilen görev için “gerekli olan her şeye sahip olduğuna” inandığı zaman, yeteneklerine daha güçlü bir şekilde inanır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Tekrarlanan başarılar yeterliği güçlendirirken bir başarısızlıkla karşılaşıldığında da öz yeterliğin ani bir şekilde düşmesini zorlaştırır (Bandura, 1997, s.80). Aynı şekilde, tekrarlanan başarısızlıklar düşük öz yeterliliğe neden olur. Ancak, bu faktörler, bir performansın sonucunda bireyin öz yeterliğinin düşmesi veya yükselmesine karar veren tek faktör değildir. Kendini tanıma yapıları, görevin zorluğu ve harcanan çaba gibi diğer faktörler de önemlidir (Bandura, 1997, s.85).

-Kendini Tanıma Yapıları: İnsanlar yaşamları boyunca yeterliği oluşturan ve biçimlendiren deneyimlerinin ağlarını örlerler. Bu yapılar, daha önceki davranışlar ile biçimlendirilir. Ayrıca, bireyin bir görevi diğerine tercih etmesine de katkıda bulunurlar. Örneğin, spora karşı yüksek öz yeterliği olan bir bireyin, spor yeterliğini test edecek fırsatlar ile karşılaşma olasılığı daha fazladır, çünkü bu kişi bu fırsatları atletik aktiviteler içinde olmayan bir bireye nazaran daha fazla arar (Bandura, 1997, s.80-82). Birey bir görevde başarısızlığa uğrayabilir, fakat sözlü olarak başarılı olduğu söylenebilir ve “ bilişsel öz ikna” süreci yolu ile öz yeterlikleri arttırılabilir. Bu olay bir sonraki öz yeterlik kaynağı olan sözel iknayı desteklemektedir.

-Görevin Zorluğu: Bireyin yeterliği büyük ölçüde görevin zorluğuna bağlıdır. Eğer görev oldukça kolaysa, birey yeterlik hususunda büyük değişimler yaşamayacaktır. Ancak eğer görev oldukça zor ise, birey yeterlik hususunda büyük değişimler yaşayacaktır (Bandura, 1997, s.83). Görev ne kadar zor olursa, birçok işlevsellik seviyesini içermesi olasılığı da o kadar yüksektir. Bu da, ilgili olasılıkları tahmin etmemiş olan birey için işi şaşırtıcı şekilde karmaşık hale getirir. Bu da öz yeterliği düşürebilir.

Sorunla başa çıkma becerileri de önemlidir. Daha fazla, daha iyi veya daha yüksek başa çıkma becerilerine sahip bireylerin, zor bir görevi yerine getirmede daha başarılı olma olasılıkları elbette daha yüksektir. Bu nedenle, bu bireyler bir işi başarıp başaramayacaklarını değerlendirmede daha doğru kararlar verirler. Buna ek olarak, birey bir işin zorluğunu değerlendirirken, kendi becerilerinden ziyade, o işi başarmış insan sayısına bakarak karar verebilir. Bu da, o iş için algılanan öz yeterlikte farklılıklara yol açar (Bandura, 1997, s.83). Bireyler bir işi yapıp yapamayacaklarını, kendilerine aşına ve benzer başka bir işle karşılaştırarak karar verirler.

-Harcanan Çaba: Bireyin bir göreve harcadığı çaba seviyesi de öz yeterliği etkiler. Harcanan çaba, bireyin yetenekleri hakkındaki varsayımlarını değiştirerek, bireyin sahip olduğu öz yeterlik seviyesini etkiler. Bireyin, çabalarının yeteneği arttırıp arttırmayacağı veya yeteneksizliğini telafi edip etmeyeceği hakkındaki inançları da öz yeterliği etkiler. Zor görevler için harcanan çabalar, düşük yeteneğin göstergesi olabilir ve bu nedenle, yeterliğin düşmesine neden olabilir (Bandura, 1997, s.84). Görevleri başarılı bir şekilde yerine getiremeyen ve görev üzerinde çok fazla çaba harcamayan bireyler, yeteneklerinin yüksek mi yoksa düşük mü olduğuna karar veremezler. Bu da, yeterliği

her iki yönde de etkilemez. Bireyler genellikle, yeteneklerinin olmadıklarına inandıkları bir görev için çaba harcamazlar.

Yetenek ve çaba arasındaki ilişki yakın bir şekilde incelenirse, burada yükleme teorisi ortaya çıkar. Yükleme teorisine göre, öz yeterliğe katkıda bulunan içsel faktörler, yetenek ve çabadır. Yetenek sabittir, yani zamanla değişmez. Ancak, çaba sabit değildir, yani birey kontrol edebilir. Zekayı bir nitelik olarak gören bir toplumda yaşayan bireyler, zekaya sahip olma veya ondan yoksun olmaya karşı duyarlıdır. Dış faktörler ise, görevin zorluğu ve şanstır. Görevin zorluğu sabit olarak alınırken, şans ise değişkendir. Çaba açısından bakarsak, öz yeterlik algısı yüksek insanlar, başarılarının veya başarısızlıklarının nedenini yeteneklerinden çok çabalarına bağlarlar. Ancak, öz yeterlikleri düşük olan bireyler ise başarılarının veya başarısızlıklarının nedenini yeteneğe bağlarlar (Pajares, 1996). Öz yeterliği yüksek insanların şemasında çaba büyük bir rol oynarken, yeteneğin önemi azdır. Bu insanlar umdukları gibi performans göstermediklerinde, kollarını sıvar ve işe koyulurlar, daha fazla çaba harcamaya hazırdırlar.

-Kendini İzleme: Duygusallık, dikkat ve fiziksel durumlar da öz yeterlik sürecinde rol oynarlar. Sağlıklı duygusal işleve sahip olan bir birey, başarısızlıktan çok başarıya odaklanır ve bu da dolayısıyla gelecekteki öz yeterliklerini etkiler. Başarısızlıklara odaklanmak ise, gelecekteki öz yeterlik süreçlerinin küçümsenmesine neden olur (Bandura, 1997, s.86). Düşük öz yeterliliğe sahip olan bireyler, yüksek olanlara nazaran başarısızlıklar üzerinde daha fazla dururlar.

-Başarıyı Elde Etme: Beceri edinmek, yeni bir görev öğrenme sürecinin başında, sürecin sonundakine göre çok daha kolaydır. Bir görevde yeni olan bir birey, o görevde temel becerileri zaten almış ancak yeniden düzeltme safhasında olan bir bireye nazaran, ilgili becerileri daha çabuk edinir (Bandura, 1997, s.86). İlerlemede bir düzlüğe gelmek yeterliği olumsuz etkileyebilir ve sonuç olarak da göreve yapılan yatırımların boşa gitmesine sebep olabilir.

2. Gözlem-başkalarının deneyimleri: Gözlem-başkalarının deneyimleri, diğerlerini izleyerek edinilen deneyimdir. Birey, kendine benzediğine inandığı, bir görevi alan ve sabır ile o görevi başaran birine baktığında, bu o gözlemcinin aynı şeyi kendinin de yapabileceği inancına sahip olmasını sağlar. Buradaki önemli olan şey, modellemenin

pozitif de negatif de olabilmesidir. Sabır ve başarı öz yeterlik duygusunu arttırabileceği gibi, başarısızlık da düşük öz yeterlik duygusuna sebep olabilir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Modelin tamamladığı görev içinde içtenlikle yer alan gözlemci, özellikle süreç düşünce ve duygu yatırımı yaparak sonucun sorumluluğunu üstelenecektir. Bu bir öğrenme biçimidir. Görevi tamamlayan kişi, bireyin kullanması için bir model sağlamış olur.

Dolaylı deneyimler doğasında sosyaldır ve normal olarak akranlarına nazaran daha iyi performans gösterdiklerine inanan bireyler öz yeterlik artışı yaşarlar. Alternatifi de doğrudur: akranlarına nazaran daha kötü performans gösterdiklerine inanan bireylerin, öz yeterlikte düşüş yaşamaları da olasıdır. Bireylerin kendilerini karşılaştırdıkları kişilerin, kendilerine benzediklerini belirtmek oldukça önemlidir. Beceri bakımından birbirlerinden oldukça farklı olan bireyleri karşılaştırmak yersizdir. Ayrıca, öz yeterlik üzerinde büyük bir etkisi olmayacaktır. Bir görevi çok becerikli birinden öğrenmesi durumunda, birey duygusal olarak aynı seviyede yatırıma sahip olmayacaktır, çünkü o kişiye benzeyebileceğine inanmayacaktır (Bandura, 1997, s.87).

-Modelleme: Birey bir akranını bir görevi başarılı bir şekilde tamamlarken gördüğü ve görev birey tarafından başarılabilir olarak algılandığı zaman, o birey muhtemelen öz yeterliğinde artış yaşayacaktır (Bandura, 1997, s.87). Modelleme davranışları veya görevleri, ancak modelleyen kişi gözlemciye benzer ise öz yeterlik için önemlidir. Yukarıda da belirtildiği gibi, model veya gözlemcinin birbirlerinden oldukça farklı olmaları durumunda, etki o kadar da önemli olmayacaktır.

Gözlem yoluyla öğrenmenin (Bandura, 1997, s.89), merkezinde dört süreç yer almaktadır: dikkat süreci, akılda tutma süreci, üretme süreci ve motivasyon süreci. Bu dört süreç, modelleme deneyiminin ve dolaylı öz yeterliğin merkezinde yer almaktadır. Dikkat süreci, bireyin sonuçta dikkat edeceği şeyi seçmesini belirler. Bir olaya dikkat etmeyi tercih etmek, gözlem yoluyla öğrenmenin birincil ve en önemli faktörüdür. Bireylerin daha önceki deneyimleri ve değerleri de bu süreçte katkıda bulunur ve bireyin neye dikkat edeceğini belirlemesine yardımcı olur. Bireyin önemsiz veya az önemli bulduğu şeyler büyük bir olasılıkla hafıza süzgecinden geçecektir, böylece olayın hafızada seçilmesi ve orada kalması engellenecektir. Dikkat süreciyle yakından ilgili

olarak, akılda tutma süreci hafızadaki bilgiyi kodlama ve geri çağırma işlemlerini içerir. Birçok hafıza işlevlerinde olduğu gibi, hafıza bilişsel tekrarlar ile güçlendirilir ve davranışların hatırlanması metinlerden daha kolaydır (Bandura, 1997, s.90). Üretim sürecinde, anlamlar hafızaya gönderilir ve davranışlara dönüştürülür. Daha sonra karşılaştırmalar yapılır ve bireyin ihtiyaçlarına göre değiştirilir. Üretim süreci, davranış bilişsel algı ile aynı seviyeye getirme, özellikle de bireyin yaptığı ile olması gerekeni eşleştirmeye çalışma üzerinde yoğunlaşır (Bandura, 1997, s.90). Son olarak, motivasyon süreci, davranışın bireye göre öğrenilmeye değer olup olmadığına karar verir. İstenmeyen veya olumsuz bir şekilde sonuçlanan davranışların öğrenilmesi veya tekrar edilmesi düşük bir ihtimaldir. Ve davranışın kendisi gibi; bireyler, model tarafından üstlenilen sonuçları gözlemleyerek davranışın onlar için değerli olduğuna karar verdikleri zaman öğrenirler. Bu sürece elbette değerler de girer. Bazı insanlar bir davranış tatmin edici olarak görürken diğerleri görmeyebilir.

- **Modellemede Benzerlik:** Daha önce de belirtildiği gibi benzerlik, bireyin kendisi için yeterli seviyesini belirlemede oldukça önemlidir. Performans türündeki ve kişisel karakterdeki veya özelliklerdeki benzerlikler, süreç içinde kritik role sahiptir. İnsanlar kendilerinin de aynı performansı yapıp yapamayacaklarına karar vermek için, diğerlerinin geçmişteki performanslarını veya karakteristik özelliklerini yargırlar. Bireyler arasındaki benzerlik seviyesi, bireyin algılanan öz yeterliği ve bu nedenle de performansı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Bandura, 1997, s.97).

Kişisel karakteristik özellikler o kadar güçlüdür ki, bireyin algılanan öz yeterliğini büyük bir ölçüde etkileyebilir. Bu özellikler, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik durum, ırk ve daha fazlasını içerir. Bu özellikler, bir görev üzerindeki başarının en önemli belirleyicileri değildir. Ancak, peşin hükümlü, basmakalıp olarak da bilinen fikirler oldukça etkilidir. Bandura, bu özelliklerin içinden en güçlü olanların, yaş ve cinsiyet olduğunu belirtmiştir (Bandura, 1997, s.98).

-**Modellemedeki Çeşitlilik, Kopyalama ve Model yeteneği:** Gözlem yoluyla öğrenme, uygun modellerin sayısından da etkilenir. Diğer bir deyişle birey, ne kadar fazla modelle karşılaşır ve ne kadar fazla gözlem yaparsa, modellemenin bireyin öz yeterlik algısında etkili olma olasılığı o kadar fazla olacaktır. Bir tek modelleme deneyimi, tekrarlananları kadar etkili değildir. Bununla birlikte, yeteneklerine olan güvenleri

düşük olan bireylerin, bir modelin görevini tamamlarken karşısına çıkan bir zorluğun üstesinden gelirken, onları izlemeleri fayda sağlayabilir. Bireye, sabırlı çabanın karşılığını vereceğini gösterdiğinden, bu bir işi kolay bir şekilde tamamlayan bir bireyi izlemekten çok daha yararlı olabilir. Bir göreve karşı kaygıları olan veya güveni eksik olan bir modeli gözlemlemek, güveni zayıf olan bir birey için etkilidir (Bandura, 1997).

3.Sözel İkna: Sözel ikna, bireyin başarabileceğine olan inancını arttıran üçüncü kaynaktır. Sözel ikna; bireyin, verilen eylemleri tam olarak yerine getirme kapasitesinin olduğuna dair sözlü olarak etkilendiği zaman, olumlu bir şekilde tepki gösterdiği, bu eylemi yerine getirmek için daha fazla çaba gösterdiği ve devam ettirmekte istekli olduğu zaman meydana gelir. Ancak, burada dikkat edilmesi gereken nokta, yüreklendirme sözlü olduğundan, olumlu inançların uyarılmasının, baltalanmalarından daha zor olmasıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Sözel iknanın öz yeterlik algısını tek başına arttırmakta yeterli olmamasına rağmen, öz yeterliğin diğer kaynakları ile birlikte öz yeterliği arttırabilir. Sözel iknanın potansiyel etkisi en çok performans görevinin veya beceri ediniminin başında görülür. Bu, öz yeterlik algısının en çok etkilendiği zamandır. Buna ek olarak, anında alınan sonuçlar, sözel iknanın değerini, geleceğe bağlı olan veya ertelenen sonuçlara göre daha çok artırır (Bandura, 1997, s.102).

Diğerlerinin sözel iknalarını dinlemek, eğer doğru ise ve iyi niyetli ise etkilidir (Bandura, 1997, s.104). Bandura, öz yeterliği arttırmak adına yapılan sözlü iknaların, iknadan sorumlu bireyin güvenilirliğine göre ölçülmesi gerektiğini belirtmiştir (Bandura, 1997, s.104).

4. Fizyolojik ve duyuşsal deneyimler: Fizyolojik ve duyuşsal deneyimler, yeterlik inançlarının sonucusudur. Fizyolojik ve duyuşsal deneyimler, insanların nasıl hissettikleri, verilen bir görevde nasıl performans gösterdikleri hakkında bilgi verir. İnsanların, öz yeterlik algıları ne kadar yüksek olursa, daha yüksek hedefler koyarlar ve daha güçlü sözler verirler (Bandura, 1997, s.106).

Öz yeterlik yargısına varılırken, fizyolojik ve duyuşsal durumları temel alma eğilimi, bireyin duyuşsal deneyimlerine veya fiziksel durumuna bakması veya dış faktörlere bakması eğilimi ile ilgilidir. Bandura buna güzel bir örnek vermiştir: “Terlemelerini odanın fiziksel koşullarına bağlayan konuşmacılar, fizyolojilerini, bunu kişisel

başarısızlığın bir belirtisi olarak gören bireylerden çok daha farklı yorumlamaktadırlar” (Bandura, 1997, s.107).

Stres tepkileri ve fizyolojik durumlar, öz yeterlik algısının gelişmesi için iyi olabilir. Yüksek olmayan, ancak orta derecede bir uyarılma, bireyin uyanıklılığını ve işlevselliğini arttırır. Bu da, başarı olasılığını ve dolayısıyla öz yeterliği arttırır. Düşük öz yeterlik bireyin fizyolojik tepkilerine odaklanmasına sebep olabilir ve dolayısıyla bu da bireyin başa çıkma becerilerine olan güvensizliğini arttırır (Bandura, 1997, s.109).

2.1.3. Öz-Yeterlik Algısı ve Davranışlar

Kişinin kendi yeteneklerine olan inancı, hem düşünce hem de davranış biçimlerini etkiler (Pajares, 1996). Bandura, davranışın, kişisel faktörlerin ve çevrenin “karşılıklı belirlemecilik” (Bandura, 1986) olarak adlandırılan üçgen bir model içinde etkileşime girdiklerini ileri sürmüştür, öyle ki “bireylerin performanslarının sonuçlarını yorumlama biçimleri, çevrelerini ve öz inançlarını değiştirir, buna bağlı olarak da sıradaki performansları da değiştirir” (Pajares, 1996, s.544). Bandura (1997)’ya göre inançlar; (a) bireylerin yaptıkları tercihleri ve gelecek eylemlerini, (b) belirli bir aktivite üzerinde ne kadar çaba harcayacağını, (c) engellerle karşılaşınca bireyin ne kadar sabır göstereceğini ve (d) dirençlilik derecesini etkilemektedir. Öz yeterlik algısı ne kadar yüksek olursa, yapılan aktivitelerdeki çaba, sabır ve dirençlilik de o kadar yüksek olur (Bandura, 1997). Düşük öz yeterlik algısı, işlerin görüldüğünden de zor olduğu inancını destekler; bu da stres ve depresyon duygularını besler. Ancak, yüksek öz yeterlik duygusu ise, zor görevlere yaklaşıldığında yetkinlik duygusunu besler (Pajares, 1996). Bandura’nın sosyal öğrenme teorisinde, bireyler yetkin olduklarını hissettikleri eylemleri izlerler ve başarılı bir şekilde yerine getirme yeteneklerinden şüpheye düştükleri durumlardan kaçınırlar (Bandura, 1993).

Bandura (1991), algılanan öz yeterliğin, iki tür beklentiden etkilendiğini belirtmiştir: sonuç beklentisi (bireyin belirli bir davranışın, belirli bir sonuca yol açması konusundaki tahmini) ve yeterlik beklentisi (sonucu meydana getirecek gerekli davranışı başarılı bir şekilde yapabileceğine dair inanç).

Pajares (2002) öz yeterlik inançlarının, sosyal öğrenme teorisinin çekirdeği olduğunu ve öz yeterliğin, bireyin belirli bir biçimde davranmasında, yapılan eylemlerin seçimlerini

etkilemesinde, ne kadar çaba göstereceği ve istenen hedefe ulaşmak için ne derece sabırlı olacağı konusunda önemli oranda etkili olduğunu belirtmiştir. Geri dönütler, bireylerin hedeflerini daha ulaşılabilir kılmak için hedeflerinde ve çabalarında ilgili uyarlamaları yapmalarına olanak sağlar. Öz yeterlik, başarı ile arttırılabilirken, başarısızlık tam tersi etki yaratabilir (Bandura, 1991). Davranışın ve davranışın meydana geldiği belirli bir ortam arasındaki karşılıklı ilişkide, öz yeterlik işlevselliğini gösterir. Bu bireyin davranış repertuarında saklanan belirli bir yetenek değildir, bunun aksine, sayısız amaçlara hizmet etmek için bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal alt becerilerin organize edilmesi ve etkili bir biçimde düzenlenmesi gereken üretici bir yetenektir (Bandura, 1997).

2.1.4. Bireysel Öğretme Yeterliği ve Genel Öğretme Yeterliği

Ashton ve Webb (1982), öğretmen yeterliğini, bireysel öğretme yeterliği ve genel öğretme yeterliğini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak görmüşlerdir. Gibson ve Dembo (1984), bireysel öğretme yeterliği (kişinin öğrencilerindeki değişikliği etkileyebileceği yeteneğine sahip olması inancı) ve genel öğretme yeterliği (öğretimin öğrencinin sonuçlarını etkileyebileceği inancı) arasındaki farklılığı ortaya çıkarmışlardır. Bu farklılıklar, öğretmenin belirli öğretme davranışlarının öğrencinin performansını etkileyeceğini (genel öğretme yeterliliği) inanabileceklerinin, aynı zamanda bu eylemleri yerine getirebileceklerine (kişisel öğretme yeterliliği) inanamayabileceğinin nedenini açıklamaya yardım etmektedir (Guskfy, 1987). Gibson ve Dembo (1984), öğretmenin kişisel yeterliğinin, öğretmenin sahip olduğu beceriler, yetenekler ve öğretme davranışları ile ilgili olduğunu ve öğrencinin öğrenmesini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, kişisel yeterlik, öğretmenlerin genel olarak başarabilecekleri şeylere olan inançlarından daha spesifik ve bireyseldir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bununla birlikte, öğretmen yeterliliği hem bağlam hem de konuya özel olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997). Örneğin; öğretmen kendini, bir çalışma alanında veya belirli öğrencilerle yetkin görebilir. Ancak diğer alanlarda veya farklı öğrenciler de aynı şey söz konusu olmayabilir (Bandura, 1997; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

2.1.5. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları

1977 yılında Bandura tarafından ortaya çıkarılan yapılardan türeyen bir tür öz yeterlik türüdür. Bu yeterlik çeşidi; öğrenci sonuçlarının yanı sıra, öğretmenin sabrı, coşkusu, adanmışlığı ve eğitim davranışları gibi anlamlı birçok eğitim sonuçları ile güçlü bir şekilde ilgilidir (Woolfolk ve Hoy, 2001, s.783). Bandura (1997) öğretmen yeterliğinin öğretmenin belirli bir yetkinlik seviyesinde işlev gösterebilme yeteneği olduğunu belirtmiştir. Guskey (1987, s.41), öğretmen yeterliğini “öğretmenin, öğrencisinin performansını etkileyebilme derecesine olan inancıdır” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen yeterliğinin, öğrencinin öğrenmesine yol açan inançlardan oluştuğu düşünülebilir. Öğretmen yeterliği ve olumlu öğretmen davranışları, öğretme uygulamaları ve yüksek öğrenci başarısı arasında güçlü bir bağ vardır. Bu bağ, öğretmenin öğrencilerin performanslarının sorumluluğunu kabul etme isteği olarak özetlenmiştir. Woolfolk ve Hoy (2001) öğretmen yeterliğinin büyük ölçüde bağlama özel olduğu konusuna dikkat çekmiştir; bunun nedeni öğretmen bir öğrenci grubunu öğretirken kendini etkili hissederken farklı özelliklere sahip başka bir grubu eğitirken aynı şeyleri hissetmeyebilir. Öğretmenlerin sahip olduğu ve artan sorumlulukları sahip olması gereken yeterlilikleri de değiştirmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008).

Soodak ve Podell (1993), öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, öğretmenlik yeteneklerine olan güvenlerinin yüksek olduğunu ve sınıf ortamında zorluk çeken öğrenciler ile olumlu bir şekilde çalışmaya istekli olduklarını ileri sürmüşlerdir. Ancak, düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenler, aynı şeyi yapmakta daha az isteklidirler. Yani, öz yeterlik algısı ne kadar yüksek olursa, çaba, sabır ve dayanıklılık da o kadar yüksek olur (Pajares, 1996, s.42). Bu engelli öğrencilerde daha da belirgindir, çünkü yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenler, olmayanlara göre engelli öğrencilere karşı daha fazla sabır gösterirler. Daha düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, öğrenmede problemler yaşayan öğrencileri destek almaları için kaynak odaya gönderme olasılıkları daha yüksektir (Podell ve Soodak, 1993). Öğretmenliğin dinamik yapısından dolayı, etkili bir şekilde uygulama yapmak için, bir eğitimcinin alan bilgisine ve becerilerini aşan yeterlik algısına sahip olması gerekir.

Öğretmen yeterliğinin eğitimin birçok alanında önemli etkilerinin olduğu bulunmuştur. Öğretmen yeterliği üzerine yapılan araştırmalara göre yeterliğin, öğrenci başarısından öğretmenin yıpranmasına kadar geniş kapsamlı sonuçları vardır. Öğretmen yeterliğinin, sınıf yönetimi, hedef koyma ve motivasyon konuları üzerinde etkisi vardır. Yüksek öz yeterlik algısına sahip olma, sınıfta güven ve cesaret duygusu sağlar ve öğretmenleri yeni öğretme yöntemlerini denemeleri konusunda yüreklendirir. Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler, öğrencilerine karşı daha az eleştirel ve daha fazla destekleyici olma eğilimindedirler. Bu öğretmenler hem duygusal açıdan hem de eğitim açısından daha heveslidirler ve diğer öğretmenlere göre mesleklerine daha fazla adanmışlık gösterirler (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998, s.223; Gibson ve Dembo, 1984, s.578).

Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin, öğrencilerini özel eğitim hizmetlerine sevk etme olasılıkları daha düşüktür, vazgeçmek yerine engelli öğrenciler ile daha fazla zaman harcarlar (Meijer ve Foster, 1988).

Yeterliği yüksek olan öğretmenler, aynı zamanda daha iyi eğitim ve değerlendirme stratejileri kullanırlar (Allinder, 1995, s.247). Öz yeterlik, öğretmenlerin motivasyonunun merkezindedir. Öğretmenler, öğrencilerin başarıları açısından son derece önemlidir. Bu nedenle, bir toplum başarılı öğrenciler istiyorsa, o toplumun motivasyonlu öğretmenlere ihtiyacı vardır. Öz yeterlik, öğretmenin mesleğini devam etmesi veya yıpranmadan dolayı işini terk etmesini belirleyen bir faktördür. Ayrıca öz yeterlik, öğretmenin ilk seferde kavramı anlamayan bir öğrenciye karşı yeni bir strateji denemesi veya kendisi için en rahat olanda devam etmesi konusunda karar vermesine yardımcı olur. Bunlar küçük farklılıklar değildir eğitim sistemi, öğrenci ve öğrencinin ilerlemesi üzerinde uzun süreli bir etkiye sahiptir. Woolfolk ve arkadaşları, öğretmedeki yeterliğin öğrencilerin motivasyonu ve sınıf yönetimi ile ilgili olduğunu bulmuştur (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990, s.146). Woolfolk tarafından da belirtildiği gibi, kontrol ve özerklik arasındaki ilişki, öğretmen yeterliğinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi için son derece önemlidir. Öğrencilerin arttırılmış özerklikleri, öğretmenin de yeterlik duygusunun artması ile sonuçlanacaktır (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990, s.147).

Yapılan çalışmalar öğretmenin kendi yetenekleri ve kapasitesi hakkındaki inançlarının; öğrencinin yetenekleri ve öğrenci başarısına dair beklentileri hakkındaki algılarını da etkilediğini göstermiştir (Gersten, Walker ve Darch, 1998; Guskey, 1987; Raundenbush, Rowan ve Cheong, 1992). Öğretmenin öz yeterliği, sınıf uygulamalarını da etkilemektedir. Yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenler, öz yeterlik algısı düşük öğretmenlere nazaran, eleştiriden çok çoğu zaman övgüyü kullanır, yavaş öğrenenlere karşı daha fazla sabır gösterir, öğrencilerin performansını gözlemlemek için ve ders öncesi hazırlıklar için daha fazla zaman harcarlar (Allinder, 1994; Gibson ve Dembo, 1984, McDaniel ve McCarthy, 1989). Düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin ise, yanlış cevaplar için eleştiride bulunmaları (Gibson ve Demo, 1984) ve daha az yaratıcı ders sunumları yapmaları, daha az yenilikçi öğretim yöntemleri ve daha az etkili sınıf yönetimi becerileri kullanmaları daha olasıdır (Guskey, 1988). Buna ek olarak, öğretmen öz yeterliliği, öğrencilerin sorunları ile ilgili olarak diğer meslekler ile işbirliği içinde bulunma isteği ile olumlu olarak ilgilidir (Morrison, Wakefield, Walker ve Solberg, 1994).

2.1.6. Aday Öğretmenlerin Öz- Yeterlik Algıları

Ülkemizde son yıllarda eğitim sistemiyle ilgili en önemli sorunlardan birinin, öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinin oluşturduğu gözlenmektedir. Yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere ne kadar sahip oldukları önemli bir yer tutmaktadır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımı gereksinim duyulan öğretmenin yeterliklerini belirlemektir. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinin belirlenen yeterlikler çerçevesinde yapılması ikinci aşamadır. Öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıklarının, yeterlik algılarının ve kendilerini yetersiz gördükleri noktaların belirlenmesi bir zorunluluk göstermektedir (Karacaoğlu, 2008).

Öz yeterlik algısı öğretmen adayları için çoğunlukla, öğretmen eğitim programları çerçeve programlarında yer alan bilgi, beceri ve yapılan okul uygulama çalışmaları kapsamında ele alınmaktadır. Öğretmen adayları için eğitimlerini sürdürdükleri dönemde yaşayacakları herhangi bir yetersizlik onların mesleklerini gerçekleştirecekleri ileriki yıllarda kaygı ve stres kaynağı olarak ortaya çıkabilecektir. Bu nedenle

öğretmenlerin mesleklerini yürütürken kendilerini yetkin hissetmelerini sağlayacak şekilde mezun edilmeleri oldukça önemli görülmektedir (Yüksel, 2010). Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklerin ve tutumların kazanıldığı eğitim fakültelerinin sahip olduğu olanaklar (ekonomik imkanlar, öğretim elemanı sayısı, bina ve tesis durumu vb.) bu fakültelerde yetiştirilen öğretmen adaylarının kendilerini mesleki olarak yeterli olarak algılamalarında oldukça önemli bir role sahiptir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Öğretmen yetiştirmede kullanılan eğitim programlarının “çeşitlendirilmiş öğretim deneyimleri, yansıtıcı düşünce, akran desteği, yeni öğretmenlerin sosyalleştirilmesi ve karar vermeye katılmaları” gibi özellikleri taşıması öğretmen adaylarının yeterliklerini arttırılabilir. Yeterlikleri destekleyecek şekilde düzenlenen bir öğretmen eğitimi programı, öğrencilerle güvenli bir ilişki kurma, öğrencilerle ilişkiyi sürdürme ve öğrencilerin öz güvenini arttırmaya yönelik aday öğretmenlerdeki temel insani yeterlikleri geliştirmeye imkân sağlamalıdır. Öğretmen yeterliğini güçlendiren faktörler takım organizasyonlarına katılmayı içerir. Yeterliği artıracak organizasyonlar bilgi ve karar verme temelli grupların oluşumunu, ebeveyn, okul ve aile desteğini içermelidir. Önerilen bu reformlar okul-üniversite işbirliğiyle hayata geçirilebilir. Sınıfta yapılan gözlemlerde yeterlikleri yüksek öğretmenlerin daha güçlü akademik odaklanmalara sahip oldukları, öğrencilerden cevap alma konusunda daha fazla ısrar ettikleri, küçük gruplara daha az vakit harcadıkları ve görev davranışında daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Wingfield, 1998).

Aday öğretmenler, öğretim görevinin karmaşıklığını genelde olduğundan daha basit değerlendirirler ve gerekli performans düzeyini yakalayamadıklarında hayal kırıklığı yaşarlar. Bu durumlarda aday öğretmenler psikolojik savunma (öz koruma) durumuna geçerler. Kendilerinin öğretim yeteneği öz algıları ile hedeflenen öğretim gerekleri arasındaki açığı azaltmak için standartlarını düşürürler. Aday öğretmenlerin ustalık deneyimlerinin pekiştirilmesi, spesifik geribildirimlerin elde edilebilmesi için öğretmen yetiştirme programları, aday öğretmenleri zorluğun ve karmaşıklığın arttığı çeşitli bağlamlarda, çocukların yönetimi ve öğretimine yönelik daha fazla gerçek deneyimlerle buluşturmalıdır. Usta-çırak yaklaşımı, aday öğretmenin yeteneklerini geliştirmesini, öğretim görevinin karmaşık yapısının üstesinden gelmesini sağlamalıdır. Buna ek olarak usta-çırak yaklaşımı, çeşitli bağlamlarda ve yeteneklerde yeterlik duygusunu teşvik edici olmalıdır. Öğrenmedeki erken geribildirimler (sözel ikna), aday öğretmeni başarılı

olma yolunda aydınlatır. Yeterlik algısının gelişiminde olumlu etkiye sahip olan kontrol edilebilir ve değişken atıflar (öğretimde harcanan çaba ve güçlüklerin üstesinden gelmede gösterilen ısrar gibi) aday öğretmeni cesaretlendirir. Yeni öğretmenlere öğretmenliklerinin ilk yıllarında kalabalık olmayan ve başarılı öğrencilerin bulunduğu sınıfları vermek yeterliği arttıracaktır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Öğretmen yetiştiren kurumların, genel öğretmenlik davranışları çerçevesinde, söz konusu beklentileri dikkate alarak ve geleceğin rollerini kestirerek yeniden ve hızlı bir yapılanma sürecine girmeleri, öğretmenlerini bu doğrultuda yetiştirmeleri gerekmektedir. Türkiye'nin izlediği çağdaş uygarlık seviyesinin üzerine çıkma hedefinin, eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve geleceğin öğretmenleri olarak görev yapacak öğretmen adaylarının rollerine iyi hazırlanmalarıyla gerçekleştirilebileceği unutulmamalıdır. Öğretmen adaylarının bu zorlu göreve kendilerini ne ölçüde hazır hissettiklerinin belirlenmesi ise, uygulanacak eğitim politikalarında bir rehber olarak kullanılabilecektir (Erişen ve Çeliköz, 2003).

2.1.7. Özel Eğitim ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları

Öğretmenlik deneyimi, engelli öğrenciler ile çalışırken öz yeterliğin gelişiminde de oldukça önemlidir. Örneğin, özel ihtiyaçları olan öğrenciler ile ilgilenme ve onları sınıflarına dahil etmedeki doğrudan deneyim, eğitimcilerin öğretme yeterliğinin önemli bir faktörüdür (Giangreco, Dennis, Cloniger, Edelman ve Schattman, 1993). Bu görüş de Bandura'nın (1977, 1986), performansın yeterlik bilgisinin önemli bir kaynağı olduğu ve öğretmen eğitim programlarında alan bilginin önemini vurguladığı teorisi ile uyumludur (Soodak ve Podell, 1996).

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile engelli çocuklar ile ilgili aldıkları eğitim arasındaki ilişki göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan çalışmalarda engelli öğrencileri eğiten genel eğitimcilerin, engelli öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık verecek yetkinlikten yoksun olduklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle, ABD'de 10 genel öğretmenden 9'u, özel öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak gerekli yeteneklerden yoksun olduklarını rapor etmişlerdir. Yapılan çalışmada branş öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin deneyim yılları ve engelli öğrencileri eğitebilme yetkinliği arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. İncelenen genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri arasında genel eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimleri daha fazla olsa da, bu

deneyim özel eğitim gerektiren öğrencileri eğitmelerini olumlu olarak etkilemediği görülmüştür. Öğretmenlik deneyimlerine bakılmaksızın, özel eğitimcilerin beceri seviyeleri genel öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Araştırma, bireyin öğretmenlik deneyiminin daha fazla olmasının öğretmenlik becerisinin de daha fazla olacağını düşündürse de; genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim vermeleri söz konusu olduğunda, öğretmenler engelli öğrenciler ile çalışmak için gerekli olan bilgi ve beceriden yoksun olduklarına inandıklarını ileri sürmektedir (Cambell-Whatley, Obiakor ve Algozzine, 1995). Stoler (1992), genel eğitim öğretmenlerinin engelli öğrencilerin özellikleri, yönetimi ve etkili eğitimi ile ilgili pek fazla eğitim almadıkları için normalde özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitilmesi gereken bir öğrenci sınıflarına konulduğunda uzmanlık alanlarının dışına çıkıldığını iddia etmişlerdir.

Brownell ve Pajares (1999) genel eğitim öğretmenin öz yeterliğinin, eğitim eksikliğinden dolayı (özel eğitim öğretmenleri ile karşılaştırıldıklarında) normal görevleri yerine getiremeyecek düzeyde olduğu hipotezini geliştirmiştir. Alınan özel eğitim kurslarının sayısı ve hizmet içi hazırlıklar elbette öğretmen yeterliğini etkilemektedir. Araştırmalar, genel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitim gerektiren öğrencilere olan eğitimlerinin, özel eğitim ile ilgili hem hizmet öncesi hem de hizmet içi programlar sayesinde daha başarılı olacağına inandıklarını göstermiştir. Daha açık bir şekilde, daha fazla özel eğitim kursları alan genel öğretmenlerin, daha az alanlara karşı etkili eğitim stratejileri ve daha yüksek yeterlik inancı göstermeleri daha olasıdır (Bender ve Ikechukwu, 1989). Bununla birlikte, genel eğitim öğretmenleri, engelli öğrencileri eğitmekteki çabalarının katıldıkları programların bunları kapsamaması ile daha etkin olacağına inanmaktadırlar: (a) engelli öğrencilerin ihtiyaçları, (b) uygun öğrenci müfredatı ve eğitim uyarlamaları ve (c) engelli öğrenciler için davranış yönetimi teknikleri (Brownell ve Pajares, 1999). Bu nedenle, genel özel eğitim bilgisi ve problem davranışları çözebilme bilgisi özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitiminde oldukça önemli görülmektedir.

Yüksek öğretmen öz yeterliği, engelli öğrencilerin eğitiminde birçok değişken ile ilgilidir. Özel ihtiyaçları olan öğrencileri genel eğitim sınıflarına yerleştirmek, öğretmenin özel eğitim gerektiren öğrencilere olan olumlu tutumu ve kaynaştırmaya karşı tavırlarına bağlıdır. Araştırmalar, genel eğitim öğretmenlerinin engelli öğrencilere

olan hoşgörülerinin özel eğitim öğretmenlerine nazaran daha az olduğunu göstermiştir. Engelli öğrencileri olan genel eğitim öğretmenleri ile yapılan araştırmalar, öğrenme ve davranış zorlukları olan öğrencilerin eğitiminde yeteneklerine daha fazla güvenen öğretmenlerin öz yeterlik algısı düşük olan meslektaşlarına nazaran daha etkili eğitim verdiklerini göstermiştir (Bender ve Ikechukwu, 1989).

Öğrencilerinin sınıf performanslarını etkileyebileceklerine inanan öğretmenlerin, öğrencilerinin yetenekleri konusunda daha duyarlı oldukları ve öğrencilerinin genel başarıları için daha yüksek beklentilere sahip oldukları görülmüştür (Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992). Bunun tam aksine, düşük yeterliliği olan öğretmenler ise öğrencilerinin sınıf içindeki ilerleme eksikliklerini açıklarken; öğrencilerin kendilerini, öğrencilerin ev ortamlarını ve rahatsız edici davranışlarını suçlarlar (Gersten, Walker ve Darch, 1988; McDaniel ve McCarthy, 1989). Bununla birlikte, yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlere nazaran, düşük öz yeterliliğe sahip öğretmenler, müdahalenin sorumluluğunu çoğu zaman başka bir insana yükleme eğilimindedirler (Guskey, 1988) ve zor öğrenciler ile baş ederken “çıkarma” modelini tercih ederler (Jordan, Kircaali-Iftar ve Diamond, 1993). Buna ek olarak, düşük öz yeterlik algısına sahip hemen genel hem de özel eğitim öğretmenleri, öğrenci sonuçlarını etkileyeceklerine olan inançları daha yüksek olan öğretmenlere nazaran kaynaştırmayı daha az tavsiye etmişlerdir (Soodak ve Podell, 1993).

Öğrencinin öğrenmesi üzerinde doğrudan etkisi olduğunu düşünen öğretmenler, öğrenciler ile çalışırken, hoşgörü, sabır ve disiplinler arası bir takım ile iş birliği içinde bulunurlar (Morrison, Wakefield, Walker ve Solberg, 1994; Soto ve Goetz, 1998). Daha yüksek yeterlik, öğretmenin zorluk çeken öğrenci ile daha uzun çalışmasına olanak sağlar (Gibson ve Dembo, 1984) ve o öğretmenin, zor bir öğrenciyi özel eğitime sevk etmesi daha düşüktür (Podell ve Soodsak, 1993). Buna ek olarak, yüksek öğretmen öz yeterliliği öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve okula karşı daha olumlu hisler ile ilişkilidir (Soto ve Goetz, 1998).

2.1.8. Öğretmenin Öz-Yeterliliğini Etkileyen Değişkenler

Öğretmenin deneyimi ve yetenekleri öğretmen yeterliği değişimini etkileyen önemli bir göstergedir (Soto ve Goetz, 1998). 310 okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenin katıldığı bir çalışmada, deneyimin öz-yeterlik algısını etkilediği

belirlenmiştir. Deneyimli öğretmenler (6 yıldan fazla öğretmenlik deneyimi), daha az deneyimlilere (1-6 yıl arası deneyim) göre, öğretmenlik yeteneklerine daha fazla inanç göstermişlerdir (Soodak ve Podell, 1996).

Yapılan diğer bir çalışmada, 83 öğretmen adayı ve 156 deneyimli öğretmene, yüksek öz yeterliklerine katkıda bulunan faktörler sorulmuştur. Hem öğretmen adayları hem de deneyimli öğretmenler, büyük oranda sırayla %37 “kişisel özellikler”, %31 “bilgilerine olan güven” (yani, öğretmenlik deneyimi, öğretim hazırlığı, kişisel gelişim ve kişisel deneyim yoluyla kazanılan güven) cevabını vermişlerdir. Ancak, “bilgiye olan güven” çoğu zaman deneyimli öğretmenler için kullanılırken, “kişisel özellikler” (önemseme tutumu, motivasyon, olumlu bakış açısı ve insanlarla iyi geçinebilme yeteneği) öğretmen adayları için yüksek yeterlik için en çok anılan nedendir (Herbert, Lee ve Williamson, 1998). İncelenen her iki grubun da öğretmenlik deneyiminin ve öğretmenlik bilgisinin önemini fark etmiş olmaları göz önünde bulundurularak, bu çalışma Bandura’nın deneyimi öz yeterliğin birincil belirleyicisi olarak tanımlayan görüşü ile tutarlıdır.

2.2. Öğrenme Stilleri

2.2.1. Öğrenme Stili

Eğitim, insanlığın yaşamında, var oluşu ile birlikte vazgeçilmez bir öge olarak süre gelmiş bir olgudur. Bu olgunun en can alıcı öğelerinden biri de öğretmendir. Öğretmen eğitimin temel taşı olduğundan, onun yeterliliği eğitimin verimliliğini doğrudan etkilemektedir. Eğitimin çıktısı olan öğrencilerde oluşan istendik davranış değişikliği, öğretmenin sahip olduğu niteliklerden etkilenmektedir (Mutlu, 2008). Ancak öğrenci, öğretme-öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu üstlenmek ve etkin bir katılımcı olmak durumundadır. Tüm bunlar yeni bir kavram olan “öğrenmeyi öğrenme” kavramını öne çıkarmaktadır. “Öğrenmeyi öğrenme” öğrencinin öğrenmesi ile ilgili sorumluluğunu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir. Bu etkinlikler, bilgiye ulaşma yollarını bilmesi, bilgiyi seçmesi, bilgiyi düzenlemesi ve zihnine yerleştirmesi olarak tanımlanabilir (Güven, 2004).

Yapılandırılmış bir eğitim ortamındaki öğrenme, bilgiyi kabul etme ve işleme olarak iki adımlı bir süreç olarak düşünülmektedir. Kabul etme adımı, dışarıdan gelen bilgi (duyular yardımı ile gözlemlenebilir) ile içerdeki bilgi (iç gözlemsel olarak ortaya çıkar), işleyecekleri materyali seçen ve geri kalanını göz ardı eden öğrenciler için kullanılabilir hale gelir. İşleme adımı ise ezberlemeyi, tümdengelim veya tümevarım düşünmeyi, eylemi, iç gözlemi ve diğer insanlar ile etkileşimi içerebilir (Felder, 1988).

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerine yönelik olarak yapılan çalışmaların ve araştırmaların ışığında ortaya çıkan kavramlardan biriside, öğrencilerin öğrenme özelliklerini kapsayan “öğrenme stili” kavramıdır.

Öğrenciler birçok yolla öğrenirler: görerek ve duyarak; yansıtarak ve rol yaparak; mantıksal olarak ve sezgisel olarak düşünerek; ezberleyerek, görselleştirerek, matematiksel modeller kurarak. Öğretme modellerinin birçok çeşidi vardır. Bazı öğretmenler düz anlatımı tercih eder, bazıları prensipler bazıları ise uygulamalar üzerinde yoğunlaşır. Bazıları ezberlemenin diğerleri ise anlamının üzerinde durur. Bir öğrencinin sınıfta ne kadar öğrenebileceğini, kısmen o öğrencinin yeteneği ve ön hazırlıklar etkiler ancak en çok öğrencinin öğrenme stili belirler (Felder, 1988).

Öğrenme stillerini ve modellerini incelemeden önce, “sitilin” ne anlama geldiğini açıklamak gerekmektedir. Stil; moda, sanat, spor ve medyada kullanılan bir kavramdır. Bu açıdan bakarsak, merkez nokta bireylerin tercihleridir. Bu kavram eğitim bağlamında düşünüldüğünde, her öğrencinin kendi öğrenme stilinin olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar (kişilik, algı, yetenek, zekâ) öğrencilerin derslere olan motivasyonlarını ve tutumlarını etkilemektedir. Sonuç olarak, bu farklılıklar dersin etkililiğini etkilemektedir (Kazu, 2009). Öğrenme stili, en genel anlamıyla, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Bu özellikler bireyin öğrenmeyi nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve çevresindeki öğelere nasıl tepkide bulunduğunu gösterir. Birey, bu özellikleri belli bir tutarlılık ve süreklilik içinde yerine getirir (Özer, 2005). Öğretmenlerin öğrencilerin sahip oldukları bu bireysel farklılıkları öğretimi zenginleştirmek adına kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Ancak öğretmenlerin bu farklılıkları dikkate almadan, daha çok belirli öğrenme stillerine yönelik olarak öğretim yapmaları, diğer öğrenme stillerini dikkate

almamaları, tüm öğrencilerin konuyu en iyi şekilde öğrenmelerini engellemektedir (Mutlu, 2008).

Bireyin kendi öğrenme stilini bilmesi oldukça önemlidir. Bunun nedeni, öğrenmeyi öğrenmede veya öğrenme sürecinde etkili olmadaki önemli konulardan birinin de bireyin kendi öğrenmesindeki sorumluluğu almasıdır. Bu amaçla, bireylerin kendi öğrenme stilinin, bu öğrenme stilinin özelliklerinin ne olduğunu bilmeleri ve buna bağlı olarak bu stile göre davranışları gerekmektedir. Bu yolla, birey başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan, sürekli olarak değişen ve artan bilgiyi edinebilir. Öğrenci kendi öğrenmesinin sorumluluğunu aldığı zaman, öğrenme sürecine anlam katmış olur. Kendi öğrenme stili biçiminin anlayışını geliştirir ve etkileşim içinde olduğu ortamdan memnun kalır. Öğrenme adına her fırsat onun için bir şanstır. Farklı yolları kullanmak ve bir noktaya kadar öğrenme stillerini geliştirmek öğrencinin elindedir (Kazu, 2009).

Öğrenme stili öğretme sürecinde öğretmenlere, öğrenme sürecinde ise bireyin kendisine yardımcı olmaktadır. Öğretmen öğrencisinin öğrenme stili ile ilgili bilgiye sahip olursa ona daha uygun öğretim uygulayabilir. Böylelikle, öğrenci öğretmenin öğretme stiline göre başarısız ya da başarılı olma durumuna düşmez. Tam tersine, kendi öğrenme stiline uygun bir öğretme stili ile karşı karşıya getirilir. Öğrenme ortamında bireyin gereksinimleri karşılanırsa birey daha iyi öğrenir. Böylelikle bireyin neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceği konusunda denetimi artar (Güven, 2004). Bir öğrencinin öğrenme stilini belirleyerek, ona uygun bir öğretim yapmak, öğrencinin başarısını artırır (Dunn, Beaudry ve Klavas, 2002).

Öğrenme stilleri ile ilgili ilk araştırmaya 1892 yılında rastlamaktadır. Yapılan ilk araştırmalar belleğin sözel ve görsel tercihleri üzerine yoğunlaşmıştır. 1892 yılından günümüze gelene kadar çok sayıda öğrenme stili ile ilgili teori, materyal ve stil grupları ortaya çıkmıştır. 1937 yılında Allport, bilişsel stil (cognitive style) kavramını ilk kez kullanmıştır. 1960'tan sonra bilişsel stillerle ilgili araştırmalarda artış olmuştur. Bu araştırmalar risk almaya karşı, dikkatlilik, açık fikirliliğe karşı kapalı düşünce, bellek ya da hatırlama stilleri, seçim stratejileri, algısal baskın tercihler şeklinde çeşitlenmiştir (Şimşek, 2007).

Son 60 yıldır öğrenme stilleri üzerinde pek çok araştırma yapılmaktadır (Mutlu, 2008). Öğrenme stilleri kavramı eğitim alanında ilk olarak 1970'li yıllarda kullanılmaya

başlanmıştır. 1971 yılında Kolb, Rubbin ve Mc Intyre kendi teorilerini bilişsel stil içinde ele almışlardır (Şimşek, 2007). Öğrenme stilleri üzerine son 10 yılda 60'ın üzerinde üniversitede araştırmalar yürütülmüştür. Bu incelemeler, çevresel, duygusal, sosyolojik, psikolojik ve bilişsel tercihlerin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri hakkında yararlı bulgular sağlamıştır (Dunn, Beaudry ve Klavas, 2002). Alan yazın incelendiğinde öğrenme stiline çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Keefe (1987) öğrenme stilini: “Öğrencinin algılama, etkileşime girme ve öğrenme ortamına tepki gösterme şekillerinin nispeten sabit göstergeleri olan karakteristik bilişsel ve psikolojik özelliklerin birleşimidir” olarak tanımlamıştır.

Gardner, öğrenme stilini şu şekilde açıklamıştır: “ Öğrencilerin öğrenmek istedikleri şeyleri en etkili bir şekilde algıladıkları, işledikleri, sakladıkları ve hatırladıkları koşullar ve biçimdir” (Ramayah, 2009) .

Bununla birlikte, Grasha (1996) öğrenme stilini şu şekilde açıklamıştır: “Bir öğrencinin, bilgiyi edinme, öğrenciler ve öğretmenle etkileşime girme ve öğrenme deneyimlerine katılma yeteneklerini etkileyen kişisel özelliklerdir”.

Kolb (1984) öğrenme stillerini şu şekilde açıklamıştır: “Algıları, süreçleri ve tercihleri açısından öğrencinin öğrenme şekli anlamına gelir”. Öğrenme stilleri “Bir öğrencinin algılama, etkileşime girme ve öğrenme ortamına duygusal olarak tepki verme biçimlerini belirleyen psikolojik özelliklerin bütünüdür”.

Kişilerin öğrenme stiline uygun alanda eğitim görmesi onun verimini artırmada etkilidir. Öğrenme stili ile bağdaşmayan ya da çok az uyuşan bir alanda öğrenim gören kişinin güven ve başarısında, sonuçta da kaygı düzeyinde değişiklikler olabilir. Ayrıca, öğrenme stili bir kişinin neden bir başka insandan farklı öğrendiği konusunda bilgi verir. Bireyin öğrenme sürecini denetim altına almasını sağlar. Bu ise, oldukça önemlidir. Çünkü öğrenmeyi öğrenmede en önemli göstergelerden birisi, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesidir (Güven, 2004).

Öğrenme stilleri ile ilgili modelleri bir takım özelliklerine göre sınıflama çalışmalarından birisi Tennat'ın yapmış olduğu öğrenme stilleri taksonomisidir. Tennat'ın taksonomisi Tablo 2.1 görülmektedir (Şimşek, 2007).

Tablo 2.1. Tennat'ın Öğrenme Stilleri Taksonomisi

İşlem Temelli Öğrenme Stili Modelleri	Tercih Temelli Öğrenme Stili Modelleri	Bilişsel Beceriler Temelli Öğrenme Stili Modelleri
• Kolb • Honey Mumford • Entwistle • Biggs • Schemeck	• Dunn ve Dunn • Riechmann ve Grasha • Jonassen ve Grabowski	• Ramirez ve Castenada • Reinert • Hill • Letter • Keefe ve Monk

Temel öğrenme stilleri teorileri içinde en iyi taksonomi çalışmalarından birisi Curry'nin "Soğan modelidir" (Onion Model). Curry'nin soğan modeli günümüzde öğrenme stillerini sınıflamada kullanılan en geçerli yapılardan birisidir. Curry'nin modeli içten dışa halkalardan oluşan bir özellik gösterir. Bu özelliğinden dolayı soğan modeli adını almıştır. Bu katmanların her biri farklı öğrenme stilini temsil etmektedir (Şimşek, 2007).



Şekil 2.1. Curry Öğrenme Stili Modelleri Çerçevesi (Demirci, 2009)

Dış Katman: Öğretimsel Tercihler

Curry'nin modelinde belirttiği dış katman öğretimsel tercihleri belirtir. Bu katman öğrenenin öğrenme ile ilgili tercihlerini belirtir. Öğrenme aktivitesi ve davranış üzerinde etkili olan çevresel ve fizyolojik faktörler gibi dışsal kaynaklı faktörleri ele alır. Öğrenme stilleri ile ilgili bu katman çok farklı şekillerde görülebilmektedir. Öğretimsel tercihler katmanı dış etkilere oldukça açıktır. Oldukça gözlenebilir özellikler gösterirler.

Orta Katman: Bilgi İşleme

Curry'nin modelindeki orta katman bilgiyi işlemedeki bireysel zihinsel yaklaşımlarını ele alan katmandır. Bu bölüm günümüzün bilinen birçok öğrenme stillerini kapsar. Bu katman dış katmana göre daha kalıcıdır çünkü direk olarak çevreden etkilenmez ve öğrenme stratejileri ile ilişkilendirilebilir. Bu katmanla ilgili beş temel teori örnekleri verilebilir. Bunlar:

1. Kolb öğrenme stilleri teorisi
2. Honey-Mumford model
3. Mc Carthy'nin 4 MAT sistemi,
4. Gregorc Öğrenme Stilleri Teorisi
5. Gardner'ın Teorisi

İç Katman: Bilişsel Kişilik

Curry'nin iç katmanı bilişsel kişilik stilini sorgular. Bu bilgiyi özümseme ve uydurmada bireysel yaklaşımdır. Bu katman kişiliğin önemini belirtmekte ve kişiliğin boyutları ile ilgilenmektedir. Oldukça kararlı bir özellik gösterir. Kolay kolay değişmez, ölçülmesi de kolay değildir.

Bu kategoride beş temel teori örnek gösterilebilir:

1. Felder and Silverman Learning Style
2. Witkin Alan Bağımlı-Alan Bağımsız Öğrenme Stilleri Teorisi
3. Myers-Briggs Type Indicator
4. Riding-Rayner Bilişsel Stil Analizi
5. Kiersey Kişilik Testi

Sosyal etkileşim stili Curry tarafından geliştirilen soğan modeline sonradan eklenmiştir. Üç tabakadan oluşan model sosyal etkileşimin eklenmesi ile öğrenme stilleri teorilerini dört temel grupta açıklamaya çalışmıştır. Sosyal etkileşim stilleri bireyin bir diğer bireyle olan etkileşimindeki tercihleri açısından önemlidir. Ancak, en çok önem taşıyan üç nokta vardır. İlk olarak, her birey doğal olarak bir diğerinden farklı olduğundan öğrenme stilleri de farklıdır. İkinci olarak, öğrenme stilleri çok çeşitli yöntemleri etkili bir biçimde kullanarak öğretme fırsatı sunmaktadır. Üzerinde fazla düşünmeden sadece tek bir yönteme bağlı kalmak, tek düze bir öğrenme ortamı yaratır ve böylece kimse dersten zevk almaz. Diğer bir deyişle öğretme ve öğrenme sadece kelimelerde kalır, gerçekte kökleşmez. Üçüncü olarak, hitap ettiğimiz gruba gerçekten tanıyorsak, eğitimde ve iletişimde birçok şey başarabiliriz. Elbette her detayı bilemeyebiliriz. Ancak, öğrencilerimizin öğrenme stillerinin, psikolojik özelliklerinin ve motivasyon farklılıklarının farkında olmak, derslerimizi uygun bir şekilde ve koşullara göre hazırlamamamıza yardımcı olacaktır (Kazu, 2009).

Her bireyin kendi öğrenme stili vardır bu kişinin kendi imzası kadar kendine özgüdür. Öğrencilerin öğrenme stillerini öğrenerek, sessiz veya sesli, parlak veya yumuşak aydınlatma, sıcak veya serin oda ısısı, sıra düzeni, hareketlilik veya grup tercihleri için, sınıfları öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde organize edebiliriz. İnsanların en iyi konsantre olabilecekleri biçimleri fark edebiliriz; yalnız, diğerleri ile birlikte, belirli tip öğretmenler ile veya bunların kombinasyonları ile. İnsanların zor bilgileri en kolay biçimde duyuları ile hatırlayabileceklerinin farkına varmalıyız (Dunn ve Dunn, 2002).

Öğrenme stilleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, kendilerine tercih ettikleri öğrenme stiliyle öğretildiğinde öğrencilerin aşağıdaki davranışları gösterdiklerini göstermektedir (Given, 1996):

- Öğretime karşı olumlu tutumlarda istatistiksel olarak önemli oranda artış,
- Kendinden farklı olanı kabullenmede artış,
- Akademik başarıda istatistiksel olarak önemli oranda artış,
- Sınıf içi davranışlarda ve disiplinde olumlu yönde gelişme,
- Ev ödevlerini tamamlamada daha çok içsel disiplin oluşturma.

2.2.2. Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stillerinin sınıflandırılması ile ilgili olarak değişik yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımlarda, bireylerin öğrenme sürecine ilişkin farklı özellikleri temel alınmıştır. Öğrenme stilleri ile ilgili ortaya çıkan bu farklı yaklaşımların her birisi, bir sonraki öğrenme stili yaklaşımına kaynak oluşturmıştır (Güven, 2004).

2.2.2.1. Carl Gustav Jung Öğrenme Tipleri

1921 yılında Carl Jung “Psychological Types” adlı kitabını yayınlamıştır. Jung bu kitapta insanların bilgiyi özümsemede farklı özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Jung insanları iki tip kavramla tanımlamıştır. Bu tipler içe dönük ve dışa dönük tiplerdir (Şimşek, 2007). Devam eden çalışmalarla sekiz öğrenme stili belirlenmiştir. Bu öğrenme stillerinin özellikleri şöyle açıklanabilir (Güven, 2004).

Dışa dönük öğrenme stili, daha çok öğrenenin dış dünya ile birlikte öğrenme çabası içinde olmasıdır. Dışa dönük öğrenme stilinde olan bir bireyin ilgisi ve enerjisi dışa dönük olarak yoğunlaşmıştır. Dışa dönük öğrenciler genellikle sesli düşünmeyi tercih ederler, en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler, sınıfta farklı etkinliklerin ve araç-gereçlerin kullanılmasından hoşlanırlar, başkalarıyla birlikte öğrenmeyi tercih ederler ve öğretmenden ve sınıftaki arkadaşlarından dönüt almayı isterler.

İçe dönük öğrenme stili, daha çok öğrenenin kendi iç dünyasında öğrenme çabası içinde olmasıdır. İçe dönük öğrenciler çoğunlukla yavaş hareket ederler. Örneğin, içe dönük öğrencilerin, başkalarının önünde konuşmadan önce, her şeyi enine boyuna tartışmaya, düşünmeye ve zihinlerindeki süzgeçlerden geçirmeye gereksinimleri vardır. Ayrıca, öğrenme sürecinde kendi kendilerini güdülemeyi oldukça etkili bir biçimde gerçekleştirirler.

Duyusal öğrenme stilinin temelinde, bir bireyin duyuları yoluyla edindiği deneyimlerini algılama işlevi bulunmaktadır. Duyusal öğrenciler, genellikle belli bir zamanda belli bir aşamayı öğrenirler, öğrenmede belli bir sırayı izlemeyi tercih ederler ve yeni öğrenmelere dikkatle ve önlem alarak yaklaşırlar. Duyusal öğrenciler, soyut kavramlardan hoşlanmazlar ve eğer bu kuramlar ile karşılaşırlarsa onları yüzeysel olarak geçmeyi tercih ederler.

Sezgisel öğrenme stiline sahip olan bireyler, genellikle denenceler oluştururlar. Sezgisel öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenme sürecinde açıklama getirmeyi ve yeni yöntemler oluşturmayı tercih ederler. Bu stildeki öğrenciler, sakindir, ancak beklenmedik bir biçimde işe koyulurlar ve çoğunlukla önemli olmayan ayrıntıları atlarlar.

Düşünen öğrenme stiline sahip bireyler için düşünme önemli bir yere sahiptir. Genellikle düşünen öğrenme stiline sahip bireyler nesnel ve çözümleyici yollarla çeşitli olayları ya da durumları değerlendirmeye çalışırlar. Bu stildeki bireyler değerlendirmelere bağlı olarak da akılcı kararlar almaya değer vermektedir.

Duygusal öğrenme stiline sahip bireylerin temelinde başkalarını düşünme vardır. Duygusal öğrenme stiline sahip bireyler nesnel olmayan ve empatik anlayışa dayalı olarak karar veren ve değerlendirme yapan bir yapıya sahiptir. Duygusal öğrenme stiline sahip bireyler, başkalarını önemsemeye ve başkaları ile işbirliği yapmaya değer verirler. Duygusal öğrenme stiline sahip bireyler öğrenirken de başkalarını düşünmeyi göz ardı etmezler. Bu nedenle öğrenmeyi, hem kendilerinin kişisel gelişimlerine katkı sağlaması hem de insancıl anlamda çevrelerindeki bireylere hizmet etmelerine yardım etmesi için isterler.

Yargısal öğrenme stiline sahip bireylerin temelinde kararlı davranışlarda bulunma vardır. Bu nedenle yargısal öğrenme stiline sahip bir birey yaşamda karşılaştığı her türlü sorunda düzen oluşturmak için kararlılıkla davranma tercihinde bulunur. Yargısal öğrenme stiline sahip bireyler, çoğunlukla düzenli bir çalışma yolu tercih ederler. Bu nedenle, plan yapmayı ve çalışmalarını zamanında tamamlamayı severler.

Algısal öğrenme stiline sahip bireylerin temelinde merak vardır. Algısal öğrenme stiline sahip birey, öğrenme merakından ya da olayları kavrama gereksiniminden kaynaklanarak dünyayı anlamaya çabalamaktadır. Bu stildeki bireyler için ürün çok önemli değildir. Bu nedenle süreç daha ilginç geldiği için, bitirebileceklerinden daha çok sayıda projeye başlama eğilimindedir. Ayrıca bu bireyler, çok planlı çalışmayı sevmezler. Etkinlikleri tamamlayabilmeleri için güdülenmeye gereksinimleri olabilir.

2.2.2.2. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Anthony Gregorc, araştırmacı, öğretim görevlisi ve yazardır (Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone, 2004). Gregorc, öğrenme stiline, ayırt edilebilir ve gözlenebilir

davranışlardan oluştuğunu ve bireyin öğrenmesinde kendisine en çok yardımcı olan yeteneklerin algılama ve düzenleme yeteneği olduğunu belirtir (Gregorc,1979).

Gregorc'ın Stil Ölçeği, temelinde yatan model daha önce düşünülmesine rağmen, bugünkü haliyle ilk olarak 1982 yılında yayımlandı. Gregorc 1979 yılında, bir kişinin nasıl öğrendiğini ve çevresine nasıl uyum sağladığının göstergeleri olan ayırt edici davranışlardan oluşan bir öğrenme stili tanımladı.

Gregorc'a göre her zihin dünyayı soyut ya da somut olarak algılama, sıralı ya da dağınık olarak düzenleme yeteneğine sahiptir. Algı yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği de sıralıdan dağınıklığa uzanır. Bu zihinsel özellikler insanın ikili kombinasyonlar şeklinde öğrendiğini var saymaktadır (Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone, 2004).

Soyut zihinsel algılama yeteneği: Bireylerin duygularla, hislerle, inançlarla, olaylarla, varlıklarla ile ilgili gözlenemeyen durumları algılayabilme yeteneğidir

Somut zihinsel algılama yeteneği: Bireylerin çeşitli varlıklar veya durumlarla ilgili kavramları duyularını kullanarak algılayabilme yetenekleridir. Algılama beş duyu organına dayanır.

Ardışık zihinsel düzenleme yeteneği: Bilgilerin düzenli ve aşama-aşama öğretilmesini gerektiren yerleştirme yeteneğidir. Bilgilerde sıralamanın ve sistematik bir yapının olması gerekmektedir.

Dağınık zihinsel düzenleme yeteneği: Bu yerleştirme yeteneğinde bilgilerin verilmesinde herhangi bir sıranın olması veya ilişkilerin düzenlenmesine gerek yoktur. Bu algılama yeteneğine sahip bireyler verilen bilgileri kendi ihtiyaçları yönünde seçerler, düzenlerler ve kullanırlar (Gregorc,1979).

2.2.2.3. David Kolb Öğrenme Stili Modeli

Kolb (1984)'a göre öğrenme, deneyimin dönüşüm geçirmesiyle ortaya çıkan bilgi sayesinde oluşan bir süreçtir. Bilgi, deneyimi kavrama ve onu dönüştürme birleşiminden ortaya çıkar. Öğrenmenin altı karakteristik özelliği vardır.

1. Öğrenme en iyi bir süreç olarak algılanır, sonuçları açısından değil.
2. Öğrenme deneyimle temellendirilmiş devamlı bir süreçtir.

3. Öğrenme diyalektik dünyaya zıt uyum modları arasındaki çatışmaların çözümünü gerektirir. Kolb için, öğrenme, doğası gereği gerilim doludur, çünkü yeni bilgiler, ihtiyaç duydukları yeteneklerin belli bir türünü seçen öğrenciler tarafından inşa edilmiştir. Etkili öğrencilerin öğrenmek için dört çeşit yeteneğe ihtiyacı vardır: Somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı.

4.Öğrenme dünyaya uyumun bütünsel bir sürecidir.

5.Öğrenme kişi ve çevre arasındaki işlemleri içerir:

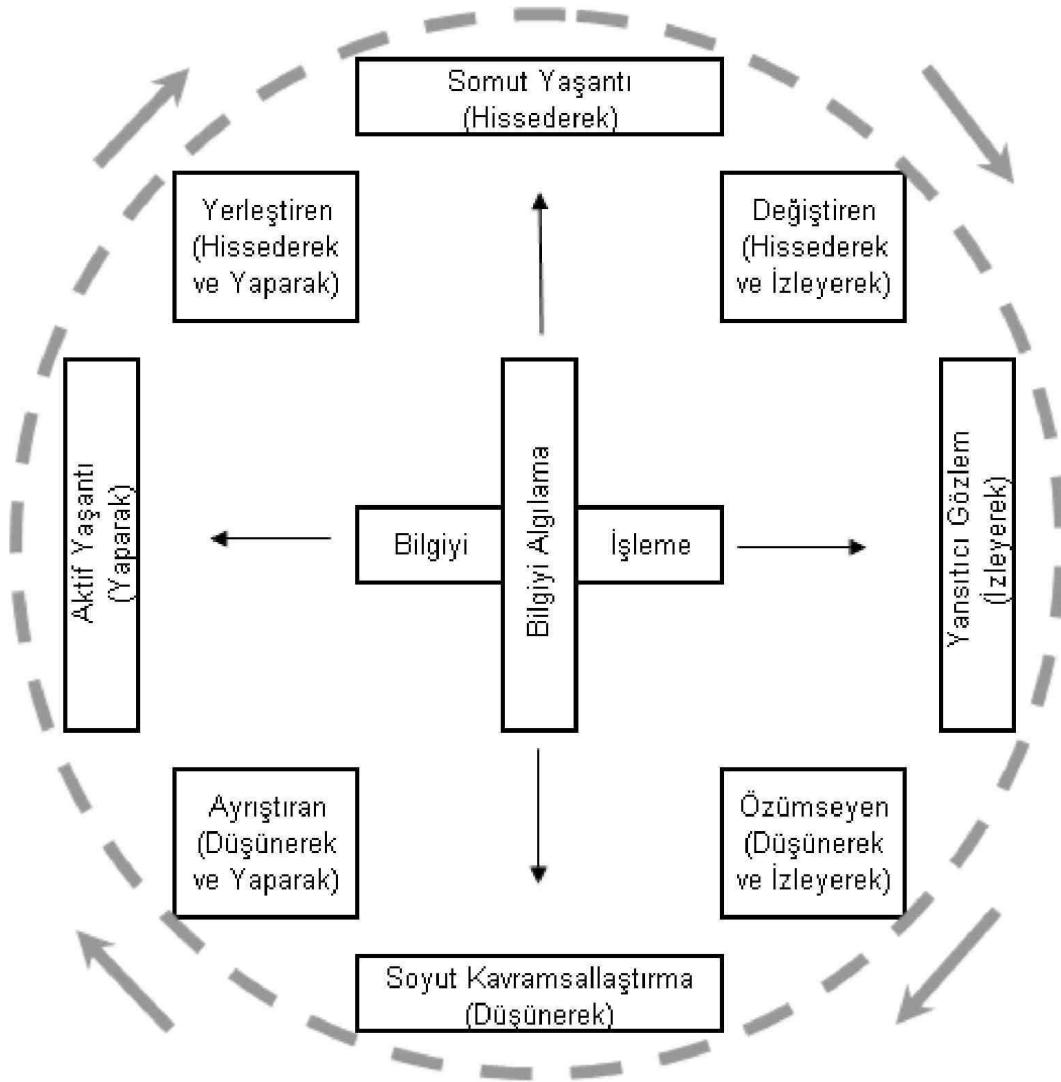
Kolb; öğrenme stilini öğrenmede kişisel olarak tercih edilen metot olarak tanımlamaktadır. Öğrenme tipini bireyin bilgiyi nasıl algıladığı ve içselleştirdiği üzerine iki boyutta ele almıştır. Birey bilgiyi somut yaşantılar veya soyut kavramlar olarak alır. Bireyin bilgiyi içselleştirmesi, aktif yaşantısal deneyimleri veya düşünsel gözlemleri olarak tanımlanmaktadır. Kolb'un dört öğrenici tipi bu iki boyut üzerine bütünleştirilmektedir. Tanımlanan öğrenme tipleri içindeki bireysel farklar kalıttan etkilenmektedir ve geçmiş yaşantılardan kazanılan deneyimler ve çevrenin şekillendirmesi ile sonuçlanmaktadır (Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone, 2004).

Kolb tarafından geliştirilen Kolb Öğrenme Stili Modelinde bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir. Bu döngü içerisinde dört öğrenme biçimi bulunmaktadır. Bunlar Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantıdır (AY). Kolb'a göre öğrenme sürecinin iki temel boyutu vardır. Bunlardan birincisi; soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır, ikincisi; aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Kolb öğrenme stili modelinde SY ve SK, bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, YG ve AY bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yollarındaki tercihleri birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla SY için “hissederek”, YG için “izleyerek”, SK için “düşünerek” ve AY için “yaparak” öğrenmedir. Yani, Kolb öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işlerler. Bireyin öğrenme stilini tek bir yetenek belirlememektedir. Her bireyin öğrenme stili, dört öğrenme biçiminin bileşenidir (Kolb, 1984).

Modelde belirtilen öğrenme stilleri düşünme ve yaratıcılık kuramlarına dayanılarak Yerleştiren (Accomodator), Özümseyen (Assimilator), Değiştiren (Diverger) ve Ayrıştıran (Converger) olarak belirlenmiştir. Özümseme ve Yerleştirme J. Piaget'in

kavramlarından dış dünyaya uydurulması süreci (yerleştirme) ile dışsal gözlemlerin var olan kavramlara uydurulması (özümseme) arasındaki denge olarak tanımlanan zeka kavramında yer almaktadır. Ayırıştırma ve değiştirme ise Guilford'un zeka yapısı modelinde yer alan iki temel yaratıcılık sürecinde yer almaktadır. Öğrenme stilleri ve özellikleri şunlardır (Kolb, 1984):

- Ayırıştıran öğrenme stili, soyut kavramlaştırma ve aktif deneyimler biçimlerini kapsar. Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama bu öğrenme stiline sahip kişilerin belli başlı özellikleridir. Bu öğrenme stiline yer alan bireyler problem çözme konusunda başarılıdır. Bireyler problem çözerken sistemli olarak planlama yaparlar. Yapararak öğrenme önemlidir.
- Değiştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. Ana özellikleri düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olma, ilişkilerin anlamlı organizasyonudur. Yargıları güzel fakat eylemi yoktur. Kendi düşünceleri ön plandadır. Düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne alırlar. Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kapsar.
- Özümseyen öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin kavramsal modelleri yaratma en belirgin özelliğidir. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşırlar.
- Yerleştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve aktif deneyimler öğrenme biçimi içerisinde yer almaktadır. Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma özellikleridir. Öğrenme durumunda bireyler açık fikirli ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar.



Şekil 2.2. Kolb'un Öğrenme Çemberi (Pazarlı, 2009)

Kolb, farklı öğrenme stillerinin anlaşılmasının, insanların takım halinde daha verimli çalışmasına, çatışmaları çözmesine, iş yerinde ve evde iletişim kurabilmelerine, kariyer seçebilmelerine yardımcı olabileceğini belirtir (Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone, 2004).

2.2.2.4. Rita Dunn ve Kenneth Dunn Öğrenme Stili Modeli

Rita ve Kenneth Dunn, New York Eğitim Bakanlığı'nın yetersiz başarı gösteren çocuklara olan ilgisine yanıt olarak 1960'lı yıllarda öğrenme stilleri üzerine çalışmalarına başladılar. Rita Dunn engeli öğrenciler ile yaptığı çalışmalar sonucunda

öğrencilerin tercihlerinin ve öğrenim sonuçlarının zekanın yanı sıra, çevre, sınıf, günün farklı saatlerinde çalışma ve farklı türdeki etkinliklerde yer alma gibi faktörlere de bağlı olduğunu belirledi. Dunn'a göre, bu faktörler genellikle öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir (Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone, 2004).

Dunn ve Dunn'ın ele aldıkları biçimiyle, öğrenme stilli tercihlerini dört alanda toplayabiliriz. Bunlar, çevresel koşullar, duyuşsal özellikler, sosyal tercihler ve fiziksel özelliklerdir (Özer, 2005).

- **Çevresel Koşullar**

Çevresel koşullar, öğrenmenin gerçekleşmesi için seçilen ortamın ses, ısı ve ışık durumları ve düzeni ile ilgili koşullardır. Öğrencilerin bunlarla ilgili tercihleri farklılık gösterir. Örneğin, kimi öğrenciler sessiz bir çalışma ortamını tercih ederlerken kimileri sestten etkilenmezler, dahası müzik eşliğinde çalışmayı tercih ederler. Kimi öğrencilerin çalışacakları ortamın çok aydınlık olmasını istemelerine karşılık kimileri daha loş bir ortamda daha iyi çalışabilirler. Kimi öğrenciler çalışma ortamlarının serin, kimileri ise sıcak olmasından hoşlanırlar. Kimi öğrenciler ancak her şeyin yerli yerinde olduğu düzenli bir ortamda çalışabilirlerken kimileri de düzensiz bir çalışma ortamını tercih ederler.

- **Duyuşsal Özellikler**

Duyuşsal özellikler, öğrencilerin öğrenmeye güdülenme, çalışmada süreklilik, öğrenme sorumluluğu ve öğrenmede yapılanmışlık gibi özellikleriyle ilgilidir. Örneğin, kimi öğrencilerin öğrenmeleri için içten güdülenme önem taşırken kimi öğrenciler buna gereksinme duymayabilirler. Kimi öğrenciler sürekli ve düzenli bir çalışma ile başarılı olurlarken kimileri böyle düzenli bir çalışma biçiminden uzak olabilirler.

Bu öğrenciler ancak zorunlu oldukları durumlarda, örneğin sınav zamanlarında yoğun biçimde çalışarak başarı sağlamaya çabalarlar. Kimi öğrencilerin öğrenme sorumluluğu duymalarına karşılık kimileri böyle bir duygu taşımazlar, öğrenme konusunda umursamaz olabilirler. Öte yandan, kimi öğrenciler yapılanmış bir öğrenme biçiminden hoşlanırlar. Bu öğrenciler, öğretmenlerinin koyduğu ilke ve kurallara sıkı bir bağlılık içinde çalışırlar, ödevlerini zamanında ve istendiği biçimde yaparlar. Oysa kimi

öğrenciler ilke ve kurallardan hoşlanmazlar. Bunlara bağlı kalarak çalışmaktan büyük bir sıkıntı duyarlar.

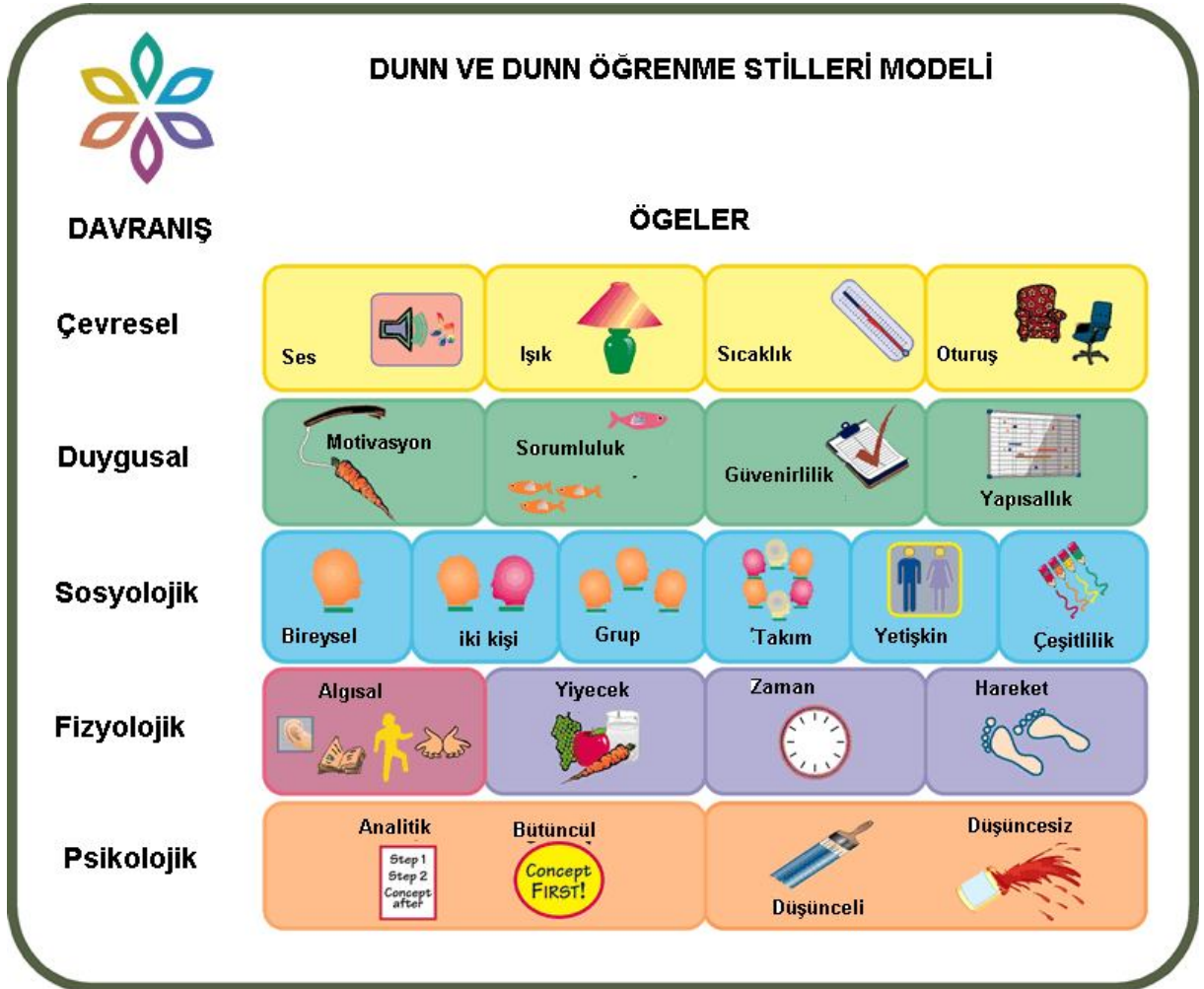
- **Sosyal Tercihler**

Sosyal tercihler, öğrencilerin nasıl bir sosyal ortamda öğrenmek istemeleriyle ilgilidir. Bu bağlamda, kimi öğrenciler kendi başlarına, kimileri de arkadaşlarıyla birlikte çalışarak öğrenmeyi tercih ederler. Arkadaşlarıyla birlikte öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin kimileri bir arkadaşlarıyla, kimileri de birkaç kişiden oluşan bir arkadaş grubuyla çalışmayı daha etkili bulurlar. Öte yandan, kimi öğrenciler de yetişkinlerle birlikte çalışmaktan hoşlanırlar ve bundan daha çok yarar sağlarlar.

- **Fiziksel Özellikler**

Fiziksel özellikler, öğrencilerin öğrenme için duyu organı ve zaman dilimi seçme, öğrenme sırasında yiyeceğe ve harekete gereksinme duyup duymama ile ilgili özelliklerdir. Öğrenciler öğrenme amacıyla duyu organlarını seçmede farklılıklar gösterirler. Örneğin, öğrenmede kimi öğrenciler daha çok görme duyularını kullanırlarken kimileri çoğunlukla işitme ya da dokunma duyularını işe koşabilirler. Öte yandan, kimi öğrenciler öğrenme sırasında bir şeyler yeme ve içme gereksinmesi duyarlarken kimileri yeme-içmeyi çalışmaya engel olarak görürler. Çalışırken hareketli olma kimi öğrenciler için önem taşıırken kimileri için gerek duyulmayan bir özelliktir. Bunların yanı sıra, öğrenciler öğrenmek için seçtikleri zaman dilimi bakımından da farklılık gösterirler. Kimi öğrenciler sabahları erken saatlerde, kimileri öğleye doğru, kimileri öğleden sonraları, kimileri de gece saatlerinde çalışmayı tercih ederler.

Tablo 2.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri ile İlgili Uyarıcı Öge Tablosu (Uğur, 2008)



2.2.2.5. Mc Charty Öğrenme Stili Modeli (4mat Sistemi)

Mc Carthy Kolb'un modelini kullanarak 4 MAT sistemini geliştirmiştir. Bu sistem öğrenme stillerinin içinde hareket, sağ ve sol beyin baskınlığı ile ilgilenir. 1981 yılında Cherry, "Perceptual Modality Preference Survey" adlı envanteri geliştirmiştir. Bu araç öğrenenin algısal seçimleri doğrultusunda güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu araç birçok araştırmada kullanılmaktadır (Şimşek, 2007). Bernice Mc Carthy, Kolb'un tanımladığı öğrenme tipleri ve beyin yarıküreleri üzerindeki son nöro-fizyolojik araştırma bulgularından da güç alarak dört öğrenici tipi tanımlamaktadır. Bilgilenme süreci ve algı bütünlüğünün önem kazandığı bu modelde McDaniel ve McCarthy (1989) bu dört temel tipi ayrıntılarıyla açıklanmaktadır:

Yenilikçi Öğrenciler (Innovative Learners):

- Kişisel anlamlar çıkarırlar.
- Değerleri ilişkileri kapsamında yargırlar.
- Sosyal etkileşim önemlidir.
- Daha iyi bir dünya hayal ederler.
- Girişimci ve işbirlikçidirler.
- Otoriteye saygı duyarlar.

Analitik Öğrenciler (Analytic learners) :

- Yargılarını gerçeklere dayandırır.
- Uzman görüşü etkileşimlerinde önemlidir.
- Önemli şeyleri bilmeye ihtiyaç duyarlar ve dünya bilgisine yeni bilgiler eklemek isterler.
- Sabırlıdır.
- Otoritenin emirlerini değiştirmek isterler.

Sağduyulu Öğrenciler (Common Sense Learners)

- Problem çözmeyi severler.
- Nesneleri kullanışlılığı ve yararlılığı itibarıyla yargırlar.
- Bedensel özellikleri ön plandadır.
- İstedikleri şeyleri yapmayı tercih ederler.
- Açık sözlüdürler.
- Otoriteden bağımsız çalışırlar.

Dinamik Öğrenciler (Dynamic Learners) :

- Gizil olasılıklara dikkat ederler.
- Olayların üzerine cesurca giderler.
- Sorunları çeşitli parçalarını sentezleyerek çözmeye çalışırlar.

- Kendinden hoşnut ve meydan okuyucudur.
- Maceraperesttir.
- Otoriteyi dikkate almak istemezler.

2.2.2.6. Anthony F. Grasha - Sherly Wetter Riechmann Öğrenme Stili Modeli

Grasha-Reichmann tarafından ortaya konan öğrenme stilleri tüm öğrencilere hitap eden bir yapıyı sergiler. Her insan bu öğrenme stillerinin bir kısmına sahiptir. Ancak çoğunluk, öğrenme stillerinin bir veya ikisine ağırlık vermektedir. Bu metot öğrencilerin eğitimle, diğer öğrencilerle ve genel olarak öğrenme ile etkileşimi üzerine yoğunlaşır. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılıkla yaklaştığından, en uygun öğrenme ortamını oluşturur (Otrar, 2006).

Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği, daha çok lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemek için geliştirilmiştir, öğrencilerin eğitimciyle, birbirleriyle ve genel olarak öğrenmeyle etkileşimleri üzerine odaklandığı için öğrenci gereksinimlerine duyarlı bir öğretme öğrenme ortamı tasarımı yapmada eğitimcilere yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrenme biçimlerinin kapsamı oldukça geniş tutulmakta ve altı değişik kategoriye (çekingen-paylaşımcı, rekabetçi-işbirlikçi, bağımsız-bağımlı) ulaşılmaktadır. Bu ölçeğin sağladığı sonuçlara göre, bireyler bu kategorilerden birine daha çok eğilim gösterebilirler de, eğitim ve olgunlaşma gibi süreçlerin bir uzantısı olarak, zaman içinde kişisel öğrenme tercihlerinin değişebileceği varsayılmaktadır. Kaldı ki, eğitsel süreçlerin niteliği de bu durumu etkileyebilir (Şimşek, 2007). Öğretim metotları açıklanan bu örnek öğrenci davranışlarıyla karşılaştırırken, Grasha ve arkadaşları öğrencilerin en iyi sosyal kişisel ihtiyaçları karşılandığı zaman öğrendiklerini belirtmektedirler (Koç, 2007). Buradan hareketle altı adet öğrenme stili belirlenmiştir. Bunlar:

Rekabetçi: Bu stile sahip kişiler, materyali, sınıftaki diğer öğrencilerden daha yüksek puan almak için öğrenen öğrencilerdir. Sunulan ödüller için derste diğer öğrencilerle rekabet etmek gerektiğine inanırlar. İlgi odağı olmayı ve sınıfta başarıları için onay almayı severler. Bu öğrenme stilindeki bireylerin olumlu yönleri motivasyonlarını devam ettirmeleri ve öğrenme için amaçlarının olmasıdır. Olumsuz yönleri ise işbirlikçi öğrenme yeteneklerinin ve diğer insanları takdir etme yeteneklerinin az olmasıdır.

İşbirlikli: Düşüncelerini paylaşmayı severler ve diğer insanlarla çalışmaktan hoşlanırlar. Bu öğrenme stilindeki bireylerin takım halinde çalışma yeteneklerinin yüksek olması olumlu görülürken, rekabetçi bireyler kadar iyi hazırlanmama ve diğer bireylere fazla bağımlı olma gibi olumsuz yönleri olabilir.

Çekingen: İçeriği öğrenmeye ve derse katılmaya hevesli değildirler. Derste diğer öğrencilere ve öğretmenlere katılmazlar. Derste neler olup bittiği ile ilgili değildirler. Bu öğrenme stilindeki bireylerin olumlu yönleri yaşantılarını değiştirmede ciddi adımlar atmada endişe ve risk almadan kaçınma yeteneklerinin olmasıdır. Zamanlarını neşeli yapabilirler ama üretkenlikleri azdır. Bazı başarısızlıkları kendilerine hatırlatıldığında performansları düşer ve olumsuz dönütleri harekete geçer.

Paylaşımçı: Sınıfta iyi bir vatandaşlık görüntüsü verirler. Sınıfa gitmekten ve mümkün olduğunca ders aktivitelerine katılmaktan hoşlanırlar. Seçmeli ders aktivitelerinden sorumluluk almak isterler. Bu öğrenme stilindeki bireylerin her dersten olabildiğince deneyim kazanma olumlu yönleri olarak görülürken, bazen kendi gereksinimlerinden daha fazlasını yapmaları olumsuz olarak görülmektedir

Bağımlı: Çok az zihinsel merak gösterirler ve sadece gerekli olanı öğrenirler. Öğretmeni ve akranlarını destek kaynakları olarak görürler ve ne yapabilecekleri hakkında belirli ana hatlar olarak otorite figürlerine bakarlar. yardım edildiğinde meraklarını gidermeleri ve yol göstermeler ile deneyim kazanmaları olumlu yönleri sayılırken, bir öğrenen olarak kendi kendine öğrenme, otoritelerini sergileyici yeteneklerini geliştirmelerinin güç olması ve belirsizliklerle nasıl başa çıkacaklarını öğrenmemeleri olumsuz yönleri olarak görülmektedir.

Bağımsız: Kendileri için düşünmeyi seven öğrencilerdir ve kendi öğrenme yeteneklerinden emindirler. Önemli olduğunu düşündükleri içeriği öğrenmeyi tercih ederler ve ders projelerinde başka öğrencilerle çalışmaktansa, tek başına çalışmayı tercih edeceklerdir. Bu öğrenme stilindeki bireylerin kendi kendilerine öğrenme ve girişimcilik yeteneklerini geliştirmeleri olumlu yönleri olurken, birlikte çalışma yeteneklerinin yetersiz oluşu, diğerlerine danışmada veya yardıma ihtiyaçları olduğunda diğerlerine sorma yeteneklerinin olmaması olumsuz yönleri olarak görülmektedir (Uğur, 2008; Bilgin, 2008).

2.2.2.7. Jackson Öğrenme Stili Modeli

Jackson'ın Öğrenme Stili Modelinde, iş hayatı ve eğitim için “uygulamalı bir nöropsikolojik öğrenme stilleri modeli” olarak nitelendirilir ve dört öğrenme stili önerilir (Jackson, Furnham, Forde ve Cotter, 2000). Bunlar: başlatıcı, mantıkçı, analist ve uygulayıcıdır. Jackson'ın Öğrenme Stili Modeli (LSP), yetişkinler ile kullanılmak üzere tasarlanmıştır ve 20 ve 60 + yaş arası 1394 kişi üzerinde İngiltere'de standardize edilmiştir (Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone, 2004).

Başlatıcı (dürtüsel, dışa dönük)

Genellikle düşünmeye vakit ayırmadan eyleme geçer.

Çoğunlukla düşünmeden konuşur.

Kararını vermeden önce tüm avantajları ve dezavantajları görür.

Mantıklı (entelektüel, rasyonel, objektif)

Nadiren hayatın herhangi bir yerinde olmaya çalışmanın işe yaramaz olduğu hissine kapılır.

Nadiren onun hayatının yönü üzerinde yeterli kontrolü olmadığını hisseder.

Nadiren onun başına gelen şeyler üzerinde çok az etkisi olduğunu hisseder.

Nadiren yaşamı ile başa çıkmayı zor bulur.

Pratikten çok teori ile ilgili ilgilenir.

Analist (içe dönük, sorumluluk sahibi, tedbirli, anlayışlı)

Kendi çalışmalarında tutarsız ve düzensiz olduğu bir eğilim yoktur.

Nadiren son dakikaya bir şeyleri bırakır.

Oluruna bırakmak gibi bir eğilimi yoktur.

Her zaman tam güvenilirirdir.

Uygulayıcı (gerçeğe, pratik)

Nadiren insan varoluşunun amacı hakkında düşünür.

Nadiren arkadaşlar ile toplumsal ve siyasal sorunların olası çözümlerini tartışır.

Nadiren genel konular hakkında etraflıca düşünür.

Yeterli hayal gücü yoktur.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öz yeterlik ve öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın amacı ve kapsamıyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

2.3.1. Öz Yeterlikle İlgili Yapılan Araştırmalar

Coşkun (2010), tarafından yapılan aştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, kurumdan memnuniyet derecesi, başka meslek veya branşa geçme isteği, medeni hal, eğitim seviyesi ve okuma alışkanlıkları düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, DKAB öğretmenlerinin Öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen ve Türk kültürü için geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından yapılan “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda DKAB öğretmenlerinin Öz yeterlik algılarının okul türü, eğitim seviyesi, okuma alışkanlıkları düzeyi, başka meslek veya branşa geçme isteği değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı kurumdan memnuniyet derecesi ve medeni hal değişkenlerine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Karacaoğlu'nun (2008) “Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları” isimli çalışmasında amaç, öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemek ve öğretmenlerin yeterlilik algıları ile farklı değişkenler arasındaki farka bakmaktır. Araştırma, Delphi tekniği ile belirlenen öğretmen yeterlikleri sonucunda geliştirilen öğretmen yeterlik algısı ölçeği aracının ön uygulaması ve asıl uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Ankara ili Mamak ilçesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Evreni temsil eden büyüklüğe uygun olarak, 440 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemek üzere 137 maddeli beşli dereceleme ölçeğinden oluşan ölçeği aracı kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlere ait gereksinim duyulan bazı bilgiler, katılımcı bilgi formu yardımıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin yeterlilik algıları konusundaki verdikleri yanıtlar frekanslardan, yüzdelere ve aritmetik ortalamalardan elde edilen sonuçlar ışığında

yorumlanmıştır. Öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal-uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlilikleri algılarının daha yüksek olduğu, branşlara göre öğretmen algıları arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Aşkar ve Umay (2001), Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programına devam eden 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin bilgisayarla ilgili Öz yeterlik algılarını incelenmişlerdir. Araştırmanın verilerinin toplandığı Kasım 2000 tarihinde 1. ve 2. sınıf öğrencileri henüz bilgisayarla doğrudan ilgili ders almamış, 3. sınıftaki öğrenciler ise bir dönemlik "Bilgisayar" dersini tamamlamışlardır. Araştırma sonuçları, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerinin bilgisayara karşı öz-yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Deneyimsizlik ve az kullanım öğrencilerin bilgisayara karşı öz-yeterlik algısının düşük olmasını sağlamakta, öz-yeterlik algısının düşük olması ise deneyim ve kullanımı daha da olumsuz etkilemektedir. Araştırmada deneyim, kullanım sıklığı ve erişim koşullarının, öz-yeterlik algısının yanı sıra kendi aralarında da yüksek korelasyonlar verdiği görülmektedir. Ancak bilgisayara karşı Öz yeterlik algısının deneyim ve kullanım sıklığı ile ilişkisi erişim koşullarından çok daha yüksektir.

Bakay (2006), aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarını belirleyip mevcut durumu saptamış sonra da çeşitli çıkarımlarda ve önerilerde bulunmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. 203 öğretmene anket uygulanmış ve buna göre tam sayım olarak yapılması planlanan çalışmada hedef kitleye ulaşma oranı %73'tür. Aday öğretmenlere göre, danışman öğretmenlerin Derse Hazırlık ve Planlama, Dersin İşleniş, Rehberlik, Mevzuat Bilgisi, Değerlendirme konularında yeterli bulunmaları bir bütün olarak algılanmaktadır. Sonuç olarak adayların danışmanlarını yeterli görme düzeyleri düşük seviyededir, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi uygulamasında çeşitli aksaklıklar ve sorunlar vardır.

Türk (2009), Nevşehir ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik düzeylerini tespit edip, çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma, Nevşehir ilinde görev yapan 92 beden eğitimi ve spor öğretmeniyle

gerçekleştirilmiştir. Nevşehir ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin genel olarak öğretmenlik öz yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda cinsiyet, medeni durum, görev yapılan yerleşim yeri ve görev yapılan öğretim basamağı değişkenleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Kiremit (2006), ilköğretim Fen Bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik sahip oldukları Öz yeterlik inançlarını incelemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik sahip oldukları öz-yeterlik inançları çeşitli üniversitelere göre de karşılaştırılmıştır. Yapılan bu çalışmada kızların biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının genel toplam puanlarının ortalaması 90,40, erkeklerin ise biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının genel toplam puanlarının ortalaması 85,41'dir. Kızların lehine olan bu fark istatistiksel olarak önemlidir. Biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının genel toplam puanları ortalaması öğrencilerin yaşları arttıkça doğru orantılı olarak artmaktadır. Biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının genel toplam puanları ortalaması öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre de değişmektedir. 1. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi kapsamındaki biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının genel toplam puanları ortalaması onların okudukları üniversitelere göre de farklılık göstermektedir.

Zencirci (2008) çalışmasında özgün baskının görsel sanatlar öğretmen adayı öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve öz-yeterliklerine etkisi, seçilen bağımsız değişkenler ile olan etkilenim düzeyleri ve yaratıcılık ile öz-yeterlik arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Özgün baskı eğitiminin, öz-yeterlik algıları üzerine etkisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, öz-yeterlik algıları üzerine etkisinin öğrencinin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğrencinin ekonomik düzeyi değişkeni bakımından özgün baskı eğitiminin, öz-yeterlik algısı üzerine etkisi anlamlı düzeyde farklıdır. Yaratıcılık düzeyi ile öğrencinin cinsiyeti arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Aksu (2009), ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerileri düzeylerine ve bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma İstanbul'daki Ataşehir, Kadıköy ve Maltepe ilçelerindeki 15 ilköğretim okulunun 173 ilköğretim öğretmeninden toplanan veriler ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına

göre bayan, ileri yaşı ve kıdemli öğretmenlerin yeterliklerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; medeni durum, çocuk durumu ve ailede başka öğretmen varlığı değişkenlerine göre öğretmenlerin yeterliklerinde anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bulguları arasında öğretmenlerin yeterliklerinin sınıf yönetimi becerileri düzeylerine göre değiştiği bulgusu da bulunmaktadır. Öğretmen yeterliği algıları daha çok öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliklerine ve sınıf yönetimi yeterliklerine, son olarak da öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarına dayanmaktadır.

Derman (2007), kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algılarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve adayların mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmada veri çeşitlemesi (data triangulation) sağlamak için nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'nin değişik üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinin kimya öğretmenliği anabilim dalının 4. ve 5. sınıfında öğrenim gören 331 kimya öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarında ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında bazı değişkenler açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kimya öğretmeni adaylarının, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algılarıyla ilgili frekans ve yüzde değerleri tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010), Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirmişlerdir. Çalışmadaki veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Algısı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 7 ayrı üniversiteden 289 Türkçe öğretmeni adayıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlik algısı ortalamaları alanlara göre 5 puan üzerinden şöyledir: (a) Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme (4.05), (b) Dil becerilerini geliştirme (4.26), (c) Dil gelişimini izleme ve değerlendirme (4.12) (d) Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (4.0), (e) Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama (4.09). Araştırmada yeterlik alanları arasında orta ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kardeş (2010), matematik öğretmen adaylarının günlük çektikleri lineer denklem sistemleri konusunu yine öğretmen adayların bilgi-becerileri yönüyle ölçmüştür. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının lineer denklem sistemleri çözüm süreçleri, öz-yeterlik algıları ve çoklu temsil bağlamında incelenmiştir. Bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği ikinci sınıf programına kayıtlı 42 öğrenci ile çalışılmıştır. Nicel verileri desteklemek ve daha derinlemesine incelemek için çalışma grubundan amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak öz-yeterlik algısı ve temsil dönüşüm ve lineer denklem sistemleri çözme başarı seviyeleri temel alınarak seçilen altı kişiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının lineer denklem sistemleri performansları ile öz-yeterlik algısı ve temsil dönüşüm başarısı arasında orta düzeyde ilişki olduğu; öz-yeterlik algılarının lineer denklem sistemlerini çözme performanslarını, çözme performansları da temsil dönüşüm başarılarını etkilediği yönündedir.

Tepe (2010), müzik öğretmenliği programında bireysel çalgı-gitar öğrencilerinin mesleki yeterlik algılarını incelemiştir. Bu araştırmanın örneklem grubunu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı lisans programlarında, bireysel çalgı-gitar ana dalında eğitim gören 3. ve 4. sınıflarında eğitim gören 25 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış “Müzik Öğretmeni Adayları Mesleki Yeterlik Algısı Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının genel yeterlik düzeylerinin ortalamanın üzerinde ve pozitif yönde yüksek olduğu ve genel yeterlik düzeyleri okula göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının genel yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Sapsağlam (2009) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitimi kurumlarında öğretmen görev ve sorumluluğuyla çalışan kadrosuz usta öğreticilerin iyi bir okul öncesi eğitimi öğretmenin sahip olması gereken yeterliklere ne düzeyde sahip oldukları ve sahip olunan öğretmen yeterliklerinin yaş, mezuniyet durumu, iş deneyimi gibi değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini araştırmıştır. Usta öğreticilerden 125 i öğretmen yeterlik ölçeğini doldurarak araştırmaya katılmıştır. Araştırma verilerinin

toplanmasında, Gökçe (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uyarlanan “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Usta öğreticilerin öğretmen yeterliklerine “oldukça” düzeyinde sahip oldukları tespit edilmiştir. Yeterliklere sahip olma düzeylerine bakıldığında; “Mesleki-Kişisel Yeterliklere” en yüksek düzeyde, “Program Geliştirme ve Değerlendirme Konusunda Sahip Olunması Gereken Yeterliklere” ise en düşük düzeyde sahip oldukları görülmüştür.

Köse (2007), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (1998) tarafından geliştirilen öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin yapı geçerliğini, halen öğretmenlik mesleğini sürdüren katılımcılar üzerinde ve bazı değişkenlere göre oluşturulan alt gruplarda sınımış ve ölçeğin yapısının, oluşturulan bu gruplarda farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Bu sonuçlara göre öğrenci güdülenmesi, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarından oluşan üç faktörlü model ile ölçekten elde edilen veri grubunun iyi uyum gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlik meslek bilgisi sertifikasına sahip olma, eğitim fakültesi mezunu olup olmama ve öğretmenlik meslek bilgisi sertifikasını aldığı kurum değişkenlerine göre oluşturulan farklı öğretmen gruplarında Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin üç faktörlü yapısı doğrulanmış ve ölçeğin faktör yapısının, oluşturulan bu farklı öğretmen gruplarında farklılaşmadığı saptanmıştır.

Bal (2010), ilköğretim okullarında Fen ve Teknoloji dersine giren öğretmenlerin fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ile bilgisayar kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Fen ve Teknoloji dersine giren öğretmenlerin fen öğretimi öz-yeterlik ölçeğinin kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarında inançlarının iyi düzeyde olduğunu göstermiştir. Analiz sonuçları Fen ve Teknoloji dersine giren öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yılı değişkenlerine göre fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunlara ek olarak Fen ve Teknoloji dersine giren öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre bilgisayar kaygı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, görev yılı ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Fen öğretimi öz yeterlik inancı boyutlarından biri olan “kişisel öz yeterlik inancı” bilgisayar kaygı ölçeği boyutlarından “bilgisayarı etkili kullanabilme ve bilgisayar öğrenme kaygısı” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır

Özerkan (2007), öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada I. Kademe okullarında görev yapan 62 sınıf öğretmeni ve sınıflarında öğrenim görmekte olan 1515 5. sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları ve ders başarıları ile cinsiyetleri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, öğretmen öz-yeterlik algısı ile cinsiyet arasındaki farkın anlamlı olmadığı; öğretmen öz-yeterlik algısı ile mesleki deneyim arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Korkut (2009), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi ve bu inanç ve algıların cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının, “oldukça yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları cinsiyet ve okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekle birlikte deneyim sürelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Kaya (2008) ise yaptığı çalışmada, Eğitim Fakültelerinin, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının), düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeylerinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilenmediği görülmüştür.

İkinci ve normal öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yılmaz (2010), Türkçe öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının ve öz yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, adayların mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algılarını belirlemek istemiştir. Çalışma sonucunda, cinsiyete göre özel alan yeterliklerinin farklılaşmadığı, gündüz ve gece programındaki öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

Atıcı, Özyürek ve Çam (2005) “Okul danışmanlığı uygulamalarının Yetkinlik beklentisi algıları ve mesleki benlik saygısı üzerindeki etkilerinin boyamsal olarak incelenmesi” isimli çalışmalarında, okul danışmanlığı uygulamalarına katılan psikolojik danışma ve rehberlik lisans öğrencilerinin okul danışmanlığı uygulamalarına ilişkin yeterlik beklentisi ile mesleki benlik saygılarının boyamsal olarak nasıl değiştiğini hem nicel hem de nitel yöntemler kullanarak incelemişlerdir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde önceki ölçümlere göre son ölçümlerde yeterlik beklentisi ile benlik saygısı değişkenleri arasında daha yüksek bir ilişki saptanmış ve yapılan uygulama çalışmalarının bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Özçalı (2007) çalışmasında, bir hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öz yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği arasında bir ilişki olmadığı ve hizmet içi eğitim programının öz yeterlik inancı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Gülebağlan (2003), yaptığı çalışmada, öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, onların mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından incelemiştir. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile genel erteleme davranışı, yetişkin yaşamında erteleme (YEÖ) davranışı ve YEÖ’ nün alt boyutu olan çalışma yaşamında erteleme davranışları arasında anlamlı ilişki ve gruplar arasında da anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile genel erteleme davranışları arasında bir ilişki bulunmazken, öğretmenlerin cinsiyetleri ile yetişkin yaşamında erteleme davranışları arasında ilişki bulunmuştur

Öksüzoglu (2009) ise çalışmasında beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleklerinde kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda beden eğitimi öğretmen adayları kabul edilebilir bir düzeyde kendilerini mesleki anlamda yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca; meslek seçiminde bireyin ilgi ve istek duyduğu alana yönelmesi ve ders dışı etkinliklere katılmasının da kendini mesleki anlamda yeterli algılamasında doğrudan etkilidir. Beden eğitimi öğretmenliğini alt ve orta sosyo ekonomik kültürel kesim çocukları daha fazla tercih etmektedirler. Mesleki yeterlik algıları açısından diğer branş öğretmenlerine karşın cinsiyet değişkeni, beden eğitimi öğretmen adayları açısından önemli rol oynamamaktadır.

Tuzcu (2010) yaptığı çalışmada, Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenliğe Güdülenme Düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama yöntemi ile yapılan bu çalışmanın örneklem gurubunu, Marmara Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, 4. sınıfında öğrenim gören toplam 95 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre: Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri ile Öğretmen Yeterlik Ölçeği Kişisel ve Genel Öğretim alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Öğretmen Yeterlik” düzeylerinin, üniversiteye geldikleri bölgeye göre farklılaşma gösterdiği; öğrenim gördüğü fakülteye Karadeniz bölgesinden gelen öğretmen adaylarının “Öğretmen Yeterlik” düzeylerinin, diğer bölgelerden gelen öğretmen adaylarına kıyasla düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca Karadeniz Teknik Üniversitesi’nde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının “Öğretmen Yeterlik” düzeylerinin, Marmara Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının “Öğretmen Yeterlik” düzeylerine göre düşük olduğu saptanmıştır. Okuduğu bölümden tamamen ve oldukça memnun olan müzik öğretmeni adaylarının “Güdülenme Düzeyleri”, okuduğu bölümden biraz memnun ve hiç memnun olmayan adaylara göre düşük bulunmuştur.

Özata (2007), öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşleri ve öz-yeterlilik ile örgütsel yenileşme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla devlet ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler seçilmiş ve İstanbul ili Ümraniye ilçesinde 34 ilköğretim okulunda 695 öğretmene yeterlik ve yenileşmeye ilişkin ölçekler uygulanmıştır. Bu amaçla öncelikle ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ile

cinsiyet, kıdem, yaş ve branşları karşılaştırılmış daha sonra yenileşme ile demografik veriler arasındaki ilişki incelenmiş en son da öz-yeterlilik ile yenileşme arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Genel öz-yeterlilik algısı, öğretimsel öz-yeterlilik ve olumsuz öngörüler boyutlarıyla cinsiyet, genel öz-yeterlilik ile okul hizmet süresi, yenileşme ile eğitim düzeyi ve kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile yenileşmeye ilişkin görüşleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim öğretmenleri kendilerini örgütsel yenileşmeye ve okullarındaki örgütsel yenileşme uygulamalarına açık bulmaktadırlar. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdemleri örgütsel yenileşmeye ilişkin fikir geliştirirken etkili olmakla beraber yaş ve branşları etkisiz olmaktadır.

Küçüker, Kargın ve Akçamate (2002), RAM çalışanlarının özel eğitime ilişkin mevzuat görüşlerini belirleyerek yeterlik algılarını geliştirmeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 57 RAM personeli katılmış ve katılımcılara verilen hizmet içi eğitim kursunun etkililiği incelenmiştir. Uygulanan Mevzuata İlişkin Yeterlik Algılarını ve Görüşlerini Belirleme Ölçeği sonucunda, hizmet içi eğitim programının rehber öğretmenlerin özel eğitim mevzuatında belirtilen görevlerine ilişkin yeterlik algılarında artış olduğu belirlenmiştir.

Diken ve Özokçu (2004) yaptığı araştırmada zihin engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma yapılmıştır. 120 katılımcı öğretmenin 82'si (% 68.3) zihin engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmeni; 38'i (% 31.7) ise zihin engelli çocuklarla çalışan genel eğitim öğretmenlerinden oluşmuştur. Sonuçlar zihin engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının genel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yas, sınıf deneyimleri ve genel yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Ancak zihin engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin genel yeterlik alanları ve çalışma süreleri arasında pozitif bir ilişki ortaya konmuştur

Diken (2005) “Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması” isimli çalışmasında ABD’de geliştirilen, gerek ABD’de ve gerekse diğer pek çok ülkede de yaygın olarak kullanılan Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin (Teacher Efficacy Scale) Türkiye’de Türk öğretmenleri ile de kullanılabilirliği araştırılmıştır. Bu amaçla,

bu çalışmada Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçeye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliği Türk Öğretmenler ile incelenmiştir. Araştırmaya üç ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler ile Zihin Engelli (ZE) öğrencilere hizmet veren üç özel eğitim okulunda görev yapan öğretmenler katılmıştır. Bu okullarda görev yapan 120 öğretmen araştırma grubunu oluşturmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapıldıktan sonra yapı geçerliği Açıklayıcı Faktör Analizi ile incelenmiş, 21-maddelik orijinal ölçekten 16-madde ölçeğin Türkçe versiyonunda iki alt boyutta toplanmıştır. Öğretmenlerden 82'si (%68.3) zihin engelli öğrencilere yönelik özel eğitim okullarında ve 38'i (%31.7) ise normal ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 72'si bayan, % 38'i ise erkektir. Katılımcı öğretmenlerin yaş ortalaması 35 yıl, standart sapması 7.65 iken, öğretmenlerin yaşları 22 ile 56 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi ortalama 10.6 yıl, standart sapması 7.83 iken, öğretmenlik deneyimleri 1 ile 32 yıl arasında değişmektedir. Özel eğitim okulunda görev yapan öğretmenlerin zihin engelli (ZE) öğrenciler ile öğretmenlik deneyimleri ortalaması 4.43 yıl, standart sapması 3.99 iken, ZE öğrenciler ile öğretmenlik deneyimleri yıl olarak 1 ile 23 yıl arasında değişmektedir. Öğretmen yeterlik ölçeğinin Türkçe versiyonunun güvenirlik çalışması Cronbach-Alpha testi ile yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin içi tutarlık katsayısı.71 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Türkçe versiyonunun Türk öğretmenleri ile kullanılabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Diken (2006) “Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri” isimli çalışmada öğretmen adaylarının zihin engelli öğrencilerle çalışmaya yönelik yeterlik algılamalarıyla zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 145 öğretmen adayının katıldığı çalışmada Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe Versiyonu (Diken, 2004) ve Kırcaali-İftar (1996) tarafından geliştirilen Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma öğretmen adaylarının genel olarak zihin engelli öğrencilerle çalışmaya ilişkin olarak kendilerini yeterli hissettiklerini göstermiştir. Diğer bir deyişle, kendini zihin engelli öğrencilerle çalışmada yeterli hisseden öğretmen adayları aynı zamanda zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Karahan (2008) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ve öz-yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya toplam 263 eğitimci (zel eğitim okulunda çalışan psikologlar, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, ocuk gelişimciler, rehberlik ve psikolojik danışmanlar) katılmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, mezun oldukları alan, çalışmakta oldukları alan, meslekte çalışma süreleri, günlük çalışma süreleri, çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Eğitimcilerin z-yeterlik algı düzeyleri ile sosyodemografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeyleri tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Akdoğan (2009), tarafından yapılan araştırmada, zihin engelliler ğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ayrıca zihin engelliler ğretmenlerinin öz yeterlik algılarını ve stres düzeylerini devlet veya özel eğitim kurumunda çalışma, kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri gibi değişkenlerin etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırma Eskişehir ilinde görev yapmakta olan zihin engelliler ğretmeni statüsünde çalışan toplam 91 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular katılımcıların büyük çoğunluğunun hem öz yeterlik algısı düzeylerinin hem de stres düzeylerinin yüksek ayrıca zihin engelliler ğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Zihin engelliler ğretmenlerinin özel ya da devlet okullarında çalışmalarına göre öz yeterlik algılarında farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Araştırmada zihin engelliler ğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir ilişki olmadığı ayrıca devlet okulları veya özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışmanın zihin engelliler ğretmenlerinin stres düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir.

Aksoy ve Diken (2009), okul rehber ğretmenlerinin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili görevlerine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmiş ve ölçeğin psikometrik özelliklerini (geçerlik ve güvenirlik) değerlendirmişlerdir. Çalışmada, ilköğretim ve orta ğretim kurumlarında görev yapmakta olan, 22–58 yaşları arasında, 158’i (%57) kadın ve 119’u (%43) erkek toplam

277 rehber öğretmenlerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği, yapı geçerliği amacıyla da faktör analizi yapılmıştır. Güvenirliği test etmek amacıyla ise test tekrar test ve iç tutarlılığı analiz edilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin 40 maddeden oluştuğu ve ölçmek istediği yapıyı tek boyutlu olarak ölçtüğü görülmüştür. Güvenirlik bulguları incelendiğinde test-tekrar test ilişki düzeyinin ve Cronbach Alfa katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. RÖÖEÖYÖ'nün, güvenirlik ve geçerliğine ilişkin yapılan çalışmaların bulguları ölçeğin, rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Kaner (2010) yaptığı araştırmada, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz-yetkinlik (öz-yeterlik) inançlarını öğretmenlere ilişkin bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Katılımcıların 133'ü (%56.8) özel eğitim öğretmeni, 101'i ise (%43.2) normal eğitim öğretmenidir. Öğretmenlerin yaş ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla 37.16 ve 9.43'dür. Araştırmada veri toplamak için Kaner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının cinsiyetlerine, çalıştıkları öğrenci türüne, hizmet sürelerine ve görev kademelerine göre değişmediğini göstermiştir.

Yüksel (2010), rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algılarını incelemiştir. Öncelikle Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği'nin (RÖ-ÖEÖYÖ) rehber öğretmen adayları ile geçerlik ve güvenirliğinin sınanmıştır. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarından toplam 1298 öğrenci toplam katılımcılar olarak çalışmada yer almıştır. Bulgular, RÖ-ÖEÖYÖ'nün tek boyutta (40 madde) yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Rehber öğretmen adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılamalarına etki eden değişkenlerle öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dair verilen bulgular incelendiğinde; yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi rehber öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre özel eğitimdeki öz yeterlik algılarının değiştiği görülmüştür. Erkek adayların kadın adaylara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları

görülmüştür. Ayrıca rehber öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyi arttıkça özel eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin de arttığı ortaya çıkmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin öz yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Bembenutty (2008), yaptığı çalışmada öğretmen yeterliği ile öğrencilerin isteklerini erteleme yetenekleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin: öğrencilere kendilerini ödüllendirmek için yardım ettiği, öğrencilerin uzun vadeli hedeflerini belirlemek için yardım ettiği, öğrencilerin olumlu çalışmalarına dikkat çektiği belirlenmiştir.

Wolf (2008), ziraat öğretmenlerinin öz yeterlikleriyle ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile mevcut işlerindeki yeterliklerini incelemiştir. Ayrıca öğretmenlerin demografik özellikleri, tarım eğitiminde öğretmen öz yeterliği ve meslektaşlarıyla ilgili düşünceleri arasındaki ilişki incelendi. Çalışmaya katılan öğretmenler en az dört yıllık eğitim almışlardı. Hemen hemen hepsi kendi mesleklerine devam ediyorlardı ve aldıkları eğitimden memnundlardı. Öğretmenlerin sınıfta yüksek yeterliliğe sahip olduğu, uygulamada ise düşük yeterliğe sahip olduğu görülmüştür. Erkeklerin öz yeterlik algılarının da kadınlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Billheimer (2006), çalışmasında okulöncesi öğretmen adayları ile sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarını karşılaştırmıştır. Çalışmaya 44 sınıf öğretmeni adayı, 40 okul öncesi öğretmeni adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına “öğretmen yeterlik ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeğin 3 alt boyutunda önemli farklılıklar bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adayları karar verme, aile katılımı ve olumlu okul iklimi yaratmada daha yüksek puanlar almışlardır. Genel öğretmen yeterlik algıları açısından gruplar arasında anlamlı bir bulunamamıştır.

Schwarber (2006), çalışmasında otistik çocuklarında eğitimde görev alan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını incelemiştir. Çalışmaya 166 okulöncesi öğretmeni, 105 genel sınıf öğretmeni, 29 özel eğitim öğretmeni ve 32 eğitimci (22 yardımcı öğretmen, 2 iş terapisti, 7 konuşma terapisti) katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin otistik çocukların eğitimiyle ilgili farklı bilgilere sahip olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin en yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre otistik çocukların eğitimiyle ilgili daha az endişeli olduğu

belirlenmiştir. Grupların genel eğitim hedefleri arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Genel eğitim sınıflarında otistik çocuklarının sayısının her gün arttığı göz önüne alındığında öğretmen yetiştirme eğitimlerine ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

Dawson (2008) ise engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler için öğretmen yeterlik ölçeği oluşturmak için çalışmıştır. Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Yeterlik Ölçeği (TSDES) yeterliği ölçen 14 madde içeriyor. Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Yeterlik Ölçeği (TSDES) ve Tschannen Moran-Woolfolk Hoy tarafından oluşturulan Öğretmen Yeterlik Ölçeği (TSES) ile birlikte Midwestern Üniversitesinde 245 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmalar Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Yeterlik Ölçeği'nin (TSDES) öğretmen yeterliğini ölçmede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Hoy ve Woolfolk (1993) tarafından tamamlanan çalışmada, öğretmen yeterliliği ve sağlıklı bir okul atmosferi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma New Jersey'de 37 ilkokuldan rastgele seçilen 179 öğretmeni kapsamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin yeterlik algılarının, idarecilerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına olan hızlı çözüm oluşturabilmeleri ile ilgili olduklarını göstermiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin yeterlik algısı, öğretmenlerin müdürlerini eğitim ve sınıf yönetimi problemlerini çözmede yardım eden biri olarak algıladıkları zaman yükselmektedir.

Hipp (1997) tarafından tamamlanan niteliksel bir çalışmada, liderlik davranışlarının, öğretmen yeterliğini etkilediği görülmüştür. Hipp, 10 okul içinden örnek olay incelemesi için üç okul seçmiştir. Veriler, yapılandırılmış mülakatlar, gözlemler ve alan notları yoluyla toplanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, müdürlerin, öğretmenlerin çalışmalarını ve bu çalışmaların sonuçlarını doğrudan etkileyen davranışlarının üç boyutu arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermiştir: modelin liderlik davranışları, ödüller, grubun amacını canlı tutmak genel öğretmen yeterliliği ile büyük ölçüde ilgilidir.

Başka bir çalışmada ise, Ross ve Gray (2006), öğretmen yeterliliği yoluyla dönüşümsel liderliğin etkilerini incelemişlerdir. Çünkü dönüşümsel liderlik öğretmenin adanmışlığına ve organizasyonel değerlerine katkıda bulunur. Bu araştırmacılar, dönüşümsel liderliğin, okulun kolektif öğretmen yeterliğinin üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Kolektif öğretmen yeterliliği, bireysel öğretmen yeterliğinden, şu yönden farklıdır; araştırmacılar kolektif öğretmen yeterliğini, bir

okuldaki öğretmenlerin toplu algıları olarak tanımlamışlardır. Buna ek olarak; araştırmacı, kolektif öğretmen yeterliğini, çalışanların etkililik beklentisine bağlamıştır.

Birçok çalışma, müdür davranışları ile öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkileri incelemiş ve müdürlerin liderlik davranışlarının ve stillerinin öğretmenlerin yeterliğini etkilediğini göstermiştir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Müdürlerini bölge amirleri olarak etkili gören öğretmenler, kaynak sağlamak, rahatsız edici faktörlerden korumak ve karar alma sürecinde onları da dahil etmek için liderliklerini kullanmışlardır ve yüksek öğretmen öz yeterliliği rapor etmişlerdir (Tschannen-Moran ve arkadaşları, 1998). Müdürlerin liderlik uygulamalarını inceleyen ek çalışmalarda, dönüşümsel liderlik davranışlarında bulunan okul müdürlerinin, okullarında daha yüksek öğretmen yeterliğine sahip olmalarının daha olası olduğu görülmüştür (Hipp, 1996).

Nir ve Kranot (2006) çalışmalarında dönüşümsel liderlik stili ile kişisel öğretmenlik yeterliliği arasında güçlü ve belirgin bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada, yüksek dönüşümsel liderliğin rapor edildiği okullarda, öğretmenlerin de yüksek kişisel öğretmenlik yeterliğine sahip oldukları rapor edilmiştir. Bununla birlikte, müdürlerin liderlik stillerinin de, öğretmenlerin özerkliği, desteği, mesleki gelişimleri, rol çatışmaları ve genel olarak memnuniyetleri ile de güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Ayrıca bunların hepsi kişisel öğretmenlik yeterliliği ile de güçlü bir şekilde bağlantılıdır.

Barco (2007) yaptığı çalışmada, öğretmen yeterliği ve orta öğretim öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı olan tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı tutumları ve bununla ilgili etkinliklerine dair bilgi toplama amacıyla, orta öğretim öğretmenleriyle bir telefon görüşmesi ile beraber internet üzerinden bir anket gerçekleştirilmiştir. Telefon anketinden elde edilen sonuçlar, orta öğretim öğretmenlerinin kaynaştırmanın bazı engelli öğrenciler için işe yararken bazıları içinse işe yaramadığını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Bazı katılımcılar kaynaştırmanın öğretmenlerin dersleri basitleştirerek anlatmalarına yol açtığını hissettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca kaynaştırmayla ilgili olumlu olanlar gibi olumsuz olan deneyimlerinin de olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışma, kaynaştırmanın hem faydalarının hem de eksikliklerinin olduğu, ancak kaynaştırmanın başarısının sınıftaki öğretmenlerin tutumlarına bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışma, öğretmenlerin öz

yeterliği ve kaynaştırma ortamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmalarıyla ilgili tutumları arasında bir ilişki bulunmadığını göstermiştir.

Byrd (2009) ise çalışmasını 130 özel eğitim çalışanıyla, internet üzerinden katılımcıların kimliği gizlenerek bir anketin uygulanması şeklinde gerçekleştirmiştir. Katılımcılardan, eğitim araştırma bilgisiyle olan etkileşimleri üzerinde etki yaratabilecek 4 temel değişken ile ilişkili olan maddeleri cevaplamaları istenmiştir: eğitim araştırmalarıyla ilgili genel algıları, eğitim araştırmalarının kullanımının önüne geçtiği düşünölen engeller, eğitim araştırmaları bilgisinin tipik kaynakları ve bilgi okuryazarlığı bağlamındaki öz yeterlik. Öz yeterlik, güvenilirlik puanlamasıyla ölçöldüğü üzere, 2 bağlamda araştırılmıştır: (a) bilgiyi bulma (genel bilgiye karşı araştırma bilgisi) ve (b) bilgi okuryazarlığı beceri setindeki spesifik adımlar. Sonuç verileri, t-testler ve Değişken Analizi (ANOVA) gibi tanımlayıcı ve yorumlayıcı istatistiklerle analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin eğitim araştırmalarıyla ilgili genel olarak olumlu algılara sahip oldukları, araştırma bilgisi için çok çeşitli kaynaklardan yararlandıkları ve araştırma bilgisini kullanmalarında 3 temel engel olduğuna inandıklarını göstermiştir: zaman, ulaşım ve bilginin yönetilebilirliği. Öz yeterlik puanları genel bilgiyi bulmada, araştırma bilgisini bulmaya göre daha yüksek olsa da, bilgi okuryazarlığı beceri setindeki adımlar arasında farklılık olmadığı görölmüştür.

Nolan (2009) öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla bir çalışma yürötmüştür. Shirley Hord (1997) tarafından geliştirilen Öğrenme Topluluğu Olarak Okul Personeli Aracı ve Dellinger (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik İnanç Sistemi, 10 okulda uygulanmış ve 248 katılımcıdan yanıt alınmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik hesaplamalarına göre, iki ölçeğin de güvenilirliklerinin tatmin edici boyutta olduğu görölmüştür.

Kahle (2008) tarafından karma yöntem çalışması matematik öz yeterliği, matematik öğretimi öz yeterliği ve yöntemsel ya da kavramsal yönelimli öğretim metodu değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, diğer dersleri olduğu gibi matematik de öğreten 75 ilkokul öğretmeni dahil edilmiştir. Bu öğretmenler, çalışmanın bir parçası olarak düzenlenen ve Matematik Öz yeterlik Ölçeği'ne (MSES-R) dayalı Matematik Öğretimi ve Matematik Öz yeterlik anketini tamamlamışlardır. Sonuçlar matematik öz yeterliliği ve matematik öğretimi öz

yeterliliği arasında güçlü bir ilişkiyi göstermekte ve matematik öz yeterliğinin matematik öğretimi öz yeterliği için bir öncül olabileceğini öne sürmektedir. Buna ek olarak, sonuçlar öğretmenlerin kendilerini en yeterli hissettikleri matematik konularını öğretirken kavramsal eğilimli öğretim metotlarını kullandıklarını ve kendilerini en az yeterli hissettikleri matematik konularında ise daha çok yöntemsel eğilimli öğretim metotlarını kullandıklarını göstermiştir. Bu çalışma, matematik öğretmenliği eğitimcilerine ve ilkökul matematik öğretmenlerine matematik öz yeterliğini ve matematik öğretimi öz yeterliğini geliştirmenin, öğretmenlerin hangi eğitim metodunu kullanacağıyla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Dickerson (2008), özel eğitim ve genel eğitim öğretmen adayları arasında eğitim dönemi boyunca ve devamında stres ve öz yeterlik bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Çalışmaya Teksas'ta öğretmen mezun eden en üst sıradaki 4 üniversiteden, özel eğitim ve genel eğitim stajyer öğretmenler katılmıştır. Bu kurumlardaki stajyer öğretmenlere, internetteki anket sayfasının linki elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Ön test %16.5luk bir cevap oranı ve katılımcılardan 59'u analiz edilebilir cevapla sonuçlanmıştır. Son test %10luk bir cevap oranı ve katılımcılardan 36'sı analiz edilebilir cevapla sonuçlanmıştır. Stresle ilgili ön test ve son test anketi 23 stajyer öğretmen, öz yeterlikle ilgili ön test son test anketi 22 stajyer öğretmen tamamlamıştır. Veriler Friedman ANOVA ve Wilcoxon İşaretili Sıra Testi (Wilcoxon Signed Ranks Test) ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda: 1. Genel ve özel eğitim stajyer öğretmenleri ön testten son teste anlamlı olarak daha stresli bulunmuşlar ve daha yüksek öz yeterlik sergilemişlerdir. 2. Strese daha sıkça motivasyonu daha zayıf öğrenciler ve yeteneklerini en iyi şekilde değerlendirmeyi denemeyen öğrenciler sebep olmaktadır. 3. Öz yeterlik, Disipliner Öz yeterlik Alt Ölçeği için en yüksek bulunmuştur. 4. Özel eğitim stajyer öğretmenleri, stres ya da öz yeterlikte ön testten son teste anlamlı şekilde farklılık göstermemiştir. 5. Genel eğitim stajyer öğretmenleri ön testten son teste hem stres hem de öz yeterlik bakımından anlamlı şekilde farklılık göstermiştir.

Woolfolk-Hoy (2000) "Öğretmenlerin İlk Yılları Boyunca Öz Yeterliklerindeki Değişiklikler" isimli çalışmasında, öğretmenlerin ilk yıllarında ve öğrencilik hayatındaki öz-yeterlik inançlarını değerlendirmek, öz-yeterliklerini değiştiren ilgili faktörleri tanımlamak, öz-yeterliğin gelişimini sağlamak amacı ile profesyonel

öğretmenlerle stajyer ve öğrencilerin öz-yeterliklerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya mesleğinin ilk yılını tamamlayan toplam 53 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının matematik ve fen derslerinde tecrübeli öğretmenlere göre daha düşük olduğunu, öz yeterlik algılarının okul yönetiminden, iş arkadaşlarının görüşlerinden etkilendiği göstermiştir.

2.3.2. Öğrenme stilleriyle ilgili araştırmalar

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında öğrenme stilleri ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır

Hasırcı (2006), öğrencilerin öğrenme stilleri içerisinde tercih ettikleri baskın öğrenme stillerini belirlemek ve sınıf düzeyine göre farklılaşma olup olmadığını saptamak üzere bir çalışma yürütmüştür. Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana bilim dalı birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 101'er öğrenci olmak üzere toplam 202 öğrenci seçkisiz olarak örnekleme alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin yarıya yakınının (%41.1) özümseyen, %33.2'sinin ayrıştıran öğrenme stilini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Baskın öğrenme stillerinin sınıf düzeyinde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır

Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2004) tarafından yapılan çalışmaya ilköğretim bölümü fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalından 121 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlemek amacıyla Grasha (1996) tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Bu envantere göre öğrenme stilleri bağımsız, pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stili olmak üzere altı başlık altında toplanmıştır. Verilerin analizi çok yönlü varyans analizi kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin işbirlikçi öğrenme stilineki ortalamalarının en yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan kız ve erkek öğrenciler arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışma verimli öğretim ve öğrenme için öğrenme stillerinin belirlenmesi gerektiğini önermektedir.

Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından yapılan araştırmada öğrenme stilleri ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Bu çalışma, Bolu ve Mardin'de bulunan iki farklı okulun ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Amaç;

öğrenme stilleri arasındaki farkın karşılaştırılması ve öğrenme stilleri ile başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Öğrencilerin öğrenme stilini belirlemek amacıyla Grasha tarafından geliştirilen öğrenme stili ölçeği 240 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Bulgular, iki okuldaki öğrencilerin, öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını, öğrenme stili alt boyutları ile öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin katılımcı ve bağımsız öğrenme stilleri ile başarıları arasında istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı bir ilişki varken, bağımlı öğrenme stili ile başarıları arasında olumsuz bir ilişki vardır. Literatürde yapılan çalışmalarda da bağımsız ve katılımcı öğrenme stili yüksek olan öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmektedir.

Demirci (2009), “Türk Halk Edebiyatı” dersini veren öğretim üyelerinin ve bu dersi alan öğrencilerin öğrenme stiline esleşmesinin, öğrencilerin Türk Halk Edebiyatı dersindeki başarılarına etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırmada nedensel karşılaştırma yöntemi (doğal karşılaştırma, geriye dönük değerlendirme, x post facto dizayn) kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki üniversitelerin Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinden Türk Halk Edebiyatı dersini almış olan 287 öğrenci ve bu dersi veren öğretim üyesi oluşturmaktadır. Çalışmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunların birincisi öğrencilerin demografik bilgileri ve Kolb öğrenme stillerine göre öğrenme stillerini belirleyen ölçektir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun ve Türk Halk Edebiyatı dersini veren öğretim üyesinin “özümseyen” öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Öğrenen ile öğretmenin öğrenme stiline esleştiği ve esleşmediği gruplarda öğrencilerin tamamı, kız öğrenciler ayrı ve erkek öğrenciler ayrı incelendiğinde öğrenme stili eslesen ve esleşmeyen öğrencilerin başarıları arasında farklılık her üç grup için de saptanmamıştır. Elde edilen bu sonuç öğrenci ve öğretim elamanının öğrenme stiline esleşmesi ve esleşmemesinin Türk Halk Edebiyatı dersinde öğrenci başarılarını etkilemediğini göstermiştir.

Karademir ve Tezel (2010), yaptıkları çalışmayı sınıf öğretmeni adaylarının Kolb Öğrenme stilleri içerisinde tercih ettikleri baskın öğrenme stillerini belirlemek, öğrenme stilleri ve öğrenme biçimleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve yılda okunan kitap sayısı arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere yürütmüşlerdir.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilmiş olan Kolb Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE) kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre; sınıf öğretmeni adaylarının, en çok “Özümseyen”, en az ise “Yerleştiren” öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma ile, öğretmen adaylarının öğrenme stili, öğrenme biçimi ve bileşenlerinde sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak, mezun olunan lise türü ve yıllık kitap okuma sayılarına göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Dilmaç, Ertekin ve Yazıcı (2009) yaptıkları çalışma ile eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin değer tercihleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmanın evreni, 2008–2009 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, eğitim fakültesinde öğrenim gören 293 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmalarda genel olarak mülakatlar, açık uçlu ve Likert ölçekli anketler olmak üzere üç tür veri toplama yöntemi kullanılmaktadır. Bu bağlamda araştırma verileri öğrenme stilleri ölçeği (Otrar, 2008), Schwartz Değerler Listesi (1992) ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada veriler toplandıktan sonra, araştırmanın amacı doğrultusunda; her iki ölçeğe ait alt boyutlardan elde edilen puanlara göre Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmış, öğrenme stillerinin değeri açıklama ve yordama gücünün belirlenmesinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme stilleri alt boyutları ile değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

Mutlu (2008) çalışmasında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2004-2005 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemiştir. Öğrencilere Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye adaptasyonu yapılmış öğrenme stili envanteri (ÖSE) uygulanmış ve öğrencilerin öğrenme stilleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Eğitim Fakültesi öğrencileri daha çok "özümseyen" öğrenme stiline sahiptir, Eğitim Fakültesindeki kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında farklılık yoktur ve öğrenim görülen anabilim dalına göre öğrencilerin öğrenme stilleri arasında fark yoktur.

Zereyak (2006) araştırmasında iki farklı ortamda (internet ve sınıf) oluşturulan işbirlikli öğrenme gruplarında, öğrencilerin öğrenme stili ile grup yapılarının akademik başarı ve etkileşim düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamamıştır. Deney grubu Ankara ve Marmara üniversiteleri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinden toplam 40 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada öncelikle Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği (Grasha- Riechmann Learning Style Scale [GRSLSS]) Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmada öğrenme stilleri ölçeğinin daha geniş araştırma gruplarına uygulanarak Türkçe standardizasyon çalışması yapılması; farklı disiplinlerin öğretiminde ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin tercihlerine uygun düzenlemeler yapılarak araştırmanın tekrarlanması gereği görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenme teknikleri konusunda öğrenci deneyimleri ile internete dayalı işbirlikli öğrenme uygulamalarında grup üyelerinin, gerektiğinde yüz yüze ve senkron iletişim olanaklarından yararlanmasının akademik başarıyı daha da artıracak sonucuna varılmıştır.

Süral (2008) Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile Fen ve Teknoloji Öğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 278 üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha-Riechmann tarafından geliştirilen 60 maddelik Grasha-Reichmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda; cinsiyet değişkeni açısından, çekingen, bağımlı ve paylaşımcı öğrenme stiline sahip kız ve erkek öğrenciler arasında; öğrenim durumları açısından, sadece bağımlı öğrenmeyi tercih eden öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Aşlan (2009), tarafından temel kimya laboratuvarı dersini alan birinci sınıf fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihlerinin temel kimya laboratuvarı dersindeki başarılarına olan etkisi araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihlerini belirlemek amacıyla Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının laboratuvarındaki başarıları rapor, vize ve final notlarının ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri tercihlerine göre temel kimya laboratuvarı dersinde gösterdikleri başarının farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe Testi de uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının öğrenme stili tercihlerinin temel kimya laboratuvarı dersinde gösterdikleri başarıyı etkilediğini göstermektedir. Çalışmada çekingen öğrenme stili tercihinin sahip olan öğretmen adayları en düşük başarıyı gösterirken, bağımsız ve bağımsız/rekabetçi öğrenme stili tercihinin sahip olan öğretmen adayları en yüksek başarıyı göstermişlerdir.

Tatar, Tüysüz ve İlhan (2008) Kimya öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Örneklemi 112 kimya öğretmeni adayının oluşturduğu araştırmanın verileri Grasha ve Riechmann (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) tarafından yapılan öğrenme Stili Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, genel olarak bakıldığında öğrencilerin rekabetçi ve işbirlikli öğrenme stili düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca en üst düzeyde sahip olunan öğrenme stilleri dikkate alındığında işbirlikli öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer öğrenme stillerine nazaran çoğunlukta olduğu görülmüştür.

Alşahan (2010) farklı öğrenme stillerine sahip öğretmen adaylarının genel öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Fırat Üniversitesi'ne bağlı bulunan Eğitim Fakültesi ilköğretim Bölümü 1. sınıflarında öğrenim görmekte olan gönüllü 360 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek için David A. Kolb tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Envanteri” ve öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile ilgili bağımlı değişkenlerini saptamak için “Kişisel Bilgiler Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri bakımından cinsiyetlerine göre genel olarak manidar bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Fakat fen ve teknoloji öğretmen adaylarının (II. öğretim) cinsiyet değişkenine istatistiksel olarak anlamlıdır ve kızlar yaparak-yaşayarak öğrenirlerken, erkekler ise izleyerek ve düşünerek öğrendiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ilköğretim matematik kız öğretmen adaylarının (I. öğretim) değiştiren öğrenme stiline de (%13,0) sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Yani duygu ve düşüncelerini de ön plana almaktadırlar. İlköğretim matematik (II. öğretim) kız öğretmen adayları yaparak-hissederek öğrenme söz konusu

iken, erkek öğretmen adayları duygu ve düşüncelerini ön planda kullanmaktadırlar sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile devlet ve özel okulda (lise) okuma arasında genel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Gürpınar (2009) çalışmasında Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre PDO ve klasik eğitim hakkındaki memnuniyetlerini ve öğrenme stillerine göre her iki eğitim yöntemindeki sınav başarılarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi 2008-2009 eğitim öğretim yılında Donem-I öğrencilerinde (n=186 öğrenci) yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacı ile Kolb öğrenme stilleri envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları ve yine büyük çoğunluğun klasik eğitime göre PDO den daha fazla memnun oldukları bulunmuştur. Öğrenme stillerine göre özümseyen grubun klasik derslerden daha memnun ve daha başarılı, yerleştiren ve ayrıştıran öğrencilerin ise PDO den daha memnun ve daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Güven ve Kürüm (2007) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenlere göre değerlendirmişlerdir. Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 251 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi için Kolb öğrenme Stili Envanteri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi için de California Eleştirel Düşünme Eğilimler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları, eleştirel düşünme eğilimlerinin ise, genel olarak düşük düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, devam ettikleri programlara, sınıf düzeylerine ve akademik başarı ortalamalarına göre öğrenme stillerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgin ve Bahar (2008) tarafından sınıf öğretmenlerinin (N=57) öğretme ve öğrenme stillerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla katılımcılara Grasha (1994) tarafından geliştirilen öğretme stilleri ölçeği ve öğrenme stilleri ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucu öğretmenlerin; i) uzman, yol gösterici ve temsilci

öğretme stillerinin otoriter ve kişisel model öğretim stillerinden daha baskın olduğunu, ii) işbirlikli ve rekabetçi öğrenme stillerinin bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenme stillerinden daha baskın olduğunu göstermiştir. Öğretim stilleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki dikkate alındığında öğretmenlerin bazı öğrenme ve öğretim stilleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gürsoy (2008) Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim gören 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2007–2008 eğitim ve öğretim yılı Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi ve Türkçe Öğretmenliği 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının %38,7'sinin özümseme, %37,3'ünün ayırıştırma, %15,3'ünün değiştirme ve %8,7'sinin yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının lisedeki bölümüne göre istatistiksel açıdan anlamlı bir düzeyde değişmediği görülmektedir. Ancak lisedeki bölümlere göre öğrenme stilleri x boyutu bakımından anlamlı düzeyde farklılaşırken, bu farklılığın YG (yansıtıcı gözlem) alt boyutundan kaynaklandığı belirtilmektedir. Yansıtıcı gözlem puan ortalamalarının TM bölümünde diğer bölümlere oranla yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin farklılaştığı ve istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte en yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin “yerleştirme” stiline olduğu belirlenmiştir.

Çaycı ve Ünal (2007) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerini, cinsiyetlerine ve öğretim türlerine göre incelemişlerdir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde yürütülen betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 194 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem dahil olan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeyebilmek için, “Kolb Öğrenme Stili Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyete göre anlamlı bir fark oluştururken, öğretim türlerine göre anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır.

Çiğdem (2010) çalışmasında sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyip istatistiksel açıdan aralarındaki farklılığı bulmayı amaçlamıştır. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde gerçekleştirilen çalışmaya 367 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarında, sınıf öğretmenliği adaylarının, ayrıştırma ve özümseme öğrenme stiline sahip olduğu ve öğrenme stillerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip, mezun oldukları lise türü ve akademik başarılarına göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu ve tutumlarının cinsiyet ve akademik başarılarına göre farklılığa sahip olmasına rağmen mezun oldukları lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonuçlar arasındadır. Ayrıca, katılımcıların öğrenme stilleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Çömek (2009) çalışmasını İstanbul ilinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde eğitimlerine devam etmekte olan Fen öğretmen adayı öğrencilerle gerçekleştirmiştir. Çalışma, öğretmen adaylarının internet destekli fen eğitiminde hazırladıkları ödevler ile sahip oldukları öğrenme stillerinin, akademik başarı ve tutumlarına olan etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 12 hafta süren uygulama öncesinde öğrenciler rastgele iki gruba ayrılmış ve grupların denkliliğini belirlemek amacıyla Bilimsel Başarı testi (BBT), Fen Öğretimi Tutum Ölçeği, Bilgisayar Tutum Ölçeği (BTÖ) ve Internet Tutum Ölçeği (İTÖ) uygulanmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan uygulama öncesinde Deney Grubundaki öğrencilere internetten eğitim amaçlı nasıl yararlanılacağı konusunda sekiz haftalık uygulamalı bir eğitim verilmiştir. Kontrol Grubundaki öğrencilere ise bu eğitim verilmemiş, bilgisayar destekli öğretimle ilgili teorik bilgiler verilmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda her iki yöntemin de öğrencilerin akademik başarılarını artırması yanında, internet destekli ödev yönteminin öğrencilerin akademik başarılarında ve internete yönelik tutumlarında Deney Grubu lehinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Koçak (2007) tarafından yapılan araştırmada 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği kullanılan araştırmada; 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri

arasında; 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında; 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Rekabetçi öğrenme stili baskın ilköğretim 6.,7. ve 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek; pasif öğrenme stili baskın ilköğretim 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür. 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin pasif öğrenme stili ile akademik başarı arasında olumsuz ilişki bulunmuştur.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda da öğrenme stilleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Foster (2006) Northeastern State Üniversitesi'ndeki Özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitim felsefelerini, öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla NS Üniversitesi Özel eğitim bölümünde lisans ya da lisansüstü öğrencileri ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışma, eğitim felsefesini Yetişkin Eğitim Felsefesi Envanteri'ni (PAEI), öğrenme stilini Yetişkin Öğrenme Ölçeği (PALS) ve öğrenme stratejileri tercihlerini Yetişkinlerin Öğrenme Stratejilerinin Ölçümü'nü (ATLAS) kullanarak tanımlamıştır. Veriler Northeastern Üniversitesi'ndeki Özel Eğitim bölümünden 96 kişiye bu envanterin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Çalışmada, demografik değişkenlerle felsefe, öğrenme stili ve öğrenme stratejisi tercihleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya katılan özel eğitim öğrencileri Yetişkin Öğrenme Ölçeği İlkeleri'nde (PALS) standart sapma 16.12 olmak üzere ortalama 134.3 puan almışlardır. PALS için standart, 20 standart sapmasıyla birlikte 146 ortalaması olmuştur. Özel eğitim öğrencilerinin toplam PALS puanı öğretmen-merkezli öğretim tarzına bağlılığı göstermiştir. Özel eğitim öğrencilerinin, öğrenme stili tercihleri bakımından %25.88'i yönlendirici, %28.24'ü problem çözücü ve %45.88'i kendini adanmış olarak belirlenmiştir.

Reed (2000) ise çalışmasında Virginia'daki Commonwealth ortaokul teknoloji eğitimi öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve laboratuvar ortamları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretme ve öğrenme stilleri arasında güçlü bir ilişki olduğu varsayımına dayanarak, öğretmenin bir laboratuvar tarzını diğerine tercih etmesinin (modüler ya da geleneksel), öğrenme stili ile ilgili bir durum olabileceği varsayılmıştır. Bütün ortaokul teknoloji eğitimi öğretmenlerinden (N=392), 195 kişilik bir örneklem belirlenmiştir. Öğrenme

Stili Ölçeği'ni ve ölçeği tamamlayanlar katılımcılar kendilerini büyük bir çoğunlukla (%69.2) sağduyu stilinde tanımlamışlardır. Sağduyu stiline sahip öğrenciler, öğretmen olarak pratik uygulamaları desteklerler, üreticilik ve rekabete ilgi duyarlar, teknik şeylerde hoşlanırlar, uygulamalı aktiviteleri kullanırlar ve öğrencilere hayatta olabildiğince bağımsız olmaları için ihtiyaç duyacakları becerileri öğretmeye çalışırlar.

Sloan (2004) çalışmasında yüksekokul öğrenimlerinin 3. yılının sonuna yaklaşan 72 ilköğretim ön hizmet öğretmeninin öğrenme stillerini incelemiştir. Bir öğrenme stili ölçeği, Tarz Analizi Anketi, öğrenme stili tercihlerini belirlemek üzere uygulanmıştır. Ölçülen kategoriler: duyuları kullanma, insanlarla temas etme, olasılıklarla başa çıkma, görevlere yaklaşımdır. Genel olarak, katılımcılar bazı ortak özelliklere sahipti. Katılımcılar, dışadönük, son verme yönelimli görsel öğrenciler olmaya eğilim göstermişlerdir.

Zhang (2000) tarafından yapılan çalışma, Hong Kong Üniversitesi'ne devam eden 600 lisans öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada düşünme stilleri ve kişik tipleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Uygulama için Düşünme Stilleri Envanteri (TSE) ve Kendi Kendini Yönetme Envanteri (SVSDS) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda düşünce stilleri ve kişilik tipleri bir dereceye kadar örtüştüğü belirlenmiştir.

Perry (1994) Kolb Öğrenme Stili Ölçeği'nden alınan bilgilerle 86 eğitim fakültesi öğrenciyle yürüttüğü çalışmada en çok tercih edilen öğrenme stillinin soyut kavramsallaştırma olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin program ve planlama konularında desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Aragon, Johnson ve Shaik (2001) tarafından yapılan araştırmada örgün eğitim ile online eğitimde öğrencilerin başarıları ve öğrenme stilleri karşılaştırılmıştır. Her iki eğitim ortamında motivasyonun sürekliliği, görevlerin yerine getirilmesi ve bilişsel kontrol düzeyi karşılaştırılmıştır. Çalışmada Grasha- Riechmann Öğrenme Stili Ölçeği, Çalışma Stratejileri Envanteri ve Deneysel Öğrenme Modeli Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Patterson (2002), bilgisayar dersine kayıtlı 9 üniversite birinci sınıf öğrencisiyle Bağımsız öğrenme stilini arttırmak için tasarlanmış bir araştırma projesi yürütmüştür. Online öğrenme için bağımsız öğrenme stili özellikle önemlidir. Öğrenme stillerinin

belirlenmesi için Grasha-Riechmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Bunu takiben, öğrenciler öğrenme stillerinin önemi üzerine online dersler almışlardır. Online dersler beş hafta devam etmiştir. Öğrencilerin derslerden sonraki değişimlerini belirlemek için yeni bir form oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda bağımsız öğrenme stili puanlarında artış olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stili puanlarında ise azalma olduğu görülmüştür.

Franklin (2006), öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanları üzerine yaptığı çalışmada, son dönemlerde eğitim alanında kullanılan dilin öğretmenler için yanıltıcı olduğunu savunmaktadır. Yazar, dikkati çocukların nasıl öğrendiğine, öğrenmedeki araç ve süreçlere dikkati çekmek yerine, öğrenme stili teorilerinin öğrencileri belirli tarzda öğrenen öğrenciler olarak etiketlemeye neden olduğunu ifade etmektedir. Makale, öğretmenleri öğrenme tarzları konusunda, altta yatan kavramları daha derinden sorgulamaya teşvik edecek daha sürdürülebilir bir tartışmanın var olması gerektiğini savunmaktadır.

Gyeong ve Myung (2008) çalışmalarında hemşirelik bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme biçimleri arasındaki ilişki incelemektir. Çalışmaya 724 öğrenci katılmış ve Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ile Rudd Eleştirel Düşünme Düzenleri Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin %43,5'nin değiştiren, %30,4'ünün yerleştiren, %10,8'inin özümseyen, %9'unun ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme becerileri ile öğrenme stilleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Nielsen (2008), öğretmenlerin öğrenme ve öğretme stillerinin uygulanması için bir stratejiyi sunmak ve uygulamayı değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışma, öğretmenlerin inançlarını ve öğretme pratiklerini değiştirmek amacıyla uygulanan çalıştayın kısa ve uzun vadedeki etkilerini değerlendirmede niteliksel bir yaklaşım göstermektedir. Öğrenme ve öğretme tarzlarıyla ilgili 2 günlük bir çalıştaydan 14 ay sonra, öğretmenlerin öğretme pratiklerinde yüksek seviyede farklılaşma görülmüştür. Bu çalışma, 2 günlük bir çalıştayla deneyimli öğretmenlerin öğretme pratiklerinin yüksek derecede bir farklılaşmaya doğru değiştirilebilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir. Çalışma ayrıca öğretmenlerin inanışlarının nasıl

değiştirileceği ve öğretme pratiklerinde öğrenme ve öğretme tarzlarını kullanabilmeleri için öğretme pratiklerine nasıl etki edileceğini açıklayan bilgiler sunmaktadır.

Joy ve Kolb (2009), kültürün öğrenmede ki rolünü incelemişlerdir. Öğrenme stillerini belirlemek için Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde 7 farklı ülkede yaşayan 533 katılımcıda, kültürün, yas, cinsiyet, öğrenim seviyesi ve uzmanlık alanı üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Öğrenme stili tercihlerini şekillendiren bireysel kültür boyutlarının etkisi incelenmiştir. Buna göre bireysellerin daha çok grup ve kurum içerisinde yansıtıcı öğrenme stilini tercih etmeleri önerilmiştir.

Honigsfeld (2004), katılımcıların öğrenme stillerini belirlemek amacıyla, Dunn ve Dunn'un öğrenme stilleri modeline dayanan iki farklı öğrenme stili ölçeğinden (yazılı ve online öğrenme stili ölçeği) faydalanmışlardır. Aynı yüksek eğitim kurumu içerisinde, öğrenme stili kavramı 2 farklı yolla sunulmuş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Niteliksel ve niceliksel yaklaşımların bir kombinasyonu kullanılarak, öğretmen adaylarının bireysel ve grup öğrenme stilleri tartışılmıştır.

Overbay, Patterson ve Grable (2009) çalışmalarında öğrenme stili ve değişime direnç arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar Myers-Briggs Type Envanteri'nin tarif ettiği algılama-düşünme ve algılama-hissetme türü öğrenme stiline sahip öğretmenlerin, değişime daha dirençli olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda algılama-düşünme öğrenme stiline sahip öğretmenlerin diğer öğrenme stillerine sahip öğretmenlerle kıyaslandığında, okullarını bırakma olasılıklarının 3 kat daha fazla olduğu görülmüştür. Plan ve uygulamayla ilgili göstergeler tartışılmıştır.

Owens (1992) çalışmasında, okul öncesi personeline yönelik hazırlanan okul öncesindeki öğrenme stillerini konu alan 10 haftalık bir çalıştayın sonuçlarını ortaya koymuştur. Öğrenme stilleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan personelin ders planlarını yaparken ve ailelerle iletişime geçerken gerekli becerilere ve güvene sahip olmadıkları belirlenmiştir. Çalıştay bölümleri davranış tarzları, yöntem ve hemisfer baskınlığı, disiplin ve aile iletişimini içeren seanslardan oluşmaktadır. Personelin öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemesi, okulda kullanılan biçimlerin güncellenmesi, öğretmenlerin öğretme stillerini ile öğrencilerin öğrenme stillerinin karşılaştırılması çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları olumlu olmuştur. Personel tarafından

çalıştayın değerlendirilmesi sonucu, personelin öğrenme stilleri ve öğrenme stiline okul öncesindeki günlük süreç üzerindeki etkisi hakkında iyi bir perspektif oluşturduğu görülmüştür. Personel anketleri öğrenme stiline daha iyi anlaşıldığı ve öğrenme stiline sınıf içinde kullanımıyla ilgili isteği arttığını göstermektedir.

Liu (2007), çalışmasında online ve örgün eğitim alan lisansüstü öğrencilerinin öğrenme stillerini karşılaştırmıştır. Deney grubunda 19 öğrenci, kontrol grubunda 25 öğrenci yer almaktadır. Yapılan ön test sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kurs sonunda yapılan son test sonuçlarına göre öğrenme stilleri ölçeğinin alt boyutlarında farklılıklar olduğu bulunmuştur. Online eğitim alan deney grubunun akran etkileşimini, rekabeti, öğretmenle etkileşimi, ders materyali ayrıntılarını, bağımsızlığı ve açık hedef belirlemeyi örgün eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Her iki grubun akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Crews, Stitt-Gohdes ve McCannon (2000), ortaöğretim öğrencilerinin tercih ettiği öğrenme stilleri üzerine çalışmışlar ve öğrenci tercihleriyle öğretmenlerin öğretme stilleri arasında bir eşleşme olup olmadığı araştırmışlardır. 8 ortaöğretim okulu öğretmeni Canfield Öğretmen Öğrenme Stili Ölçeğini tamamlamış ve ölçeği öğrencilerine uygulatmışlardır (232). Öğrencilerin %18'i bağımsız öğrenme stilini tercih ederken öğretmenlerin % 3'ü bağımsız öğrenme stilini tercih etmiştir. Diğer öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme tarzları şu şekildedir: (1) uygulamalı (%15); (2) bağımsız/uygulamalı (%13); (3) kavramsal (%13); (4) sosyal/uygulamalı (%10); (5) nötr (%10); (6) sosyal/kavramsal (%6). Örneklemdeki hiçbir öğrencinin tercih ettiği öğrenme stili ile öğretmenlerinin tercih ettiği öğretme stili arasında istatistiksel olarak anlamlı bir eşleşme bulunmamıştır. Ayrıca ırk ve cinsiyet değişkenleri bakımından incelendiğinde de istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Jones, Reichard ve Mokhtari (2003) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrenme stillerinin öğrencilerin devam ettikleri bölümlere ve öğrencilerin akademik başarılarına göre farklılaştığı, cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Reese ve Dunn (2008), 1500 üniversite öğrenciyle yaptığı çalışmada Dunn-Dunn ve Price'ın "Verimlilik Çevre Tercih Anketi" (PEPS) kullanılmıştır. Araştırmanın amacı:

öğrencilerin öğrenme stillerini, öğrenme stiline cinsiyetten etkilenip etkilenmediğini, lise not ortalaması ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sonucunda öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığı, erkek öğrencilerin öğrenmede otorite ile çalışmayı tercih ettikleri, görsel öğrenme stiline sahip oldukları, hareketli eğitimi tercih ettikleri belirlenmiştir. Kız öğrenciler ise öğrenme ortamında ışığı, sıcaklığı, çeşitli stratejilerin kullanılmasını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Vincent ve Ross (2001) araştırmalarını, öğrenme stiline farkında olmanın hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından ne kadar önemli olduğunu göstermek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Louisiana Üniversitesi öğrencilerini içeren çalışma, işitsel öğrencilerin çoğunlukta olduğunu göstermiştir. Bu bulguya rağmen eğitimcilerin, bir azınlık grubu kullansa bile bütün öğrenme tarzlarına uyum sağlama konusunda hazırlıklı olmaları gerekmektedir. Çalışmada ayrıca geniş bir yelpazedeki öğrencilere uygulanabilir öğretim stratejileri tartışılmıştır.

Grasha ve Yangarber-Hicks (2000) tarafından yapılan çalışmada sınıflarda kullanılan teknolojik yöntemlerin öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretme stilleriyle ilişkisinin olup olmadığını incelenmiştir. Bu amaçla 50 öğretim görevlisi ve onların öğrencileriyle çalışılmıştır. Çalışma bulguları; geleneksel eğitimin olduğu sınıflarda bağımlı öğrenme stili ile ders başarıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu, teknoloji sınıflarında böyle bir ilişki olmadığını göstermiştir. İşbirlikçi öğrencilerin ise hem teknoloji sınıfında hem de geleneksel sınıfta yüksek not alma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Sun, Li ve Yu (2008) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı sanal fen laboratuvarının farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarılarına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda: online sanal laboratuvar kullanan deney grubu öğrencileri geleneksel sınıfta yer alan öğrencilerden daha iyi notlar aldılar, başarı farkının en fazla yerleştiren öğrenme stiline gerçekleştiği, deney grubunda öğrenci başarıları arasında büyük bir fark olmadığı belirlendi. Araştırma sonuçları web tabanlı sanal fen laboratuvarının etkililiğini göstermektedir.

Berry (2010), Dunn Öğrenme Stilleri Ölçeğini kullandığı ve 110 lise öğrencisinin katıldığı çalışmada lise öğrencilerinin yarısından fazlasının öğrenme stillerini

bilmediklerini belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stillinin önemini kavramasının başarıyı getireceği ortaya çıkmıştır.

Lumadi ve Awino (2009) çalışmasında, Botsvana ortaöğretim okullarında Din Eğitimi müfredat programının demokratik yapısı, öğretme ve öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır. 4 dakikalık aralıklarla sınıfın katılım oranı belirlenmiştir. Çalışma Din Eğitimi öğretmenlerin öğrencilerin katılımını sınırlamaya yatkın oldukları yönünde kanıtlar sunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin derse aktif katılımını kolaylaştırmak için öğretmenlerin baskın sınıf kurallarını değiştirmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öz yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği iki çalışmaya rastlanmıştır.

Köse (2010) çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik inançları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 1., 2., 3. ve 4. sınıf toplam 275 (215 kız, 60 erkek) fen bilgisi öğretmen adayı ile uygulama gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adayları tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stillerinin ayrıştırma olduğu, öğrenme stillerinin, sınıf düzeyi ve fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı ile ilişkili olduğu, cinsiyetle ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öz-yeterlik inançlarının “yeterli” düzeyde olduğu, Öz yeterlik inançlarının sınıf ve cinsiyet değişkenleriyle ilişkili olduğu, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt boyutları olan tutum ve motivasyon düzeylerinin genel olarak düşük, kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu, tutum ve kaygı düzeylerinin cinsiyet ile, motivasyon düzeyinin sınıf değişkeniyle, öğrenme stillerinin tutum ve çalışma becerileri ile ilişkili olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Denizoğlu (2008), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları, tutumları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacı ile Ankara ili içerisinde yer alan 3 devlet üniversitesindeki 1., 2., 3. ve 4. sınıf toplam 902 (660 kız, 242 erkek) fen bilgisi öğretmen adayı ile çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik ölçeğinin kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarında inançlarının iyi

seviyede olduğunu göstermiştir. Ayrıca analiz sonuçları fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretime yönelik pozitif tutum geliştirdiklerini ve farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını göstermiştir. Bunlara ek olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik tutumları ve öğrenme stilleri ile fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi Özyeterlik inançlarındaki değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik tutumunda öğrenme stillerine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına paralel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı olan eğitim fakültesi zihin engelliler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile yeterlik algıları arasındaki ilişkinin düzeyi, ilişkisel tarama modeliyle incelenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli ise; iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu modelde aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Fakat sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmaktadır (Karasar, 2006).

3.2. Evren Ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini Türkiye'deki tüm eğitim fakültelerinin İlköğretim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu; 2010–2011 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalındaki 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında toplam 205 katılımcıdan veri toplanmıştır. Ancak boş bırakılan ya da yanlış doldurulan ölçekler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Analizler 139 bayan, 49 erkek olmak üzere toplam 188 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Dahil Olan Üniversiteler ve Öğrenci Sayıları

Üniversite	Öğrenci Sayısı
1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi	66
2. Gazi Üniversitesi	23
3. Karadeniz Teknik Üniversitesi	18
4. Marmara Üniversitesi	20
5. Ondokuz Mayıs Üniversitesi	30
6. Sakarya Üniversitesi	10
7. Selçuk Üniversitesi	21

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Öğretmen Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)

Öğretmen adaylarının yeterliliklerine yönelik görüşlerini belirlemek için Öğretmen Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır (Ek. 1). Öğretmenlerin kendi yeterliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmeye yönelik olarak Gibson ve Dembo tarafından (1984) geliştirilen ve daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından gözden geçirilen bir ölçektir. Orijinal adı “Teacher Efficacy Scale” olan ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması Diken (2004) tarafından yapılmıştır.

ÖYÖ 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin her bir maddesi “(1) Kesinlikle Katılıyorum”, “(2) Katılıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılmıyorum”, “(5) Kesinlikle Katılmıyorum” arasında derecelendirilmektedir. Ölçekten elde edilen puan yükseldikçe öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetme algıları da yükselmektedir. Ölçeği oluşturan iki faktör toplam varyansın %37.92’sini açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %18.99’unu açıklarken, ikinci faktör toplam varyansın %18.93’ünü açıklamaktadır. Yedi maddelik ilk faktör (ölçek) öğretmenlerin yeterliğini etkileyen öğretmenlerin daha çok kendilerine ait özellikleri ile ilgili maddeleri kapsamaktadır. Bu alt ölçek öğretmenlerin kendi öğretim yeterlikleri, öğretim sırasında karşılaştıkları zorluklarla baş etme için kendilerinde gerekli deneyim ve öz-güveni bulmaları ile ilgili öğretmenlerin kendileri hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır. Bu bağlamda ilk alt ölçek "Bireysel Öğretim Yeterliği Öğretmen Öz-yeterliği" veya öğretmen yeterliğini etkileyen "İçsel Faktörler" olarak adlandırılabilir. İkinci alt ölçek, öğretmenlerin yeterliği üzerinde etkisi olabilecek öğretmenlerin dışında var olan durum veya faktörleri içeren 9 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin çoğu öğretmenlerin kendileri dışında, öğretmenlik yeterliklerini etkileyen dış faktörler hakkındaki görüşlerini içermektedir. Bu bağlamda ikinci alt ölçek "Genel Öğretim yeterliği" veya öğretmen etkiliğini etkileyen "Dış Faktörler" olarak adlandırılabilir. İkinci faktörü oluşturan 9 maddenin hepsi olumsuz maddelerdir ve ölçeğin tersten okunmasıyla puanlandırılmaktadırlar. Uyarlama çalışmasında ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .70 olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışması ise Cronbach-Alpha testi ile yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin iç tutarlılık katsayısı .71, ilk boyutunun .71 ve ikinci

boyutunun ise .73 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ölçeğin kullanılabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Diken, 2004).

Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden elde edilebilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 80 elde edilebilecek ortalama puan 48'dir. Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35 ve elde edilebilecek ortalama puan 21'dir. Genel Öğretim Yeterliği alt boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45 ve elde edilebilecek ortalama puan 27'dir.

3.3.1.2. Öğrenme Stilleri Ölçeği (GRSLSS)

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için “Grasha – Reichmann Öğrenci Öğrenme Stili Ölçeği (GRSLSS)” kullanılmıştır. Ölçek Antony F.Grasha ile Sherly Reichmann araştırmacıları tarafından hazırlanmış ve S. Süral tarafından Türkçe'ye çevrilip, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır (Ek-2).

Grasha-Reichmann Öğrenme Stili ölçeği öğrenme stillerini altı kategoriye ayırarak geniş bir çerçevede ele almaya olanak vermektedir. Ölçekte öğrencilerin sosyal öğrenme tercihlerinin; bağımsız (independent), çekingen (avoidant), işbirlikli (collaborative), bağımlı (dependent), rekabetçi (competitive), paylaşımcı (participant) olarak altı öğrenme stili kategorisinde belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği altı alt boyutu olan ve her alt boyuta ait 10 madde olmak üzere beşli likert tipi 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçek araştırmacılar ile birlikte üç kişilik bir ekiple Türkçeye çevrilmiş; daha sonra İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu sekiz kişiden, dört kişiye İngilizce olan maddeler, diğer dört kişiye de Türkçe olan maddeler verilerek karşı dile çevirmeleri istenmiştir. Alınan sonuçlar doğrultusunda tercüme anlamında en doğru cümleler seçilerek ölçek Türkçe halini almıştır. Daha sonra İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören 60 öğrenciye ilk olarak dili İngilizce olan ölçek verilip uygulanmış, 10 gün sonra Türkçe hali oluşturulan ölçek uygulanarak iki uygulama arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için de SPSS 11.5 paket programı kullanılarak girilen veriler doğrultusunda Pearson Korelasyon testi uygulanarak anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Anlamlılık düzeyi .62 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının güvenirliğini ölçmek için, tüm verilere SPSS 11.5 programında Alpha Cronbach güvenirlik testi uygulanarak madde analizi yapılmıştır.

Alt boyutlarını ölçen her 10 madde, ölçek içerisine sistematik olarak dağıtılmıştır. Bu dağılım Tablo 3.2’de verilmiştir (Saritaş ve Süral, 2010).

Tablo 3.2 GRSLS Alt Boyutları

Bağımsız Öğrenme Stili	Çekingen Öğrenme Stili	İşbirlikli Öğrenme Stili	Bağımlı Öğrenme Stili	Rekabetçi Öğrenme Stili	Paylaşımçı Öğrenme Stili
01.	02.	03.	04.	05.	06.
07.	08.	09.	10.	11.	12.
13.	14.	15.	16.	17.	18.
19.	20.	21.	22.	23.	24.
25.	26.	27.	28.	29.	30.
31.	32.	33.	34.	35.	36.
37.	38.	39.	40.	41.	42.
43.	44.	45.	46.	47.	48.
49.	50.	51.	52.	53.	54.
55.	56.	57.	58.	59.	60.

Grasha-Reichmann, öğrenme stillerini belirlerken, her öğrenme stilini “düşük”, “orta” ve “yüksek” düzey olmak üzere üç düzeyde belirlemişlerdir. Bu düzeyler Tablo 3.3’de aşağıdaki gibidir (Saritaş ve Süral, 2010).

Tablo 3.3 GRSLS Derecelendirmesi

Öğrenme Stilleri	Öğrenme Stillerinin Derecesi		
	Düşük	Orta	Yüksek
Bağımsız	[1.0 - 2.7]	[2.8 - 3.8]	[3.9 - 5.0]
Çekingen	[1.0 - 1.8]	[1.9 - 3.1]	[3.2 - 5.0]
İşbirlikli	[1.0 - 2.7]	[2.8 - 3.4]	[3.5 - 5.0]
Bağımlı	[1.0 - 2.9]	[3.0 - 4.0]	[4.1 - 5.0]
Rekabetçi	[1.0 - 1.7]	[1.8 - 2.8]	[2.9 - 5.0]
Paylaşımçı	[1.0 - 3.0]	[3.1 - 4.1]	[4.2 - 5.0]

Verilerin analiz edilmesi aşamasında ve öğrenme stillerinin tespit edilmesinde <http://www.iats.com/publications/GLSI.html> adresi kullanılabilir. Veriler, internet adresindeki programa girilerek altı öğrenme stiline ait tüm puanlar “düşük”, “orta” ve “yüksek” olmak üzere üç farklı düzeyde hesaplanır.

3.3.1.3. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen adayları ile ilgili kişisel bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından, öğrencilerin cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, okudukları bölümü tercih sıraları, öğrenim gördükleri üniversite gibi değişkenleri içeren bir bilgi formu oluşturulmuştur.

3.3.2. Verilerin Toplanması

Ölçeklerin uygulanabilmesi için üniversite rektörlüklerinden gerekli izinler alındıktan sonra, öğretmen adaylarına gerekli açıklamalar yapılarak ölçekler uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin öncelikle bilgisayar ortamında veri girişi yapılmıştır. Verilerin çözümü SPSS paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Zihin engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik düzeylerini belirlemek için öğretmen yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek için öğrenme stillerinin frekans ve yüzde dağılımları belirlenmiştir.

Zihin engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının ve öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mezun olunan lise türü, bölüm tercih sırası) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Varyans analizinde çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için dağılımların normal olduğu da göz önünde bulundurularak (Levene = $p > .05$) Tukey HSD teknikleri kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunulmasında, araştırmanın alt amaçları sırasıyla ele alınmıştır.

Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	139	73,9
Erkek	49	26,1
Toplam	188	100,0
Lise Türü	N	%
Genel lise	25	13,3
Meslek lisesi	94	50,0
Öğretmen lisesi	49	26,1
Diğer	20	10,6
Toplam	188	100,0
Bölüm Tercih Sırası	N	%
İlk beş tercih arasında	109	58,0
6-10 tercih arasında	31	16,5
11- ve sonrası	48	25,5
Toplam	188	100,0
Üniversite	N	%
19 Mayıs Üni.	30	16,0
Marmara Üni.	20	10,6
Abant İzzet Baysal Üni.	66	35,1
Sakarya Ünİ.	10	5,3
Karadeniz Teknik Üni.	18	9,6
Gazi Üni.	23	12,2
Selçuk Üni.	21	11,2
Toplam	188	100,0

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %73,9'unun kadın, %26,1'inin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü incelendiğinde %50'sinin meslek lisesi, %26,1'inin öğretmen lisesi, %13,3'ünün genel lise ve %10,6'sının ise diğer lise türlerinden (anadolu lisesi, teknik lise, imam hatip lisesi ve fen lisesi) olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bölümlerini tercih ettikleri sıralama incelendiğinde %58'inin ilk beş tercihleri arasında yer verdikleri, %16,5'inin 6-10 tercihleri arasında yer verdikleri

ve %25,5'inin ise 11 ve daha sonraki tercihleri arasında tercihlerine yazdıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri üniversitelerin dağılımlarına bakıldığında %35,1'inin Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde, %16'sının 19 Mayıs Üniversitesi'nde, %12,2'sinin Gazi Üniversitesi'nde, %11,2'sinin Selçuk Üniversitesi'nde, %10,6'sının Marmara Üniversitesi'nde, %9,6'sının Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde ve %5,3'ünün ise Sakarya Üniversitesi'nde bulundukları görülmektedir.

Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algılarına Yönelik Bulgular

Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmen Yeterlik Ölçeği	N	X	Ss	En Düşük	En Yüksek
Bireysel Öğretim Yeterliği	188	26,81	5,40	9,0	35,0
Genel Öğretim Yeterliği	188	28,20	5,49	14,0	43,0
Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam	188	55,01	9,20	26,0	77,0

Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğretmen Yeterliği Ölçeğinden aldıkları ortalama puanların 55,01 ve standart sapma değerinin ise 9,2 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları en düşük 26 ve en yüksek 77 puan almışlardır.

Öğretmen adaylarının Öğretmen Yeterliği Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutu ortalama puanı: 26,81, standart sapma değeri: 5,4, en düşük 9 ve en yüksek 35 puan aldıkları, Genel Öğretim Yeterliği alt boyutu ortalama puanı: 28,2, standart sapma değeri: 5,49 ve en düşük 14, en yüksek 43 puan aldıkları görülmektedir.

Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.3. Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Kadın	139	27,2	5,3	186	1,821	,070
Erkek	49	25,6	5,4			
Toplam	188					

Tablo 4.3. incelendiğinde Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği

görülmektedir ($p > .05$). Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının cinsiyeti öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden alınan puanlarda farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 4.4. Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Kadın	139	28,4	5,4	186	,844	,400
Erkek	49	27,6	5,6			
Toplam	188					

Tablo 4.4 incelendiğinde Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Genel Öğretim Yeterliği alt boyutundan alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının cinsiyeti öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden alınan puanlarda farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 4.5. Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Kadın	139	55,6	9,1	186	1,573	,117
Erkek	49	53,2	9,2			
Toplam	188					

Tablo 4.5 incelendiğinde Öğretmen Yeterlik Ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Başka bir ifade ile öğretmen adayları cinsiyet değişkeni öğretmen yeterlik ölçeğinden alınan puanlarda farklılık oluşturmamıştır.

Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algılarının Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Lise Türü	N	X	Ss
Genel lise	25	26,0	4,5
Meslek lisesi	94	27,1	5,2
Öğretmen lisesi	49	27,4	4,6
Diğer	20	24,7	7,9
Toplam	188	26,8	5,40

Tablo 4.6. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutundan aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre ortalama ve standart sapma değerlerinin Genel Lise için ($X=26,0$, $Ss=4,5$), Meslek lisesi

için ($X=27,1$, $Ss=5,2$), Öğretmen lisesi için ($X=27,4$, $Ss=4,6$) ve diğer lise türleri için ($X=24,7$, $Ss=7,9$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	131,409	3	43,803	1,512	,213
Gruplar içi	5329,075	184	28,962		
Toplam	5460,484	187			

Tablo 4.7. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=1,512$, $p>.05$).

Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Lise Türü	N	X	Ss
Genel lise	25	27,6	4,9
Meslek lisesi	94	27,2	4,9
Öğretmen lisesi	49	29,7	6,1
Diğer	20	29,5	6,2
Toplam	188	28,2	5,4

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Genel Öğretim Yeterliği alt boyutundan aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre ortalama ve standart sapma değerlerinin Genel Lise için ($X=27,6$, $Ss=4,9$), Meslek lisesi için ($X=27,2$, $Ss=4,9$), Öğretmen lisesi için ($X=29,7$, $Ss=6,1$) ve diğer lise türleri için ($X=29,5$, $Ss=6,2$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	237,200	3	79,067	2,694	,057
Gruplar içi	5401,120	184	29,354		
Toplam	5638,319	187			

Tablo 4.9. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği alt

boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=2,694$, $p>.05$).

Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Lise Türü	N	X	Ss
Genel lise	25	53,6	7,2
Meslek lisesi	94	54,4	8,7
Öğretmen lisesi	49	57,1	9,0
Diğer	20	54,2	12,8
Toplam	188	55,01	9,2

Tablo 4.10. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre ortalama ve standart sapma değerlerinin Genel Lise için ($X=53,6$, $Ss=7,2$), Meslek lisesi için ($X=54,4$, $Ss=8,7$), Öğretmen lisesi için ($X=57,1$, $Ss=9,0$) ve diğer lise türleri için ($X=54,2$, $Ss=12,8$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	323,276	3	107,759	1,278	,283
Gruplar içi	15515,67	184	84,324		
Toplam	15838,95	187			

Tablo 4.11. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nin tamamından alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=1,278$, $p>.05$).

Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algılarının Bölüm Tercih Sırası Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 12: Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği Alt Boyut Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Lise Türü	N	X	Ss
İlk beş tercih arasında	109	26,9	5,5
6-10 tercih arasında	31	27,4	5,1
11- ve sonrası	48	26,1	5,1
Toplam	188	26,8	5,4

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutundan aldıkları toplam puanların bölüm tercih sırasına göre ortalama ve standart sapma değerlerinin İlk beş tercih arası için ($X=26,9$, $Ss=5,5$), 6-10 tercih arası için ($X=27,4$, $Ss=5,1$) ve 11- ve sonrası için ($X=26,1$, $Ss=5,1$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	35,415	2	17,707	,604	,548
Gruplar içi	5425,069	185	29,325		
Toplam	5460,484	187			

Tablo 4.13. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının bölüm tercih değişkeninin Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=,604$, $p>.05$).

Tablo 4.14. Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği Alt Boyut Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Lise Türü	N	X	Ss
İlk beş tercih arasında	109	28,6	5,9
6-10 tercih arasında	31	27,8	4,4
11- ve sonrası	48	27,4	4,9
Toplam	188	28,2	5,4

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Genel Öğretim Yeterliği alt boyutundan aldıkları toplam puanların bölüm tercih sırasına göre ortalama ve standart sapma değerlerinin İlk beş tercih arası için ($X=28,6$, $Ss=5,9$), 6-10 tercih arası için ($X=27,8$, $Ss=4,4$) ve 11- ve sonrası için ($X=27,4$, $Ss=4,9$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği Alt Boyutundan Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	51,702	2	25,851	,856	,427
Gruplar içi	5586,617	185	30,198		
Toplam	5638,319	187			

Tablo 4.15. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının bölüm tercih değişkeninin Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Genel Öğretim Yeterliği alt boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=856$, $p>.05$).

Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Lise Türü	N	X	Ss
İlk beş tercih arasında	109	55,5	9,8
6-10 tercih arasında	31	55,3	8,3
11- ve sonrası	48	53,5	8,2
Toplam	188	55,0	9,2

Tablo 4.16. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların bölüm tercih sırasına göre ortalama ve standart sapma değerlerinin İlk beş tercih arası için ($X=55,5$, $Ss=9,8$), 6-10 tercih arası için ($X=55,3$, $Ss=8,3$) ve 11- ve sonrası için ($X=53,5$, $Ss=8,2$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17. Öğretmen Adaylarının Bölüm Tercih Sırasına Göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	133,649	2	66,824	,787	,457
Gruplar içi	15705,30	185	84,894		
Toplam	15838,95	187			

Tablo 4.17. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının bölüm tercih değişkeninin Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=,787$, $p>.05$).

Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri Bakımından Nasıl Bir Dağılım Gösterdiğine Yönelik Bulgular

Tablo 4.18. Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımı

Öğrenme stili	f	%
Bağımsız	47	25
Çekingen	18	9.58
İşbirlikli	45	23.94
Bağımlı	22	11.70
Rekabetçi	17	9.04
Paylaşımçı	39	20.74

Tablo 4.18. incelendiğinde, zihin engelliler öğretmeni adaylarının %25'inin bağımsız, %23.94'ünün işbirlikli, %20.74'ünün paylaşımçı, %11.70'inin bağımlı, %9.58'inin çekingen ve %9.04'ünün rekabetçi öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.19. Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Kadın	139	35,6	5,9	186	,059	,953
Erkek	49	35,5	6,6			
Toplam	188					

Tablo 4.19. incelendiğinde Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Başka bir ifade ile cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili puanlarında farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 4.20. Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Kadın	139	31,8	6,4	186	-,216	,829
Erkek	49	32,0	6,5			
Toplam	188					

Tablo 4.20. incelendiğinde Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Başka bir ifade

ile cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili puanlarında farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 4.21. Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Kadın	139	35,1	6,0	186	-,962	,337
Erkek	49	36,1	6,5			
Toplam	188					

Tablo 4.21. incelendiğinde Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görölmektedir ($p > .05$). Başka bir ifade ile cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili puanlarında farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 4.22. Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	P
Kadın	139	34,6	6,2	186	-,962	,337
Erkek	49	33,5	7,3			
Toplam	188					

Tablo 4.22. incelendiğinde Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görölmektedir ($p > .05$). Başka bir ifade ile cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili puanlarında farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 4.23. Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	P
Kadın	139	32,4	6,5	186	1,291	,198
Erkek	49	31,0	5,8			
Toplam	188					

Tablo 4.23. incelendiğinde Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görölmektedir ($p > .05$). Başka bir ifade ile cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili puanlarında farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 4.24. Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	P
Kadın	139	33,6	6,30	186	,159	,874
Erkek	49	33,5	6,37			
Toplam	188					

Tablo 4.24. incelendiğinde Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Başka bir ifade ile cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili puanlarında farklılık oluşturmamıştır.

Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.25: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Lise Türü	N	X	Ss
Genel lise	25	36,6	5,6
Meslek lisesi	94	34,7	6,5
Öğretmen lisesi	49	36,3	5,6
Diğer	20	36,6	5,5
Toplam	188	35,5	6,1

Tablo 4.25. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre ortalama ve standart sapma değerlerinin Genel Lise için ($X=36,6$, $Ss=5,6$), Meslek lisesi için ($X=34,7$, $Ss=6,5$), Öğretmen lisesi için ($X=36,3$, $Ss=5,6$) ve diğer lise türleri için ($X=36,6$, $Ss=5,5$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.26. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	145,143	3	48,381	1,290	,279
Gruplar içi	6902,134	184	37,512		
Toplam	7047,277	187			

Tablo 4.26. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan

alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=1,290$, $p>.05$).

Tablo 4.27 Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Lise Türü	N	X	Ss
Genel lise	25	31,5	6,9
Meslek lisesi	94	32,2	6,6
Öğretmen lisesi	49	32,1	5,7
Diğer	20	30,2	7,1
Toplam	188	31,9	6,4

Tablo 4.27. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre ortalama ve standart sapma değerlerinin Genel Lise için ($X=31,5$, $Ss=6,9$), Meslek Lisesi için ($X=32,2$, $Ss=6,6$), Öğretmen Lisesi için ($X=32,1$, $Ss=5,7$) ve diğer lise türleri için ($X=30,2$, $Ss=7,1$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.28. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	70,461	3	23,487	,557	,644
Gruplar içi	7759,002	184	42,168		
Toplam	7829,463	187			

Tablo 4.28. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=,557$, $p>.05$).

Tablo 4.29. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Lise Türü	N	X	Ss
Genel lise	25	36,3	5,6
Meslek lisesi	94	34,2	6,8
Öğretmen lisesi	49	36,1	5,2
Diğer	20	37,6	4,9
Toplam	188	35,3	6,1

Tablo 4.29. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre ortalama ve standart sapma değerlerinin Genel Lise için ($X=36,3$, $Ss=5,6$), Meslek Lisesi için ($X=34,2$, $Ss=6,8$), Öğretmen Lisesi için ($X=36,1$, $Ss=5,2$) ve diğer lise türleri için ($X=37,6$, $Ss=4,9$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.30. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	264,372	3	88,124	2,368	,072
Gruplar içi	6846,500	184	37,209		
Toplam	7110,872	187			

Tablo 4.30. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=2,368$, $p>.05$).

Tablo 4.31. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Lise Türü	N	X	Ss
Genel lise	25	37,0	6,9
Meslek lisesi	94	34,1	6,2
Öğretmen lisesi	49	33,1	6,2
Diğer	20	35,1	7,2
Toplam	188	34,3	6,5

Tablo 4.31. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili Boyutundan aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre ortalama ve standart sapma değerlerinin Genel Lise için ($X=37,0$, $Ss=6,9$), Meslek Lisesi için ($X=34,1$, $Ss=6,2$), Öğretmen Lisesi için ($X=33,1$, $Ss=6,2$) ve diğer lise türleri için ($X=35,1$, $Ss=7,2$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.32. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	270,804	3	90,268	2,171	,093
Gruplar içi	7651,382	184	41,584		
Toplam	7922,186	187			

Tablo 4.32. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=2,171$, $p>.05$).

Tablo 4.33. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Lise Türü	N	X	Ss
Genel lise	25	35,4	5,8
Meslek lisesi	94	30,6	6,4
Öğretmen lisesi	49	31,9	5,5
Diğer	20	34,9	6,7
Toplam	188	32,0	6,4

Tablo 4.33. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre ortalama ve standart sapma değerlerinin Genel Lise için ($X=35,4$, $Ss=5,8$), Meslek Lisesi için ($X=30,6$, $Ss=6,4$), Öğretmen Lisesi için ($X=31,9$, $Ss=5,5$) ve diğer lise türleri için ($X=34,9$, $Ss=6,7$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.34. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	619,071	3	206,357	5,379	,001
Gruplar içi	7059,205	184	38,365		
Toplam	7678,277	187			

Tablo 4.34. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki ettiği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F=5,379$, $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için dağılımların normal olduğu da göz önünde bulundurularak ($levene= p>.05$) Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 4.35. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanlarına İlişkin Tukey Tablosu

Lise Türü	Lise Türü	Ortalama Farkı	P
Genel lise	Meslek lisesi	4,71915(*)	,005
	Öğretmen lisesi	3,42041	,115
	Diğer	,50000	,993
Meslek lisesi	Genel lise	-4,71915(*)	,005
	Öğretmen lisesi	-1,29874	,634
	Diğer	-4,21915(*)	,031
Öğretmen lisesi	Genel lise	-3,42041	,115
	Meslek lisesi	1,29874	,634
	Diğer	-2,92041	,288
Diğer	Genel lise	-,50000	,993
	Meslek lisesi	4,21915(*)	,031
	Öğretmen lisesi	2,92041	,288

Tablo 4.35.'te bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Multiple Comparisons tablosunda Tukey testi sonuçları görülmektedir. Bu testin sonucunda: Genel Lise mezunu öğretmen adayları ile Meslek Lisesi mezunu öğretmen adayları ve diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları arasında genel lise mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p<.05$).

Tablo 4.36. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Lise Türü	N	X	Ss
Genel lise	25	36,4	5,2
Meslek lisesi	94	32,3	6,2
Öğretmen lisesi	49	33,8	6,2
Diğer	20	35,7	6,5
Toplam	188	33,6	6,3

Tablo 4.36. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre ortalama ve standart sapma değerlerinin Genel Lise için ($X=36,4$, $Ss=5,2$), Meslek Lisesi için ($X=32,3$, $Ss=6,2$), Öğretmen Lisesi için ($X=33,8$, $Ss=6,2$) ve diğer lise türleri için ($X=35,7$, $Ss=6,5$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.37. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımıcı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	436,527	3	145,509	3,825	,011
Gruplar içi	7000,000	184	38,043		
Toplam	7436,527	187			

Tablo 4.37. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımıcı Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki ettiği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F=3,825$, $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için dağılımların normal olduğu da göz önünde bulundurularak (Levene= $p>.05$) Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 4.38. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımıcı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanlarına İlişkin Tukey Tablosu

Lise Türü	Lise Türü	Ortalama Farkı	P
Genel lise	Meslek lisesi	4,09702(*)	,019
	Öğretmen lisesi	2,66367	,298
	Diğer	,78000	,975
Meslek lisesi	Genel lise	-4,09702(*)	,019
	Öğretmen lisesi	-1,43335	,552
	Diğer	-3,31702	,132
Öğretmen lisesi	Genel lise	-2,66367	,298
	Meslek lisesi	1,43335	,552
	Diğer	-1,88367	,658
Diğer	Genel lise	-,78000	,975
	Meslek lisesi	3,31702	,132
	Öğretmen lisesi	1,88367	,658

Tablo 4.38.'de bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Multiple Comparisons tablosunda Tukey testi sonuçları görülmektedir. Bu testin sonucunda: Genel Lise mezunu öğretmen adayları ile Meslek Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Genel Lise mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p<.05$).

Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.39. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bölüm Tercih Sırası	N	X	Ss
İlk beş tercih arasında	109	35,9	6,2
6-10 tercih arasında	31	35,9	5,9
11- ve sonrası	48	34,6	6,0
Toplam	188	35,5	6,1

Tablo 4.39. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan aldıkları puanların okudukları bölümü tercih sıralarına göre ortalama ve standart sapma değerlerinin İlk beş tercih için ($X=35,9$, $Ss=6,2$), 6-10 tercih arası için ($X=35,9$, $Ss=5,9$) ve 11- ve sonrası için ($X=34,6$, $Ss=6,0$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.40. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	63,418	2	31,709	,840	,433
Gruplar içi	6983,859	185	37,751		
Toplam	7047,277	187			

Tablo 4.40. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=,840$, $p>.05$).

Tablo 4.41. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bölüm Tercih Sırası	N	X	Ss
İlk beş tercih arasında	109	32,0	6,1
6-10 tercih arasında	31	30,6	7,5
11- ve sonrası	48	32,4	6,5
Toplam	188	31,9	6,4

Tablo 4.41. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan aldıkları puanların okudukları bölümü tercih sıralarına göre ortalama ve standart sapma değerlerinin İlk beş tercih için ($X=32,0$, $Ss=6,1$), 6-10 tercih arası için ($X=30,6$, $Ss=7,5$) ve 11- ve sonrası için ($X=32,4$, $Ss=6,4$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.42. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	63,719	2	31,859	,759	,470
Gruplar içi	7765,744	185	41,977		
Toplam	7829,463	187			

Tablo 4.42. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=,759$, $p>.05$).

Tablo 4.43. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bölüm Tercih Sırası	N	X	Ss
İlk beş tercih arasında	109	35,2	6,1
6-10 tercih arasında	31	35,1	5,6
11- ve sonrası	48	35,9	6,6
Toplam	188	35,3	6,1

Tablo 4.43. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan aldıkları puanların okudukları bölümü tercih sıralarına göre ortalama ve standart sapma değerlerinin İlk beş tercih için ($X=35,2$, $Ss=6,1$), 6-10 tercih arası için ($X=35,1$, $Ss=5,6$) ve 11- ve sonrası için ($X=35,9$, $Ss=6,6$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.44. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	19,151	2	9,575	,250	,779
Gruplar içi	7091,722	185	38,334		
Toplam	7110,872	187			

Tablo 4.44. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği İşbirlikli Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=,250$, $p>.05$).

Tablo 4.45. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bölüm Tercih Sırası	N	X	Ss
İlk beş tercih arasında	109	34,8	6,4
6-10 tercih arasında	31	33,2	6,4
11- ve sonrası	48	33,9	6,6
Toplam	188	34,3	6,5

Tablo 4.45. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili Boyutundan aldıkları puanların okudukları bölümü tercih sıralarına göre ortalama ve standart sapma değerlerinin İlk beş tercih için ($X=34,8$, $Ss=6,4$), 6-10 tercih arası için ($X=33,2$, $Ss=6,4$) ve 11- ve sonrası için ($X=33,9$, $Ss=6,6$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.46. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	76,338	2	38,169	,900	,408
Gruplar içi	7845,848	185	42,410		
Toplam	7922,186	187			

Tablo 4.46. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımlı Öğrenme Stili

Boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=,900$, $p>.05$).

Tablo 4.47. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bölüm Tercih Sırası	N	X	Ss
İlk beş tercih arasında	109	32,2	6,6
6-10 tercih arasında	31	32,9	5,7
11- ve sonrası	48	31,1	6,3
Toplam	188	32,0	6,4

Tablo 4.47. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan aldıkları puanların okudukları bölümü tercih sıralarına göre ortalama ve standart sapma değerlerinin İlk beş tercih için ($X=32,2$, $Ss=6,6$), 6-10 tercih arası için ($X=32,9$, $Ss=5,7$) ve 11- ve sonrası için ($X=31,1$, $Ss=6,3$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.48. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	72,316	2	36,158	,879	,417
Gruplar içi	7605,961	185	41,113		
Toplam	7678,277	187			

Tablo 4.48. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=,879$, $p>.05$).

Tablo 4.49. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bölüm Tercih Sırası	N	X	Ss
İlk beş tercih arasında	109	33,5	6,5
6-10 tercih arasında	31	35,4	5,2
11- ve sonrası	48	32,6	6,2
Toplam	188	33,6	6,3

Tablo 4.49. incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan aldıkları puanların okudukları bölümü tercih sıralarına göre ortalama ve standart sapma değerlerinin İlk beş tercih için ($X=33,5$, $Ss=6,5$), 6-10 tercih arası için ($X=35,4$, $Ss=5,2$) ve 11- ve sonrası için ($X=32,61$, $Ss=6,2$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.50. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan Alınan Puanların ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	145,803	2	72,901	1,850	,160
Gruplar içi	7290,724	185	39,409		
Toplam	7436,527	187			

Tablo 4.50. incelendiğinde ANOVA tablosundan öğretmen adaylarının Okudukları Bölümü Tercih Sırası değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=1,850$, $p>.05$).

Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Yeterlik Algıları ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 4.51. Öğretmen Yeterliği Ölçeği ve Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları Arasında Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

		Bireysel Öğretim Yeterliği	Genel Öğretim Yeterliği	Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam
Bağımsız	r	-,045	,108	,038
	p	,538	,142	,608
	n	188	188	188
Çekingen	r	-,149(*)	,009	-,083
	p	,041	,906	,260
	n	188	188	188
İşbirlikli	r	-,031	,035	,003
	p	,673	,631	,969
	n	188	188	188
Bağımlı	r	,017	,097	,068
	p	,813	,184	,352
	n	188	188	188
Rekabetçi	r	,012	,021	,019
	p	,874	,778	,794
	n	188	188	188
Paylaşımçı	r	,013	,058	,042
	p	,858	,428	,564
	n	188	188	188

Tablo 4.51. incelendiğinde Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutu ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili, Bağımlı Öğrenme Stili, Rekabetçi Öğrenme Stili ve Paylaşımcı Öğrenme Stili alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$).

Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutu ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=-.149$, $p<.05$). Başka bir ifade ile çekingen öğrenme stili arttıkça öz yeterlik düşmektedir.

Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği alt boyutu ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili, Çekingen Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili, Bağımlı Öğrenme Stili, Rekabetçi Öğrenme Stili ve Paylaşımcı Öğrenme Stili alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$).

Öğretmen Yeterlik Ölçeği toplam puanları ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili, Çekingen Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili, Bağımlı Öğrenme Stili, Rekabetçi Öğrenme Stili ve Paylaşımcı Öğrenme Stili alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$).

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Yargı

Bu bölümde, araştırma soruları sonucunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

- Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, zihin engelliler öğretmeni adaylarının Bireysel Öğretim Yeterliği, Genel Öğretim Yeterliği ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği toplam puanları ortalama öz yeterlik puanından yüksektir.
- Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, zihin engelliler öğretmeni adaylarının Bireysel Öğretim Yeterliği ve Genel Öğretim Yeterliği algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, zihin engelliler öğretmeni adaylarının Bireysel Öğretim Yeterliği ve Genel Öğretim Yeterliği algıları mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, zihin engelliler öğretmeni adaylarının Bireysel Öğretim Yeterliği ve Genel Öğretim Yeterliği algıları okudukları bölümü tercih sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, zihinsel engelliler öğretmeni adaylarının %25'i bağımsız, %23.94'ü işbirlikli, %20.74'ü paylaşımcı, %11.70'i bağımlı, %9.58'i çekingen ve %9.04'ü rekabetçi öğrenme stiline sahiptir.
- Araştırmanın altıncı alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili, Çekingen Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili, Bağımlı Öğrenme Stili, Rekabetçi Öğrenme Stili ve Paylaşımcı Öğrenme Stili alt boyutları puanlarında farklılık oluşturmamıştır
- Araştırmanın yedinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, mezun olunan lise türü değişkeni öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız

Öğrenme Stili, Çekingen Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili ve Bağımlı Öğrenme Stili puanlarında farklılık oluşturmamıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki ettiği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Genel Lise mezunu öğretmen adayları ile Meslek Lisesi mezunu öğretmen adayları ve diğer lise (Anadolu Lisesi, En Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Teknik Lise, Güzel Sanatlar Lisesi) türlerinden mezun olan öğretmen adayları arasında genel lise mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımçı Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki ettiği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Genel Lise mezunu öğretmen adayları ile Meslek Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Genel Lise mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

- Araştırmanın sekizinci alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, zihinsel engelliler öğretmeni adaylarının okudukları bölümü tercih sırası değişkeni öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili, Çekingen Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili, Bağımlı Öğrenme Stili, Rekabetçi Öğrenme Stili ve Paylaşımçı Öğrenme Stili alt boyutları puanlarında farklılık oluşturmamıştır.
- Araştırmanın dokuzuncu alt problemi ile ilgili analizlerin sonucuna göre, Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutu ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili, Bağımlı Öğrenme Stili, Rekabetçi Öğrenme Stili ve Paylaşımçı Öğrenme Stili alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği alt boyutu ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili, Çekingen Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili, Bağımlı Öğrenme Stili, Rekabetçi Öğrenme Stili ve Paylaşımçı Öğrenme Stili alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmen Yeterlik Ölçeği toplam puanları ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili, Çekingen Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili, Bağımlı Öğrenme Stili, Rekabetçi Öğrenme Stili ve Paylaşımçı Öğrenme Stili alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutu ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili alt boyutu arasında

düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Başka bir ifade ile çekingen öğrenme stilline sahip öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları diğer öğrenme stilline sahip öğretmen adaylarına göre daha düşüktür.

5.2. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, zihin engelliler öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olunan lise türü, bölüm tercih sırası) açısından incelenmesidir. Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar tartışılmaktadır.

Araştırmanın ***birinci alt problemi*** ile zihin engelliler öğretmeni adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri ortaya konmak istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler zihin engelliler öğretmeni adaylarının öz yeterlik puanlarının ortalama öz yeterlik puanından yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 4.2). Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden elde edilebilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 80 elde edilebilecek ortalama puan 48'dir. Katılımcılar ölçekten en düşük 26 ve en yüksek 77 puan almışlardır. Katılımcıların öz yeterlik puan ortalaması ise 55,01'dir. Katılımcıların elde ettikleri ortalama puanın (55,01) ölçekten alınabilecek ortalama puanın (48) üzerinde olması öğretmen adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik puanlarının ortalama öz yeterlik puanından yüksek olduğunu göstermektedir. Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35 ve elde edilebilecek ortalama puan 21'dir. Öğretmen adayları Öğretmen Yeterliği Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutundan, en düşük 9, en yüksek 35 ortalama 26,81 puan almışlardır. Katılımcıların elde ettikleri ortalama puanın (26,81) ölçekten alınabilecek ortalama puanın (21) üzerinde olması öğretmen adaylarının Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutunda puanlarının ortalama öz yeterlik puanından yüksek olduğunu göstermektedir. Genel Öğretim Yeterliği alt boyutundan elde edilebilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45 ve elde edilebilecek ortalama puan 27'dir. Öğretmen adayları Öğretmen Yeterliği Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği alt boyutundan, en düşük 14, en yüksek 43 ortalama 28,2 puan almışlardır. Katılımcıların elde ettikleri ortalama puanın (28,2) ölçekten alınabilecek ortalama puanın (27) üzerinde olması öğretmen adaylarının Genel Öğretim

Yeterliği alt boyutunda puanlarının ortalama öz yeterlik puanından yüksek olduğunu göstermektedir.

Zihinsel engelliler  ğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının ortalama puanların üzerinde olması,  ğretmen adaylarının almış oldukları eğitimin kendi yeteneklerine ilişkin yargılarını olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir.  z yeterlik algısının geliştiği önemli kaynaklardan biri de geçmiş deneyimlerdir (Bandura, 1997). Buradan hareketle  ğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını yükselten staj deneyimlerine sahip oldukları ve  ğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının yüksek olmasının öğretmenlik hayatlarında verecekleri eğitimin niteliğini arttıracakđı söylenebilir. Bununla birlikte  ğretmen adaylarının olumsuzluklarla başa çıkabilecekleri, ısrarlı ve sabırlı olabilecekleri düşünülebilir. Nietfeld ve Cao (2003)  ğrencilerin aktif olduğu stratejilerin öğretmenlik öz yeterliklerini arttırdığını ve öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları yöntemlerin öğrencilerin öz yeterlik algılarını etkilediğini belirtmiştir.  z yeterlikle ilgili araştırmalarda  ğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının orta seviyenin üstünde olduğu görülmektedir (Köse, 2010; Korkut, 2009; Denizđolu, 2008; Diken, 2006; Billheimer, 2006). Schwarber (2006), otistik çocukların eğitimde görev alan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını incelediği çalışmasında özel eğitim  ğretmenlerinin en yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu belirlemiştir. Akdoğan (2009) da yaptığı çalışmada zihin engelliler  ğretmenlerinin öz yeterlik puanlarının ortalama öz yeterlik puanından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda eldeki araştırma bulgularının alanyazına paralel olduğu söylenebilir.

Araştırmanın *ikinci alt probleminde* zihin engelliler  ğretmeni adaylarının yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlere göre  ğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Başka bir ifade ile  ğretmen adaylarında cinsiyet değişkeni  ğretmen yeterlik  l eğinden alınan puanlarda farklılık oluşturmamıştır. Öğretmen Yeterlik  l eği (Tablo 4.3), Bireysel  ğretim Yeterliği (Tablo 4.4) ve Genel  ğretim Yeterliği (Tablo 4.5) alt boyutlarından alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$).

Yapılan araştırmaların bir kısmı  ğretmen ve  ğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösterse de (Wolf, 2008;  zata,

2007), son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri arasında olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını gösteren çalışmalar çoğunluktadır (Bahar ve Sülün, 2011; Bal, 2010; Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Tepe, 2010; Yılmaz, 2010; Yüksel, 2010; Öksüzoğlu, 2009; Karahan, 2008; Denizgölu, 2008; Kaya, 2008; Ekici ve Berkant, 2007; Özerkan, 2007). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) da çalışmalarında öz yeterlik algısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermişlerdir. Yıllar içinde kadın erkek rolleri arasındaki farklılıkların azalmakta, kadınlar meslek hayatında aktif olarak yer almaktadır. Zihin engelliler öğretmeni adaylarının da ortak deneyimlere ve benzer modellere sahip olmalarının cinsiyetler arasında öz yeterlik algılarının farklılaşmamasına neden olduğu söylenebilir.

Araştırmanın **üçüncü alt probleminde** zihin engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre ortalama ve standart sapma değerlerinin Genel Lise için ($X=53,6$, $Ss=7,2$), Meslek lisesi için ($X=54,4$, $Ss=8,7$), Öğretmen lisesi için ($X=57,1$, $Ss=9,0$) ve diğer lise türleri (Anadolu lisesi, teknik lise, imam hatip lisesi ve fen lisesi) için ($X=54,2$, $Ss=12,8$) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nin tamamından alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=1,278$, $p>.05$). Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği ve Genel Öğretim Yeterliği alt boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde öz yeterlik algılarının mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar (Başaran, 2010; Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer 2009; Alabay, 2007) çoğunluktadır. Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) çalışmasında öğretmen adaylarının yeterlik algılarında mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının lise öğrenimleri boyunca aldıkları eğitimin öğretmen öz yeterliğini etkilemesi muhtemeldir. Özellikle öğretmen lisesi ve çocuk gelişimi bölümü mezunlarının öğretmen öz yeterlik algılarını olumlu

yönde etkileyecek bir eğitim aldıkları düşünülebilir. Fakat üniversite de aldıkları nitelikli dört yıllık eğitimin mezun olunan lise türüne göre oluşabilecek farklılıkları ortadan kaldırdığı söylenebilir.

Araştırmanın **dördüncü alt probleminde** zihin engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik algıları okudukları bölümü tercih sıralarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların bölüm tercih sırasına göre ortalama ve standart sapma değerlerinin ilk beş tercih arası için ($X=55,5$, $Ss=9,8$), 6-10 tercih arası için ($X=55,3$, $Ss=8,3$) ve 11- ve sonrası için ($X=53,5$, $Ss=8,2$) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bölüm tercih değişkeninin Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($F=,787$, $p>.05$). Öğretmen adaylarının bölüm tercih değişkeninin Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutundan ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği alt boyutundan alınan toplam puanlara etki etmediği görülmüştür. Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010), Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında öğrenim gördükleri bölümü tercih sıralarına göre yeterliklerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bireyin bir işe başlamadan önce o işte göstereceği performansının yeterli olduğu yönündeki inancının güçlü olması yüksek öz yeterlik algısına ulaşma olasılığını arttıracaktır. Kaya (2008), çalışmasında öğrencilerin öğrenim gördükleri programı ÖSS'de tercih ettikleri sıra ile sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Bölümü tercih sırasının öz yeterlik algısı üzerinde farklılığa yol açmaması öğretmen adaylarının bölüm tercihinde öncelikli olarak yüksek performans göstereceği bölümlere yer vermediğini bunun yanında iş bulabilme ve işin maddi olanakları gibi değişkenlerinde bölüm tercihinin etkilediği düşünülebilir.

Araştırmanın **beşinci alt probleminde** zihin engelliler öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiştir. Tablo 4.18 incelendiğinde, zihinsel engelliler öğretmeni adaylarının %25'inin bağımsız, %23.94'ünün işbirlikli, %20.74'ünün paylaşımcı, %11.70'inin bağımlı, %9.58'inin çekingen ve %9.04'ünün rekabetçi öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda zihinsel engelliler öğretmeni adaylarının büyük bir bölümü: kendi

öğrenme yeteneklerinden emin, önemli olduğunu düşündükleri içeriği öğrenmeyi tercih eden, ders projelerinde başka öğrencilerle çalışmaktansa, tek başına çalışmayı tercih eden, oldukça meraklı ve kendine güvenen bireylerdir. Ayrıca işbirlikli öğrenme stilinin özellikleri olan öğrenme sırasında ders içeriği ile ilgili bilgi isteyen, içinde bulunduğu sınıftan hoşlanan, yönlendirmeleri izleyen ve çevresine uyum sağlayan öğrenciler olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde farklı bölümlere devam eden öğretmen adaylarının baskın öğrenme stillerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Alşan (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin dağılımı incelendiğinde en fazla rekabetçi öğrenme stili tercihi olan öğretmen adayları (32) olduğu görülmektedir. Bunu 23 öğrenci ile bağımlı öğrenme stili izlemektedir. Bağımsız ve bağımsız/rekabetçi öğrenme stili tercihi olan öğretmen adayı sayısı ise toplam 17'dir. Bilgin ve Bahar (2008) ise çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerinin işbirlikli ve rekabetçi alt boyutlarında daha baskın olduğunu belirtmiştir. Cömek (2009) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada Deney Grubunun % 50'si ve Kontrol Grubunun %35,5'inin işbirlikli öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2004) öğretmen adaylarının öğrenme stilleri üzerinde yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin çoğunun işbirlikli öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Tatar, Tüysüz ve İlhan (2008) ise kimya öğretmeni adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin sahip olduğu Rekabetçi ve İşbirlikli öğrenme stili seviyesi yüksek düzeyde bulunurken, Pasif, Paylaşımçı, Bağımlı ve Bağımsız öğrenme stili seviyesi orta düzeyde bulunmuştur. Bilgin ve Bahar (2008) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin rekabetçi ve işbirlikli öğrenme stili düzeylerini yüksek olarak bulmuştur. Diaz ve Cartnal (1999) tarafından Grasha Reichmen Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılarak yapılan araştırmada, örgün eğitim alan öğrencilerin bağımlı ve uzaktan eğitim alan öğrencilerinse daha bağımsız öğrenme stiline sahip oldukları bulunmuştur. Foster (2006) özel eğitim bölümünde lisans ya da lisansüstü öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada özel eğitim öğrencilerinin, öğrenme stili tercihleri bakımından %25.88'i yönlendirici, %28.24'ü problem çözücü ve %45.88'i kendini adanmış olarak belirlenmiştir. Suliman (2006) hemşirelik bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin en çok değiştiren öğrenme stilini tercih ettiklerini belirlemiştir.

Araştırmanın *altıncı alt probleminde* zihin engelliler öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir (Tablo 4.19-Tablo 4.24). Cinsiyet değişkeni öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili, Çekingen Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili, Bağımlı Öğrenme Stili, Rekabetçi Öğrenme Stili ve Paylaşımcı Öğrenme Stili alt boyutları puanlarında farklılık oluşturmamıştır ($p<.05$).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı çalışmalar (Karademir ve Tezel, 2010; Alşahan, 2010; Köse, 2010; Petersa, Jonesa ve Peters, 2008; Denizgölu, 2008; Mutlu 2008; Gürsoy 2008; Dincer, 2007; Şimşek, 2007; Arslan ve Babadoğan, 2005; Uzunıtyaki, Bilgin ve Geban, 2004; Crews, Stitt-Gohdes ve McCannon 2000; Shaw ve Marlow, 1999; Severiens ve Ten Dan, 1997) olduğu gibi öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren çalışmalarda (Çiğdem, 2010; Pazarlı, 2009; Süral, 2008; Fox ve Ronkowski 1997; Dunn, Griggs, Olson, Gorman ve Beasley, 1995) vardır. Jones, Reichard ve Mokhtari (2003) üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini inceledikleri çalışmalarında, öğrenme stillerinin öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kolb'ün (1984) deneyimsel öğrenme kuramına göre deneyimlerdeki farklılıklar öğrenme stillerinde değişikliğe yol açmaktadır. Öğrenme stilleri deneyimlerle şekillenmektedir fakat bayan ve erkek öğrencilerin deneyimlerinin farklılığı öğrenme stillerinde farklılığa yol açmadığı düşünülmektedir.

Araştırmanın *yedinci alt probleminde* zihin engelliler öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Mezun olunan lise türü değişkeni öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili (Tablo 4.26), Çekingen Öğrenme Stili (Tablo 4.28), İşbirlikli Öğrenme Stili (Tablo 4.30) ve Bağımlı Öğrenme Stili (Tablo 4.32) puanlarında farklılık oluşturmamıştır ($p<.05$). Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Rekabetçi Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki ettiği görülmüştür (Tablo 4.35). Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F=5,379$, $p<.05$). Genel Lise mezunu öğretmen adayları ile Meslek Lisesi mezunu öğretmen adayları ve diğer lise (Anadolu Lisesi, En Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Teknik Lise, Güzel Sanatlar Lisesi) türlerinden mezun olan öğretmen adayları arasında genel lise mezunu öğretmen adayları lehine

anlamli farklılıklar görülmüştür ($p<.05$). Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkeninin Öğrenme Stilleri Ölçeği Paylaşımcı Öğrenme Stili Boyutundan alınan toplam puanlara etki ettiği görülmüştür (Tablo 4.38). Dolayısıyla, grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($F=3,825$, $p<.05$). Genel Lise mezunu öğretmen adayları ile Meslek Lisesi mezunu öğretmen adayları arasında Genel Lise mezunu öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p<.05$). Benzer şekilde Çalışır (2008) da sınıf öğretmenliği adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında, mezun olunan lise türü ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Perry ve Ball (2004) öğretmen eğitimiyle ilgili yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre değiştiğini belirlemişlerdir. Ayrıca Gürsoy (2008) da sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında lisedeki bölümlere göre öğrenme stilleri x boyutu bakımından anlamlı düzeyde farklılaşırken, bu farklılığın yansıtıcı gözlem alt boyutundan kaynaklandığı belirtilmektedir. Pazarlı (2009) ise Genel Lise ve Anadolu Lisesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, sadece Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Dokunsallık ve Otorite alt boyutlarında öğrenme stili ile okul türü arasında farklılık olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bulguları Otrar'ın (2006) "Her bir okul türünün kendi içlerindeki eğitim-öğretim etkinlikleri öğrencilerin öğrenme stillerini farklılaştırıyor" savını desteklemektedir.

Araştırmanın *sekizinci alt probleminde* zihinsel engelliler öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin okudukları bölümü tercih sırası değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Okudukları bölümü tercih sırası değişkeni öğretmen adaylarının Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili, Çekingen Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili, Bağımlı Öğrenme Stili, Rekabetçi Öğrenme Stili ve Paylaşımcı Öğrenme Stili alt boyutları puanlarında farklılık oluşturmamıştır ($p<.05$). Öğrenme stillerinin okudukları bölümü tercih sırasını etkilemediği görülmüştür.

Araştırmanın *dokuzuncu alt probleminde* zihin engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ile öğrenme stillerine arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir (Tablo 4.51). Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutu ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili, Bağımlı Öğrenme Stili, Rekabetçi Öğrenme Stili ve Paylaşımcı Öğrenme Stili alt

boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$). Öğretmen Yeterlik Ölçeği Genel Öğretim Yeterliği alt boyutu ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili, Çekingen Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili, Bağımlı Öğrenme Stili, Rekabetçi Öğrenme Stili ve Paylaşımcı Öğrenme Stili alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$). Öğretmen Yeterlik Ölçeği toplam puanları ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Bağımsız Öğrenme Stili, Çekingen Öğrenme Stili, İşbirlikli Öğrenme Stili, Bağımlı Öğrenme Stili, Rekabetçi Öğrenme Stili ve Paylaşımcı Öğrenme Stili alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$). Öğretmen Yeterlik Ölçeği Bireysel Öğretim Yeterliği alt boyutu ile Öğrenme Stilleri Ölçeği Çekingen Öğrenme Stili alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=-.149$, $p<.05$). Başka bir ifade ile çekingen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları diğer öğrenme stilline sahip öğretmen adaylarına göre daha düşüktür.

Literatür incelendiğin öz yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Köse (2010), fen bilgisi öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada öz-yeterlik inanç düzeylerinin onların öğrenme stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemiştir. Yerleştirme öğrenme stiline sahip olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri, ayrıştırma ve özümseme öğrenme stiline sahip adaylardan daha yüksek bulunmuştur. Denizoğlu (2008) ise fen bilgisi öğretmeni adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerle öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırdığı çalışmasında farklılığın özümseyen ile ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarında olduğu saptanmıştır. Bu bulgu ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç puanları ortalamalarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çekingen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının Bireysel Öğretim Yeterliği puanlarının diğer öğrenme stilline sahip öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çekingen öğrenme stiline sahip öğrenciler; konuyu öğrenmeye ve derse katılmaya hevesli değildirler, derste diğer öğrencilere ve öğretmenlere katılmazlar, sınıf içi etkinliklere kapalıdır, coşkulu ve istekli öğretmenlerden hoşlanmazlar ve geleneksel öğretim ortamında ders ve dersin içeriğiyle ilgilenmezler (Çömek, 2009; Koç, 2007). Çekingen öğrenme stiline sahip öğrencilerin özellikleri dikkate alındığında aldıkları eğitimden yeterince faydalanmadıkları, öz yeterlik algılarını yükseltecek

deneyimlerden kaçındıkları ve bunun da öğretmen öz yeterlik algılarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Güven (2004)'e göre çekingen öğrenme stiline sahip öğrenciler, benzetim yaratma, kendi kendini değerlendirme ve bireysel yönelim gibi anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerin kimilerini kullanabilir. Alşan (2009) da çalışmasında temel kimya laboratuvarı dersinde en düşük başarı ortalamasına sahip olanların çekingen öğrenme stili tercihi olan öğretmen adayları olduğunu göstermektedir. Çekingen öğrencilerin öğrenme sürecine katılmalarını sağlamak başarıyı beraberinde getirecektir.

5.3. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik olarak öneriler iki başlık altında verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara Öneriler

Her birey farklı şekillerde öğrenmektedir ve öğrencilerin öğrenme stilleri konusunda bilgi sahibi olunması hangi eğitim aktivitelerinin yapılacağını, bu aktivitelerde nelere yer verileceğini ve sınıftaki farklı öğrenme stili tercihlerine sahip öğrenciler için bu aktivitelerin nasıl düzenleneceğini planlamada rehber rolünü üstlenecektir (Alşan, 2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının öğrenme stilleri belirlendikten sonra, öğrenme stilleri ve kendi öğrenme stillerine uygun öğrenme stratejileri hakkında bilgi verilebilir. Böylece öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamları oluşturulabilir.

Öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması amaçlanan hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Her öğrencinin başarılı olmasını sağlayacak koşullar farklıdır. Tek bir öğretme stili kullanılmaması öğrenci başarısını arttıracaktır.

Öğretmenlerin kendi öğrenme stillerini bilmesi ve özelliklerinin farkında olması kendilerinin öğretme stillerini daha iyi anlamalarına neden olabilir. Öğretmenin kendi öğrenme stiline sahip olmayan öğrenciler içinde neden farklı öğretme yaklaşımları benimsemesi gerektiğini daha iyi anlamasını sağlayabilir (Bilgin, 2008). Öğretim üyelerinin öğretim stilleri Öğretim Stilleri Envanteri ile belirlenerek daha etkili bir öğretim gerçekleştirmelerine katkı sağlanabilir.

Öz yeterlik algısı öğretmen adaylarının mesleklerinin gereklerini yerine getirmede çok önemlidir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları birinci sınıftan itibaren takip edilerek, öz yeterliği düşük olan öğrenciler için öz yeterliği artırıcı çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada çekingen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algılarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Çekingen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının derste kendilerini ifade etmeleri için fırsat verilerek, öğretim sürecine dahil edilerek öz yeterlik algılarının yükseltileceği düşünülmektedir. Bireylerin öğrenme stili tercihlerinin değişmesi uzun zaman alsa da öğrencilerin zamanla bazı özelliklerinin değiştirilebilmesi mümkündür.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

Zihin engelliler öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının kaynaklarına ilişkin olarak nitel çalışmalar yapılabilir. Yapılacak bire bir görüşmeler yoluyla öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplarının nedenleri araştırılabilir.

Zihin engelliler öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının düzeyini belirlemede özel eğitim alanına özgü maddelerin bulunduğu bir ölçeğin geliştirilmesi daha etkili sonuçların alınmasına fayda sağlayabilir.

Öğretmen öz-yeterlik algısının gelişiminde öğrencilik ve öğretmenlik dönemini kapsayan araştırmalar yapılabilir. Oluşabilecek farklılıkların kaynakları incelenebilir.

Araştırmada incelenen öz yeterlik ve öğrenme stili değişkenlerinin eğitim fakültesinin diğer bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir.

Zihin engelliler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öğrenme stillerinin akademik başarı değişkenine bağlı olarak değişip değişmediği araştırılabilir.

Zihin engelliler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki yaş, kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine bağlı olarak incelenebilir.

Araştırma 4. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Bu konuda daha genel sonuçlar için araştırma 1. , 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle de yapılabilir.

Bu alışma Grasha-Riechmann ğrenme Stilleri leği kullanarak gerçekleştirilmiştir.
Farklı lekler kullanarak benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, F. E. (2009). *Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, V. ve Diken İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 29-37
- Aksu, F. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement, remedial and special education. *Remedial & Special Education*, 16(4), 247.
- Alşahan, Ö. L. (2010). *İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme yöntemlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aşlan, E. U. (2009). Temel kimya laboratuvarı dersinde öğretmen adaylarının başarılarına öğrenme stili tercihlerinin etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi (Efmed)*, 3 (1), 117-133.
- Aragon, S.R., Johnson, S.D., & Shaik, N. (2001). A preliminary analysis of the influence of learning style preferences on student success in online vs. Face-to-face environments. *VIII. International Literacy & Education Research Network Conference on Learning*, 4-8 July, Greece.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 35-48.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 87, 37-47.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1-8).
- Atıcı, M., Özyürek, R. ve Çam, S. (2005). Okul danışmanlığı uygulamalarının yetkinlik beklentisi algıları ve mesleki benlik saygısı üzerindeki etkilerinin boylamsal olarak incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 7-23.
- Bahar H. H. ve Sülün A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 379-386.

- Bakay, O. (2006). *Aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakkaloğlu H., Akalın S., Keçeli- Kaysılı B., Demir Ş. ve Bahap Ş. (2010). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerini ve yeterliklerini nasıl değerlendiriyorlar? (özet kitabı). 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Kök Yayıncılık.
- Bal, H. F. (2010). *Öğretmenlerin fen öğretimi öz yeterlik inançları ile bilgisayar kaygıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Pres, 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barco, M. J. (2007). *The relationship between secondary general education teachers self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive setting*. The Degree Of Doctor, The Faculty Of The Virginia Polytechnic Institute And State University.
- Başaran, S. S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bembenutty, H. (2008). Teachers' self-efficacy beliefs, delay of gratification, and self-regulation. *A Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association*, New York, NY. March.
- Bender, W., & Ikehukwu, C. (1989). Instructional strategies in mainstream classrooms: Prediction of the strategies teachers select. *Remedial and Special Education*, 10, 23-30.
- Berry, J. W. (2010). Ninth grade student accuracy in recognizing their preferred learning style. Doktora Tezi, Walden University.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 19-38.
- Bilgin, İ. ve Durmus, S. (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2).
- Billheimer, B. C. (2006). *Perceived teacher self-efficacy in early childhood settings: differences between early childhood and elementary education candidates*.

Master's Thesis, The Faculty of The Department of Human Development and Learning East Tennessee State University.

- Brownell, M., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in Mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-164.
- Byrd, C. N. (2009). Teachers' Perceptions of Educational Research: A Self-Efficacy Perspective. Doctor of Philosophy Virginia Tech University.
- Cambell-Whatley, Obiakor, & Algozzine (1995). Perceptions of competencies for including students with disabilities in elementary and secondary school classrooms. *Special Services in the Schools*, 10, 1995.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal Of School Psychology*, 44, 473-490.
- Ceyhun, A. T. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde iş stresi, algılanan sosyal destek ve iş doyumu*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. The Learning and Skills Research Centre.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 140-163.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(123).
- Coşkun, M. K. (2010) Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 95-109
- Crews, T. B., Stitt-Gohdes, W. L., & McCannon, M. (2000). *A comparison of secondary business education students' learning styles with their teachers' instructional styles*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Çalışır, S. E. (2008). *Sınıf öğretmenliği programlarında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenme stillerine uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakır, Ö., Kan A. ve Sünbül Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

- Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmenleri adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Üniversite ve Toplum*, 7(3).
- Çiğdem, G. (2010). *Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çömek, A. (2009). *İnternetin etkin kullanımı ile öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dawson, H. S. (2008). *Constructing an effective measurement tool to assess the self-efficacy of preservice teachers for teaching students with disabilities*. A Thesis Presented In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Master Of Arts In The Graduate School Of The Ohio State University.
- Demirci, E. Z. (2009). *Öğrenen ile öğretmenin öğrenme stiliyle esleşmesinin öğrencilerin türk halk edebiyatı ders başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmenleri adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Diaz, D. P., & Cartnal, R. B. (1999). Students' learning style in two classes: Online distance learning and equivalent on-campus. *College Teaching*, 47(4), 130-135.
- Dickerson, K. L. (2008). *Stress and self-efficacy of special education and general education student teachers during and after the student teaching internship*. The Degree Of Doctor Of Philosophy, Texas A&M University.
- Diken, İ. H. ve Özokçu. (2004). *Examining Turkish teachers' sense of efficacy: An international perspective*. Poster presented at the 85th Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA), San Diego, USA.
- Diken, İ.H. (2005). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 102- 112.
- Diken, İ. H. (2006). Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Eurasian journal of Educational Research*, (23), 72-81.
- Dilmaç, B., Ertekin E. ve Yazıcı, E.(2009). Değer tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 27-47.
- Dincer, T. (2007). *Fizik öğretmenliği bilim dalı anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve fizik öğrenme stilleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dunn, R., & Dunn, K. (1992). Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical Approach For Grades 3-6. Massachusetts, *Allyn and Bacon*, 18-35.
- Dunn, R., & Dunn, K. (2002). Research with the dunn and dunn model. Jamaica, NY: St. John's University's Center for the Study of Learning and Teaching Styles.
- Dunn R., Beaudry J. S., & Klavas A.(2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*, 2(2), 75-98.
- Dunn, R., Griggs, S.A., Olson, J., Gorman, B, & Beasley, M. (1995). A metaanalytic validation of the Dunn and Dunn learning styles model. *Journal of Educational Research*, 88(6), 353-361.
- Erbaş, D. ve Yücesoy Ş. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması. 28. *Association For Behavior Analysis (Aba) Kongre Bildirisi*.
- Ergür, D.O. (1998). *Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin stillerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eripek, S. (1996). *Zihin engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 41.
- Erişen, E. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-440
- Felder, R. M. (1988). How students learn: Adapting teaching styles to learning styles. Proceedings, Frontiers in Education Conference. ASEE/IEEE, 489, Santa Barbara, CA.
- Foster, V. L. (2006). *Teaching-learning style preferences of special education teacher candidates at northeastern state university in oklahoma*. Degree Of Doctor Of Education, The Faculty Of The Graduate College Of The Oklahoma State University.
- Fox, R. L., & Ronkowski A. S. (1997). Learning styles of political science students. *Political Science*, 30(4), 732-738.
- Franklin, S. (2006). Vaking out learning styles why the notion of "learning styles" is unhelpful to. *Teachers Education*, 3(13), 81-87.
- Gersten, R., Walker, H., & Darch, C. (1988). Relationship between teacher effectiveness and their tolerance for handicapped students. *Exceptional Children*, 54, 433-438.
- Giangreco, M., Dennis, R., Cloniger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). 'I've counted Jon: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59, 359-372.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

- Given, B. K. (1996). Learning styles: a synthesized model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21(1-2), 11-43.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style*. Pittsburgh, PA: Alliance.
- Grasha, F. A., & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48 (1), 2-9.
- Gregorc, A.F. (1979). Learning/teaching styles: their nature and effects. Student learning styles, *Virginia: NASSP*, 19-26.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Guskfy, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81, 41-47.
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürpınar, E. (2009). *Tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre probleme dayalı öğrenim ve klasik eğitimden duydukları memnuniyet ve akademik başarıları*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gürsoy, T. (2008). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2007). Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 60-90.
- Gyeong, J. A., & Myung, S. Y. (2008). Critical thinking and learning styles of nursing students at the Baccalaureate nursing program in Korea. 29(1), 100-109.
- Hans, G. K. (2007). Effect of ems admission test on kolb's learning style: relation to gender effect. *Grazer Konferenz*, Salzburg.
- Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: çukurova üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 15-25.
- Herber, E., Lee, A., & Williamson, L. (1998). Teachers' and teacher education students sense of efficacy: Quantitative and qualitative comparisons. *Journal of Research and Development in Education*, 31, 214-225.
- Honigsfeld, A. (2004). Diverse Approaches to the Diversity of Learning Styles in Teacher Education. *Educational Psychology*, 24 (4), 487-507.
- Horn-Turpin F.D.(2009). *A study examining the effects of transformational leadership behaviors on the factors of teaching efficacy, job satisfaction and organizational commitment as perceived by special education teachers*. Doctor Of Philosophy, State University Virginia Polytechnic Institute.
- Jackson, C.J., Furnham, A., Forde, L., & Cotter, T. (2000). The structure of the Eysenck Personality Profiler. *British Journal of Psychology*, 91, 223-239.

- Jones, C., Reichard, C., & Mokhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific? *Community Collage Journal of Research and Practice*, 27, 363-375.
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G., & Diamond, C.T.P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teacher beliefs about their work with at risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 40, 45-62.
- Joy, S., & Kolb, D. A. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), 69-85.
- Kahle, D. K. (2008). *How elementary school teachers mathematical self-efficacy and mathematics teaching self-efficacy relate to conceptually and procedurally oriented teaching practices*. Doctor of Philosophy, Ohio State University.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yetkinlik inançları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43(1), 193-217
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-80.
- Karademir, E. ve Tezel Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 129-145.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N.(2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardeş, D.(2010). *Matematik öğretmen adaylarının lineer denklem sistemleri çözüm süreçlerinin öz-yeterlik algısı ve çoklu temsil bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kazu, İ.Y. (2009). The effect of learning styles on education and the teaching process. *Journal of Social Sciences*, 5(2), 85-94.
- Keefe, J. W. (1987). *Learning style: theory and practice*. Reston, VA: National Association Of Secondary School Principals.
- Kılıç, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 155-168.

- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim, S. Eripek (Ed.), *özel eğitim* (S:3-12), Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Yayınları, Fakültesi Dergisi, V(I)*, 70-97.
- Kiremit, Ö. H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri: fen başarısı ve tutumu arasındaki ilişki (afyonkarahisar il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, Inc.
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Köse, İ. A. (2007). *Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, A. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, ders çalışma stratejileri ile fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki çomü örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçük, S., Kargın, T. ve Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarını özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlik algılarının geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(1)*, 101-113.
- Liu, Y. (2007). A comparative study of learning styles between online and traditional students. *Journal Of Educational Computing Research, 37(1)*, 41-63.
- Lumadi, M.W., & Awino, J.O. (2009). Investigating the styles of teaching and learning in the re curriculum in botswana secondary schools. *Journal of College Teaching and Learning, 6(8)*.
- McDaniel, E.A., & McCarthy, H.D. (1989). Enhancing teacher efficacy in special education. *Teaching Exceptional Children, 21*, 34-38.
- Meijer, C.J.W., & Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral change. *Journal of Special Education, 22*, 378-385.
- Minihan, B. (2009). *Evaluation of learning styles among undergraduate students at the university of massachusetts*. Amherst completing selected Online and Traditional Courses, *Masters Theses*.
- Miraç Yılmaz , M., Köseoğlu P., Gerçek C. ve Soran H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5*, 58.

- Morrison, G., Wakefield, P., Walker, D., & Solberg, S. (1994). Teacher preferences for collaborative relationships: Relationship to efficacy for teaching in prevention-related domains. *Psychology in the Schools*, 31, 221-231.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17.
- Nielsen, T. (2008). Implementation of Learning Styles at the Teacher Level. *Education & Training*, 50 (2), 155-166.
- Nietfeld, J. L., & Li, C.(2003). Examining instructional strategies that promote pre-service teachers' personal teaching efficacy. *Current Issues in Education*, 6(11).
- Nolan, D. (2009). *A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of professional learning community as an organizational structure*. The Degree Of Doctor of Philosophy, Ohio State University.
- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 10(1), 197-212.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve öss arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Overbay, A., Patterson, A. S., & Grable, L. (2009). On the outs: learning styles, resistance to change, and teacher retention. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 9(3), 356-370.
- Owens, S. J. (1992). *Establishing staff training for identifying learning styles in the preschool setting*. Master's Practicum Theses, Nova University.
- Öksüzoglu, P. (2009). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özata, H.(2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, B.(2005). *Öğrenmeyi öğretme*. Gültekin, M., Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (151-153) Anadolu Üniversitesi Yayını .
- Özçalı, S. (2007). *Öz-yeterlik inancı (teacher efficacy) ve yansıtıcı düşünce yetkinliği açısından hizmet-içi eğitim programının öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki olası etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, M. F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

- Patterson, J.G. (2002). Understanding and promoting effective online student learning styles: an action research study, *Journal of Action Research Exchange*, 1(1), 212-225.
- Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki (istanbul ili anadolu yakası örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Petersa, D., Jonesa, G., & Peters, J. (2008). Preferred 'learning styles' in students studying sports-related programmes in higher education in the United Kingdom. *Studies in Higher Education*, 33(2), 155–166.
- Perry, C. (1994). *Students' learning styles: implication for teacher education*. 24th. Annual Conference Australian Teacher Education Association, Brisbane, Queensland.
- Perry, C., & Ball, I. (2004). Teacher Subject Specialism and Their Relationship to Learning Styles, Psychological Types and Multiple Intelligences: Implications for Course development, *Teacher Development*, 8(1), 9-28.
- Ramayah M., Sivanandan P., Nasrijal N. H., Letchumanan T., & Leong L. C.(2009). Preferred learning style: Gender influence on preferred learning style among business students. *Journal of US-China Public Administration*, 6(4), 65-78.
- Raundenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on the selfperceived efficacy of high school teachers, *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Reed, P. A. (2000). The relationship between learning style and conventional or modular laboratory reference among technology education teachers in virginia. Doctor of Education, Virgini Polytechnic Institute and State University.
- Reese, L. V., & Dunn, R. (2008). Learning styles preferences of a diverse freshmen population in a large, private, metropolitan university by gender and gpa, *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 9(1), 95-112.
- Sapsağlam, Ö. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan usta öğreticilerin öğretmenlik yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: tokat ili örneğ*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schwarber, L. A. (2006). *A comparison of general education and special education teachers' knowledge, self-efficacy, and concerns in teaching children with autism*. A Thesis For The Degree Of Educational Specialist Department Of Educational Psychology.
- Severiens, S., & Ten Dam, G. (1997). Gender and gender identity differences in learning styles. *Educational Psychology*, 17(1-2), 79.
- Shaw, G., & Marlow, N. (1999). The role of student learning style gender, attitudes and perceptions on information and communication technology assisted learning. *Computers & Education*, 33(4), 223–234.
- Sloan, T., Daane, C. J., & Giesen, J. (2004). Learning styles of elementary preservice teachers, *College Student Journal*, 38(3), 494-500.

- Snowman, J., & Biehler, R. (2003). Psychology applied to teaching (10th ed.). Boston: Houghton.
- Soodak, L. C., & Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Soodak, L. C., & Podell, D.M. (1996). Teacher efficacy: toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411.
- Soto, G., & Goetz, L. (1998). Self-efficacy beliefs and the education of students with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 134-143.
- Stoler, R. (1992). Perceptions of regular education teachers toward inclusion of all handicapped students in their classrooms. *Clearing House*, 66, 60-63.
- Suliman, A. W. (2006). Critical thinking and learning styles of students in conventional and accelerated programs, *International Nursing Review*, 53(1), 73-79.
- Sun, K., Lin, Y., & Yu, C. (2008). A study on learning effect among different learning styles in a web based lab of science for elementary school students, *Computers & Education*, 50, 1411-1422.
- Süral, S. (2008). *Sınıf ğretmenliği ğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile fen ve teknoloji ğretimi dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, N. (2002). ğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 34- 47.
- Şimşek, . (2007). *Marmara ğrenme stilleri lçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tatar, E., Tüysüz, C. ve İlhan, N. (2008). Kimya ğretmeni Adaylarının ğrenme Stillerinin Akademik Başarılarıyla İlişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10).
- Teltik, H. (2009). Okul ncesi ğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyum ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tepe, S. (2010). *Müzik ğretmenliği programında bireysel çalgı eğitimi-gitar ğrencilerinin mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure, *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teacher and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association, New Orleans,

- Tuzcu, Ö. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik algıları ve mesleki güdülenme düzeyleri ile akademik başarı algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk, N. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (nevşehir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğur, N. (2008). *Algısal öğrenme stilleri açısından ilköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretmen uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzuntiryaki, E., Bilgin İ. ve Geban Ö. (2004). İlköğretim düzeyi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri tercihleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 182-187
- Üstüner, M., Demirtaş H., Cömert M. ve Özer N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Vincent, A., & Ross, D. (2001). Learning style awareness. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(5), 1-10.
- Weisel, A., & Tur-Kaspa, H. (2002). Effects of labels and personal contact on teachers' attitudes toward students with special needs. *Exceptionality*, 10, 1-10.
- Wingfield, M. E. (1998). The effect of site based preservice experiences on elementary science teaching self-efficacy beliefs. Doctoral dissertation, University of Houston.
- Wolf, K. J. (2008). *Agricultural education teacher self-efficacy: a descriptive study of beginning agricultural education teachers in ohio*. Doctor of Philosophy, Ohio State University Agricultural and Extension Education.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81 -91.
- Woolfolk, A. E. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *American Educational Research Association*, 43, 1-20.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching And Teacher Education*, 6, 137-148.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, B. T. (2010). *Türk ingilizce öğretmenlerinin öz yeterlik inançları: devlet ilköğretim okullarında çalışan ingilizce öğretmenleriyle yapılan bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, K. (2010). *Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları*. Yüksel Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zajacova, A., Lynch, S.M., & Espenshade, T.J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research In Higher Education*, 46(6), 677-706.

- Zencirci, E. D. (2008). *Görsel sanatlar öğretmeni adaylarında özgün baskının yaratıcı düşünme becerileri ve öz-yeterlik algısı üzerindeki yansıması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zereyak, E. (2006). *İnternet tabanlı işbirlikli öğretimde grup yapısı ile öğrenme stilinin öğrencilerin etkileşim düzeyleri ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zhang, L. F. (2000). Are thinking styles and personality types related? *Educational Psychology*, 20(3), 271-283.

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmen Adayı,

Öncelikle bu çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim. Çalışma kapsamında Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi planlanmıştır. Bu amaçla ekte kişisel bilgi formu, öğrenme stilleri ölçeği ve öğretmen yeterlik ölçeği yer almaktadır. Bilgi formunu ve ölçekleri titizlikle yanıtlamanız çalışmanın amacına yönelik olmasına yardımcı olacaktır. Formlarda adınızı, soyadınızı ve kimlik bilgilerinizi belirtmeniz gerekmektedir. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Sakine ALAÇAYIR
Marmara Üniversitesi

Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans

Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz;

Bayan () Bay ()

2. Mezun olduğunuz lise türü?

- Genel Lise: ()
- Meslek Lisesi: ()
- Öğretmen Lisesi: ()
- Diğer:

3. Bölümü tercih sıranız?

4. Öğrenim gördüğünüz üniversite?

EK 2: ÖĞRETMEN YETERLİK ÖLÇEĞİ'NDEN BAZI MADDELER

Aşağıda sizin öz yeterlik algılarınızı belirlemeye yönelik 16 soru bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuyarak ifadeye ne ölçüde katıldığınızı ilgili sütuna X işareti koyarak belirtiniz.

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Öğrencilerden biri sınıf düzenini bozucu davranışlar gösterirse, öğrenciyi olumlu yönde önlendirecek bazı yöntemler bilirim.					
2.Eğer öğrenciler evde gerekli disiplini almamışlarsa, muhtemelen okulda da disipline edilemezler.					
3.Eğer gerçekten çok çaba sarf edersem, ulaşılması zor veya motivasyonsuz öğrencilere bile öğretim verebilirim.					
4.Eğer anne-babalar çocuklarının başarısı için daha fazla çaba harcarsalarsa öğretmenler de daha fazla çaba gösterebilirler.					
5.Gerçekten çaba sarf ettiğim zaman, en zor öğrencilere bile öğretim verebilirim.					

EK 3: GRASHA-REICHMANN ÖĞRENCİ ÖĞRENME STİLİ ÖLÇEĞİ'NDEN BAZI MADDELER

Soruları dikkatlice okuyarak ifadeye ne ölçüde katıldığınızı ilgili sütuna X işareti koyarak belirtiniz.

	MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Derste verilen ödevleri kendim yapmayı tercih ederim.					
2	Sınıfta ders esnasında sık sık hayal kurarım.					
3	Ders etkinlikleri esnasında diğer öğrencilerle çalışmak keyif aldığım bir iştir.					
4	Öğretmenlerin benden neler istediğini bana açıkça ifade etmesi hoşuma gider.					
5	Derste başarılı olmada öğretmenin dikkatini çekmek için diğer öğrencilerle rekabete girmek gerekir.					
6	Derste konuyu öğrenmek için ne gerekiyorsa yaparım.					
7	Dersin içeriği ile ilgili fikirlerim genellikle ders kitabındakiler kadar iyidir.					
8	Sınıf aktiviteleri çoğu zaman sıkıcıdır.					
9	Diğer öğrencilerle konuyla ilgili fikirlerimi tartışmak hoşuma gider.					

EK 4: ÜNİVERSİTELERDEN ALINAN İZİNLER

Sayı : B.30.2.ABÜ.0.72.00.001044- r 5"

Bolu, 1Z.. 04/2011

Konu: izin.

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Marmara Üniversitesi Rektörlüğüne

İlgi: 04.04.2011 tarih ve 302.14-510 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sakine ALAÇAYIR'ın "Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu tez çalışmasını uygulama talebiniz Üniversitemiz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla.

1.

Prof.
Dr.Mehmet
BAHAR
Rektör a.
Rektör
Yardımcısı

Dr. Bahar

2.

T.C.
MARMARA ÜNİ. REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Tarih: 20 NISAN 2011
Sayı: 1791
Gönderen: Tuğba Hn.

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	20 NISAN 2011
Sayı:	7200 12172
Bürosu:	Öğr. İşl.

Öğr. İşl. Daire Başkanı
20.04.2011
M.B.

SAYI : B.30.2.GÜN.0.12.72.011
KONU: İzin

19 Nisan 2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜÖÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına

İLGİ: .06.04.2011 tarih ve B.30.2.GÜN.0.72.01.42/13S6-6374 sayılı yazınız.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sakine ALAÇAYIR'ın "**Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu anket çalışması kapsamında ki ölçekleri Fakültemiz Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerine uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.



Prof. Dr. Ali GÜL
Dekan V.



!_~~!~~q1.
1
1d.
?~~~?~
5~{.~

GENELSEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı/Ref : B.30.2.KTÜ.O.70.72.00/

5951 r t'''\ -
ci- r

H / 0L1/20 {i

Konu/Subj. . Anket çalışması

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜCÜ**
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İLGİ: 23.03.2011 gün ve B.30.2.MAR.0.72.00.00-5280 Sayılı yazınız;

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Sakine ALAÇAYIR' ın; "**Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu tez çalışmasını Zihinsel Engelliler Öğretmenliği öğrencilerine uygulama isteği, uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr.Selahattin KÖSE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
MARMARA ÜNİ. REKTÖRLÜCÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Tarih: 26 NİSAN 2011
Sayı: 1864
Gönderen: Tıpba Hn.

Öğr. İşl. Daire Başkanlığı
26.04.2011
M.B.



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Atatürk Eğitim Fakültesi

Sayı : B.30.2.MAR.O.12.00.00/DYİ- 1 ~
Konu : 773
: Sakine ALAÇAYIR lık.

31 Mart 2011
İstanbul, .. / .. / 2011

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İLGİ:25.03.2011 tarih, 5378 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sakine ALAÇAYIR'ın "Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı 4.sınıf öğrencileri ile çalışma yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
Dekan

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Tarih: 04 NİSAN 2011
Sayı: 1733
Giden: Tıpba hnu

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	04 NİSAN 2011
Sayı:	7200-10327
Bürosu:	Öğr. İşleri

Öğr. İşl. Daire Bşk
04.04.2011
M.B.

Marmara Üniversitesi Göztepe Kampusu
34722 Kadıköy / İSTANBUL

0(216) 345 47 05 (2 hat)
0(216) 3388060 (Faks)



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

T.C.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

Sayı : B.30.2.SAÜ.O.OO.OO.OO - 011 U;
0841.

2942

0.11to . . ,
12of~.

Konu Anket çalışması

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi: 23/03/2011 tarih ve B.30.2.MAR.0.72.00.00-S280 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi Sakine ALAÇAYIR'ın "**Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" adlı tez çalışması kapsamında hazırlamış olduğu anket çalışmasını Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulaması talebi uygun bulunarak gerekli izin verilmiştir.

3. Bilgilerinize arz ederim.

4.

T.C.
MARMARA ÜNİ. REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Tarih: 11 NISAN 2011
Sayı: 1508
Gönderen: T. Y. B. A. H. H. H.

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	08 NISAN 2011
Sayı:	7200-11035
Büro:	Öğr. D. A.

Bilgi:
Orta Doğu
Teknik

DAGITIM:

Gereği:
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Üniversitesi



Rektörlüğü

Prof. Dr. Musa EKEN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı

Konu : B.30.2.0DM.0.70.00.00/302.14-[117J-n 0276 S

Ol./o./2011.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
İSTANBUL

İLGİ: 23 Mart 2011 tarihli ve B.30.2.MAR.0.72.00.00-S280 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sakine ALAÇAYIR'ın "Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemizde uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

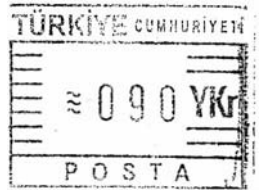
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Hüseyin AKAN
REKTÖR

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı
Tarih: 13.06.2011
Sayı: 1868
Giden: Öğr. İşl. D. Bşk.

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	13 NİSAN 2011
Sayı:	7200-11485
Bürosu:	Öğr. İşl.

Öğr. İşl. D. Bşk.
13.06.2011
M.B.



Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.SEL.O.72.00.00/200- **5f5**

Konu: Araştırma İzni

YU"4 12:31~
U

04933

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜCÜNE

İSTANBUL

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Sakine ALAÇAYIR'ın "Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki ilişkinin İncelenmesi" konulu tezi ile ilgili olarak Üniversitemiz Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı 4.sınıf öğrencilerine anket yapma isteği bizzat kendisinin gerçekleştirmesi şartıyla Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

T.C.
MARMARA ÜNİ. REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Tarih **29 NISAN 2019**
Sayı **1950**
Giden: **Şefik Bilir**
TİGB

=-~S-::~
"1-~ ... -/A, \'
Prof.Dr.Şefik BİLİR? \'
Rektör a. "\'
Rektör Yardımcısı i