
Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları, Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği¹

Meral GÜVEN², Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU³

Geliş Tarihi: 10.06.2017

Kabul Tarihi: 22.07.2017

Araştırma Makalesi

Özet

Bu araştırmanın genel amacı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada var olan durumu betimlemek amacıyla tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modelinden öğretmen adaylarının sahip oldukları özyeterlik algıları, öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı öğretmenlik bölümlerinde okuyan ve farklı sınıf düzeylerine devam eden öğretmen adaylarından “oranlı küme örnekleme” yöntemi ile belirlenen öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında 3 değişik ölçme aracından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III” ve öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla da Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde, frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin “biraz yeterli” olduğu, anlamlandırma, duyuşsal ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullanırken, örgütleme ve yineleme stratejilerini daha az kullandığı ve en çok ayırt edici öğrenme stiline sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Özyeterlik, öğrenme stili, öğrenme stratejisi

¹ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenen 1506E471 nolu projeden üretilmiştir.

² Anadolu Üniversitesi, e-mail: mguven@anadolu.edu.tr

³ Anadolu Üniversitesi, e-mail: meltem.gokdag@gmail.com

**Self-Efficacy, Learning Strategies and Learning Styles of Teacher Candidates:
Anadolu University Example**

Submitted by 10.06.2017

Accepted by 22.07.2017

Research Paper

Abstract

The general aim of this study is to analyze the self-efficacy and learning styles and strategies of the prospective teachers, who are studying at Anadolu University, in terms of various variables. The singular research designs will be applied in order to describe the existing situation. The singular research design will be used to define self-efficacy perceptions and learning styles that student teachers have and the learning strategies they use. The research population of the study consists of the student teachers who were assigned by "convenience sampling" among the student teachers studying at different teacher education programs and levels at Anadolu University Faculty of Education. Three different assessment tool will be benefited for data collection. "Teacher Self-Efficacy Scale" will be used in order to assess the self-efficacy perceptions of student teachers. "Kolb Learning Styles Inventory III" will be applied to define the learning styles of the student teachers. And to define the learning strategies of the student teachers Learning Strategies Scale will be used. For the analysis of the data collected during the study statistical analysis and techniques such as frequency and percentage, arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test, one-way analysis of variance will be operated. The research found that teacher candidates' self-efficacy levels are "somewhat adequate", and that they use the strategies of understanding, emotional and emotional monitoring more often, they use organizational and repetition strategies less often and have the most discriminating learning style.

Keywords: Self efficacy, learning styles, learning strategies

Giriş

Özyeterlik, öğrenme stili ve öğrenme stratejisi kavramları öğrenme ile ilgili alanyazında sıklıkla üzerinde durulan güncel kavramlar olarak gündemini korumaktadır. Albert Bandura tarafından Sosyal Öğrenme Kuramı içinde ilk kez kullanılan özyeterlik, insanların belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/yeterlikleri hakkındaki yargıları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Bandura'ya göre özyeterlik aşağıda belirtilen dört temel kaynaktan etkilenmektedir (Woolfolk, 1998):

- Doğrudan yaşantılar (Başarının bireyin kendisi tarafından deneyimlenmesi)
- Dolaylı yaşantılar (Başkalarının deneyimlerinden etkilenme)
- Sözel ikna ve (Başkalarının başarıyı teşvik etmesi)
- Duygusal durum (Bireyin fiziksel ve psikolojik olarak kendini iyi hissetmesi)

Bu dört maddenin kişinin yeterlik duygularının gelişiminde en güçlü olan maddeler olduğu belirtilmektedir. Yukarıda sayılan kaynaklardan elde edilen bilgiler özyeterliği doğrudan etkilemez, tersine bunlar bir değerlendirme sürecinden geçirilir. Bu değerlendirme kişinin algılanan yetenek, işin güçlüğü, harcanan çaba, dışarıdan alınan yardım miktarı, başarı başarısızlık sayısı ve örüntüsü, konuşmacının inandırıcılığı gibi kişisel ve durumsal etkenlerin tartışıldığı ve birleştirdiği bir aracı süreçtir (Açıkgöz, 1998;Baltaoğlu ve diğerleri, 2015; Woolfolk, 1998).

Bireyin özyeterlik algısının yüksek olması arzu edilen bir durumdur. Yüksek özyeterlik inancına sahip olan birey ister öğrenen isterse de öğretene olsun, başarısız olmaktan korkmama ve karşısına çıkacak engelleri aşmada kararlı olacaktır. Başarısızlık bu bireyler için bir yenilgi

değil, aksine çabalayarak üstesinden gelebileceklerine olan inançlarıdır ve başarısızlıklarını daha çok kullandıkları yöntem ve stratejilere bağlarlar.

Olumlu bir öğrenme çevresinin oluşturulabilmesi için öğrenenlerin olduğu kadar öğretmenlerin de yüksek özyeterlik algılarına sahip olması beklenir. Zee ve Comen (2016), öğretmen özyeterliği ile ilgili son kırk yıl içinde yapılan çalışmaların sentezlendiği araştırmasında, öğretmenlerin yüksek özyeterlik algısı kaynağının sınıftaki öğrenme öğretme süreçlerinin kalitesi, öğrencilerin akademik uyumu, öğretmenlerin psikolojik durumlarının olduğu belirtilmektedir (Elstad, Christophersen, 2017). Bu öğretmenlerin, öğrenci katılımını sağladıkları, sınıf yönetimi becerilerini ve öğretimsel stratejileri etkilice kullandıkları (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) göstermektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerinin başarı düzeyleri ne olursa olsun bütün öğrencilerine ulaşabileceği inancı ile yeni fikirlere daha fazla açık olma, öğretimdeki yenilikleri uygulamaya daha fazla gönüllü olma, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada daha iyi ve çabalı oldukları daha çok zaman harcayan, kendilerine ve öğrencilerine inanan, öğrencilerini daha fazla izleyen, ders esnasında daha fazla rehberlik eden, daha etkili strateji kullanan, grup ve işbirliği çalışmalarına yer veren, öğrenci katılımının sağlayan, ısrarlı ve istekli olduğu belirtilmektedir (Açıkgöz, 1998; Santrock, 2004; Woolfolk, 1998).

Öğretmenlerin özyeterlik algılarını geliştirmede anahtar kavram olan öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeleri gereklidir. Öğrenmeyi öğrenme, etkili öğrenme için bireylerde geliştirilmesi amaçlanan boyutlardan birisi olup, ileriye planlama, güçlük yaratan kaynakları belirleyebilmek için kendi düzeyini izleme, denetleme, değer biçme, yenileme ve kendi kendini değerlendirme gibi etkinlikleri içermektedir (Nisbet ve Shucksmith, 1986). Başka bir deyişle, öğrenmeyi öğrenme süreci bireylerin hem öğrenme stilleri hem de kullandıkları öğrenme

stratejileri ile ilgilidir. Öğrenme stili bireylerin başkalarından yardım beklemeden sürekli artan ve değişen bilgiyi elde etmesine, daha kolay öğrenmesine ve başarılı olmasına yardımcı olur (Biggs, 2001). Öğrenme stili, öğrencilerin öğrenme çevresinde bilgiyi alma, bilgiyle etkileşme ve bilgiye karşılık verme sürecinde bilişsel, duyuşsal ve fiziksel davranışlara yönelik özellikler olarak tanımlanabilir (Felder ve Brent, 2005).

Öğrenmeyi öğrenme sürecinin diğer önemli kavramı olan öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenmeye yönelik amaçlarını gerçekleştirebilmek için kullandıkları araçlardır. Alanyazında çoğunlukla bilişsel stratejiler olarak da adlandırılan öğrenme stratejilerinin önemine ve yararlılığına ilişkin bir görüş birliği olmakla birlikte, belirgin bir tanımlama ve sınıflama için aynı şeyi söylemek oldukça güçtür. Bu nedenle, öğrenme stratejisi ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır (Güven, 2004).

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler olarak tanımlanabilir (Weinstein ve Mayer, 1986). Yine, Mayer'e (1988) göre öğrenme stratejileri, öğrenenin bilgiyi nasıl işleyeceğine etki eden amaçlı davranışlardır. Bu tanımlamalara dayalı olarak öğrenme stratejileri kavramı, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorunlarını çözmek amacıyla kullandıkları teknikler ya da öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayan işlemler olarak tanımlanabilir.

İlköğretimden başlayarak öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılması önem taşımaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde kullanabileceği birçok öğrenme stratejisi vardır. Bunlar, altını çizme, not alma, şema oluşturma, benzetim yapma, yineleme, özet çıkarma, başarılı olacağına inanma gibi sıralanabilir. Öğrenciler bu stratejilerden hangisini ya da

hangilerini kullanacaklarına çoğunlukla kendileri karar verirler. Bu kararlarını etkileyen en önemli etmenler arasında, öğrencilerin daha önce geçirmiş oldukları yaşantılar, bireysel tercihler, öğrencinin ön bilgisi, öğrencinin beklentileri, programın gerekleri ve öğrencilerin gereksinimleri ve ortamlar bulunmaktadır (Weinstein, Ridley, Dahl ve Weber, 1989). Sonuç olarak, öğrenme sürecinin önemli bir parçası olan öğrenme stratejileri öğrenciler tarafından ne kadar çok kullanılırsa o ölçüde öğrenmede istenilen başarı sağlanabilecektir.

Öğrenme-öğretme sürecinde özyeterlik algıları yüksek öğrencilere ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olması, kendilerine öğretmen olarak güven duymalarına ve bu güvenlerinin de davranışlarına yansımalarına neden olacaktır. Ayrıca olumlu özyeterlik algısı, öğretmenin sınıf yönetiminden, kullanacağı yeni yöntem ve teknikler ile öğrenme stil ve stratejileri ve öğrenci yaklaşımına kadar pek çok durumu olumlu etkileyeceğinden (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) bu süreçten öğrenciler de doğrudan etkileneceklerdir. Bu sebeplerle alanyazında öğretmen öz-yeterlik algısı ile ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır (Azar, 2010; Bandura, 1997; Bümen ve Özyaydın, Corkett vd. 2011; Ekici, 2009; Gibson ve Dembo, 1984; Gökdağ, 1997; Hoy ve Woolfolk, 1993; Saracaloğlu vd. 2010; Senemoğlu vd. 2009).

Bunun yanında, öğretmenlerin özyeterlik algılarının gelişimi öğretmen eğitimi sırasında oluşmaya başladığı için öğretmen adaylarının öz-yeterlik konusu ile ilgili araştırmalarda oldukça fazladır (Atay, 2007; Çakıroğlu, 2008; Çakıroğlu ve Bone, 2005; Işıksal ve Çakıroğlu, 2005; Özdemir, 2008; Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan, 2004). Knoblauch, Hoy (2008), öğretmenin yeterlilik inançlarının gelişiminde en etkili deneyimlerden birini öğretmen adayı olduğu süreçte elde ettiklerini belirtmektedir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının özyeterlik algıları üzerine pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Clift ve

Bradly, 2005; Gibson ve Dembo, 1984; Lancaster ve Bain, 2010; Soodak ve Podel, 1993; Tschannen-Mora ve Hoy, 2001; Wheatley, 2005). Bu çalışmalarda genel olarak, öğrenci başarısı, sınıf yönetimi ve zaman yönetimi stratejileri vb. konularda öğretmenlerin özyeterlik algıları incelenmiştir.

Alanyazında öğrenme stilleri ile ilgili farklı öğretim basamaklarındaki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaların yanında (Arslan ve Babadoğan, 2005; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2007; Bilgin ve Durmuş, 2003; Collison, 2000; Gökdağ, 2004; Güven, 2004; Kılıç, 2002; Mathews, 1996; Peker, 2003; Scales, 2000; Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2002), öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemeye yönelik çalışmalar (Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009; Çaycı ve Ünal, 2008; Çelenk ve Karakış, 2007; Demir, 2008; Kaf Hasırcı, 2006; Oluk, Sambur ve Can, 2007; Özbek, 2007; Özgür, 2013) ve bu çalışmalarda da öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler (sınıf, bölüm, başarı) açılarından ilişkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yine, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik ise (Arsal, 2005; Hamurcu, 2002; Kaçar, 1999; Kocabaş, 2005; Lynch, 2006) sınırlı sayıda çalışma olduğu ve bu çalışmalarında aynı tür değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Görüldüğü gibi, ele alınan her üç kavram da birbirleri ile benzer olarak bireylerin öğrenme sürecine doğrudan katkı sağlayabilecek ortak yapı taşlarına sahiptirler. Öğretmen adaylarının öğrenme süreci ile ilgili bu kavramlara yönelik taşıdıkları özellikleri ortaya çıkarmak son derece önemlidir. Bu araştırma ile daha nitelikli öğretmenler yetişmesi açısından öğrenme sürecinin en önde olan kavramlarının bir arada kullanılması sağlanarak kuramsal bir yapı oluşturulacaktır. Böylelikle özyeterlik, öğrenme stili ve öğrenme stratejisi kavramlarının gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında ortak yapıda vurgulanmasına yol açacaktır. En iyi eğitim ancak en iyi öğretmenlerle verilebilir. İyi öğretmenlerin

yetiştirilebilmesi de yükseköğretim basamağındaki kaliteli programlarla gerçekleşebilmektedir. Bilgi çağının gerektirdiğı değişimlerden öğretmen eğitimi programlarının nasıl etkilendiğı ön plana çıkarılarak, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının sorunlarının ortaya konulması açısından bu araştırmanın önemli bir araştırma olacağı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını, sahip oldukları öğrenme stillerini ve kullandıkları öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeyleri nedir?

2. Öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeyleri;

a) cinsiyetlerine,

b) sınıf düzeylerine ve

c) programlarına

göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?

4. Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri;

a) cinsiyetlerine,

b) sınıf düzeylerine ve

c) programlarına

göre farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri nelerdir?

6. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri;

- a) cinsiyetlerine,
- b) sınıf düzeylerine ve
- c) programlarına göre

göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada var olan durumu betimlemek amacıyla tekil tarama modeli kullanılmıştır. Değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modellerine tekil tarama modelleri denir (Karasar, 2005). Tekil tarama modeli öğretmen adaylarının sahip oldukları özyeterlik algıları, öğrenme stilleri ve kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2015 - 2016 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 4100 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak, çalışma evreninin büyüklüğü nedeniyle araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklemin alınmasında “oranlı küme örnekleme yaklaşımı”ndan (Karasar, 1998) yararlanılmıştır. Buna göre, öncelikle Eğitim Fakültesinde öğrencisi olan programlar belirlenmiştir. Belirlenen 12 programın her biri alt evren olarak düşünülmüş ve araştırmada uygulama kolaylığının sağlanması amacıyla bu programlardaki öğrenci sayılarının % 20'sine gidilmesinin yeterli olacağı düşünülmüştür. Yapılan bu çalışma sonunda Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 12 programda öğrenim gören 855 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma evreni ve örneklemindeki öğrenci sayılarına ilişkin sayısal veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarının Kişisel Özellikleri

| Özellikler | (S) | (%) |
|-------------------------------------|------------|--------------|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 581 | 68.0 |
| Erkek | 274 | 32.0 |
| Devam Edilen Program | | |
| Sınıf Öğretmenliği | 134 | 15.7 |
| Matematik Öğretmenliği | 155 | 18.1 |
| Okulöncesi Öğretmenliği | 18 | 2.1 |
| Resim-iş Öğretmenliği | 30 | 3.5 |
| Fransızca Öğretmenliği | 41 | 4.8 |
| Zihin Engelliler Öğretmenliği | 20 | 2.3 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 105 | 12.3 |
| Bilgisayar ve Öğretim Tekn. Öğrt. | 63 | 7.4 |
| Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 73 | 8.5 |
| İngilizce Öğretmenliği | 147 | 17.2 |
| Almanca Öğretmenliği | 29 | 3.4 |
| İşitme Engelliler Öğretmenliği | 40 | 4.7 |
| Sınıf Düzeyi | | |
| I. Sınıf | 172 | 30.1 |
| II. Sınıf | 331 | 38.7 |
| III. Sınıf | 254 | 29.7 |
| IV. Sınıf | 98 | 11.5 |
| Toplam | 855 | 100.0 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının %68’i kadın, %32’si ise erkektir. Öğrencilerin %15.7’si sınıf öğretmenliği, %18’i ilköğretim matematik öğretmenliği, %2.1’i okulöncesi öğretmenliği, %3.5 resim-iş öğretmenliği, %4.8’i Fransızca öğretmenliği, %2.3’ü zihin engelliler öğretmenliği, %12.3’ü sosyal bilgiler

öğretmenliği, %7.4'ü bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, %8.5'i rehberlik ve psikolojik danışma, %17.2'si İngilizce öğretmenliği, % 3.4'ü Almanca öğretmenliği ve % 4.7'si işitme engelliler öğretmenliği programında öğrenim görmektedirler. Sınıf düzeylerine göre de, öğretmen adaylarının %30.1'i birinci sınıfta, %38.7'si ikinci sınıfta, %29.7'si üçüncü sınıfta ve %11.5'i de dördüncü sınıfta öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında 3 değişik ölçme aracından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen öğretmen özyeterliği ölçeği, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olup, 24 madde ve dokuz likertten oluşmaktadır. Ölçekte; “öğrenci katılımı”, “öğretimsel stratejiler”, “sınıf yönetimi” olmak üzere 3 alt faktör bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha kat sayısı tüm ölçek için .93, “öğrenci katılımı” alt boyutuna ilişkin .82, “öğretimsel stratejiler” .86, “sınıf yönetimi” .84 bulunmuştur. Bu çalışmada ise, Cronbach alpha kat sayısı tüm ölçek için .89, “öğrenci katılımı” alt boyutuna ilişkin .73, “öğretimsel stratejiler” .79, “sınıf yönetimi” .79 bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Kolb (1985) tarafından hazırlanarak, Gencel (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III 12 madde ve dört boyutlu olup, somut deneyim alt boyutu .76, yansıtıcı gözlem alt boyutu .71, soyut kavramsallaştırma alt boyutu .80 ve aktif deneyim alt boyutu ise .75 güvenilirliğe sahip bulunmuştur. Bu çalışmada envanterin toplamı .58 güvenilirliğe sahip bulunurken, alt boyutlar benzer güvenilirlik değerlerine sahiptir.

Somut yaşantı alt boyutu .70, yansıtıcı gözlem alt boyutu .71, soyut kavramsallaştırma alt boyutu .77 ve etkin deneme alt boyutu ise .73 güvenilirliğe sahip bulunmuştur.

Son olarak öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla da Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Güven (2008) tarafından Weinstein ve Mayer sınıflaması temel alarak hazırlanan beş faktörlü ve 35 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekte, anlamlandırma alt boyutu .81, anlamayı izleme alt boyutu .79, örgütlenme alt boyutu .76 , duyuşsal boyutu .70 ve yineleme alt boyutu .61 güvenilirliğe sahipken ölçeğin güvenilirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik çalışmasında anlamlandırma alt boyutu .81, anlamayı izleme alt boyutu .95, örgütlenme alt boyutu .93, duyuşsal boyutu .70 ve yineleme alt boyutu .72 güvenilirliğe sahipken ölçeğin güvenilirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği için Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'dan ve Kolb Öğrenme Stili Envanteri için ise Gencel'den izin alınmış ve bunlara araçların kendisi ile birlikte ekte yer verilmiştir. Ayrıca Öğrenme Stratejileri Ölçeği birinci araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının cinsiyetlerini, sınıf düzeylerini ve bölümlerini belirlemeye yönelik üç sorudan oluşan kişisel bilgiler formu hazırlanmıştır. Araştırmanın sürdürülmesi için gerekli olan etik kurul kararı onay belgesi de alınmıştır. Katılımcılar sürece gönüllü olarak katılmışlardır. Verilerin toplanması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler tek bir kitapçık haline getirilmiş ve 40 dakika içinde uygulanmıştır.

Veri Analizi Süreci

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde, frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi, Sheffe, Tukey HSD gibi istatistiksel çözümlene teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel

çözümlemeleri bilgisayarda SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarına ve Özyeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri

Araştırmada yanıtı aranan birinci soru öğretmen adaylarının özyeterlik algılarına ve özyeterlik alt boyutlarına ilişkin algılarının neler olduğudur. Bunu belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarının özyeterlik ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ve özyeterlik alt boyutlarına ilişkin algılarına yönelik bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Genel Özyeterlik Ortalaması ve Özyeterlik Alt Boyutları Betimsel Değerleri

| Değişken | n | \bar{X} | Ss |
|----------------------------|-----|-----------|-------|
| Öğrenci Katılımını Sağlama | 855 | 5.738 | 8,23 |
| Öğretim Stratejileri | 855 | 5.721 | 8,62 |
| Sınıf Yönetimi | 855 | 5,795 | 8,77 |
| Genel Öz-yeterlik | 855 | 5,509 | 21,42 |

Öğretmen adaylarının genel özyeterlik algılarına yönelik puanları ($\bar{x}=5,509$; $ss=21,42$) şeklindedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının genel özyeterlik algılarının “biraz yeterli ” olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik alt boyutlarına ilişkin puanları incelendiğinde öğrenci katılımını sağlama alt boyutu puanı ($\bar{x}=5,738$; $ss=8,23$), öğretim stratejileri alt boyutu puanı ($\bar{x}=5,721$; $ss=8,62$), sınıf yönetimi alt boyutu puanı ($\bar{x}=5,795$

ss=8,77) şeklindedir. Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının her üç alt boyutta da “biraz yeterli” düzeyde olduğu söylenebilir.

Çeşitli Değişkenlere Göre Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyetleri, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeyleri gibi kimi kişisel özelliklere göre değişip değişmediğidir. Bunu belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarının Özyeterlik Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Ardından puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda görülen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ikili küme karşılaştırmalarında t testinden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans çözümlemesinden yararlanılmıştır. Ayrıca, karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını bulmak için Scheffe testi kullanılmıştır. Bilimsel araştırmaların veri analizi sürecinde parametrik testlerden yararlanmak için dağılımın normal olması ve homojenliğin sağlanması gerekmektedir. Yapılan analizlerde araştırma verilerinin normale yakın dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Özyeterlik Algı Düzeyleri

Araştırmanın ikinci sorusunda ilk olarak, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi yapılan t-testi sonuçlarına göre ölçeğin toplam puanına göre erkek öğretmen adaylarının özyeterlik algılarında cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=,10$; $p<05$). Öğrenci katılımını sağlama ($t=,603$ $p<05$) öğretim stratejileri

Tablo 3

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları

| Değişken | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | t | sd | p |
|----------------------------|----------|-----|-----------|-------|------|-----|--------|
| Öğrenci Katılımını Sağlama | Kadın | 581 | 51,76 | 7,91 | ,603 | | p<0,05 |
| | Erkek | 274 | 51,40 | 8,89 | | 853 | |
| Öğretim Stratejileri | Kadın | 581 | 51,58 | 8,25 | ,423 | | p<0,05 |
| | Erkek | 274 | 51,31 | 9,38 | | 853 | |
| Sınıf Yönetimi | Kadın | 581 | 51,91 | 8,70 | 1,24 | | p>0.05 |
| | Erkek | 274 | 52,71 | 8,91 | | 853 | |
| Toplam Yeterlilik | Kadın | 581 | 155,26 | 21,65 | | | p<0,05 |
| | Erkek | 274 | 155,43 | 23,83 | ,10 | 853 | |

($t=,423$ $p<.05$) boyutlarında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark varken, sınıf yönetimi ($t= 1,24$ $p>.05$) alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Programlarına Göre Özyeterlik Algıları

Araştırmanın ikinci sorusunda ikinci olarak, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının programlarına göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının programlarına göre özyeterlik ölçeğindeki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için grup ortalamaları arasında varyans çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Özyeterlik Algıları

| Değişken | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|----------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|--------|
| Öğrenci Katılımını Sağlama | Gruplar arası | 784,779 | 11 | 71,344 | 1,052 | p>0.05 |
| | Grup içi | 57145,052 | 843 | 67,035 | | |

| | Toplam | 57929,832 | 854 | | | |
|----------------------|---------------|-----------|-----|---------|------|--------|
| Öğretim Stratejileri | Gruplar arası | 737,380 | 11 | 67,035 | ,900 | p>0.05 |
| | Grup içi | 62816,370 | 843 | 74,515 | | |
| | Toplam | 63553,750 | 854 | | | |
| Sınıf Yönetimi | Gruplar arası | 631,932 | 11 | 57,448 | ,744 | p>0.05 |
| | Grup içi | 65108,477 | 843 | 77,234 | | |
| | Toplam | 65740,409 | 854 | | | |
| Toplam Yeterlilik | Gruplar arası | 3902,067 | 11 | 354,733 | ,707 | p>0.05 |
| | Grup içi | 423170,5 | 843 | 501,982 | | |
| | Toplam | 427072,5 | 854 | | | |

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının bölümlerine göre özyeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, toplam özyeterlilik ortalamalarının bölüm değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterlilikleri ve öğrenci katılımını sağlama alt boyutlarında da program değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Özyeterlilik Algıları

Araştırmanın ikinci sorusunda üçüncü olarak, öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının devam ettikleri sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeylerine göre özyeterlilik ölçeğindeki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için grup ortalamaları arasında varyans çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları

| Değişken | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|----------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|--------|
| Öğrenci Katılımını Sağlama | Gruplararası | 287,996 | 3 | 95,999 | 1,417 | p>0.05 |
| | Grup içi | 57641,836 | 851 | 67,774 | | |
| | Toplam | 57929,832 | 854 | | | |
| Öğretim Stratejileri | Gruplararası | 321,833 | 3 | 107,278 | 1,444 | p>0.05 |
| | Grup içi | 63231,917 | 851 | 74,303 | | |
| | Toplam | 63553,750 | 854 | | | |
| Sınıf Yönetimi | Gruplararası | 834,730 | 3 | 278,243 | 3,648 | p<0,05 |
| | Grup içi | 64905, 679 | 851 | 76,270 | | |
| | Toplam | 65740, 409 | 854 | | | |
| Toplam Özyeterlilik | Gruplararası | 3716,219 | 3 | 1238,740 | 2,490 | p<0.05 |
| | Grup içi | 423356,3 | 851 | 497,481 | | |
| | Toplam | 427072, 5 | 854 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre özyeterlik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, toplam özyeterlik puan ortalamalarının sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı bir fark elde edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla Sheffe Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

Farklılığın kaynağını belirlemek amaçlı yapılan analiz sonuçlarında, 1. sınıf öğrencileri ile 3. sınıf öğrencileri arasında, 1. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları

| | Sınıf Değişkenleri | Ortalamalar Farkı | p |
|----------|--------------------|-------------------|-------|
| 1.Sınıf | 2.Sınıf | 2,118 | ,084 |
| | 3.Sınıf | 2,760* | ,017 |
| | 4.Sınıf | 2,217 | ,260 |
| 2.Sınıf | 1.Sınıf | 2,118 | ,084 |
| | 3.Sınıf | ,642 | ,855 |
| | 4.Sınıf | ,098 | 1,000 |
| 3. Sınıf | 1.Sınıf | 2,760* | ,017 |
| | 2.Sınıf | ,642 | ,855 |
| | 4.Sınıf | ,543 | ,965 |
| 4. Sınıf | 1.Sınıf | 2,217 | ,260 |
| | 2.Sınıf | ,098 | 1,000 |
| | 3.Sınıf | ,543 | ,965 |

*p<0,05

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğudur. Bunu belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarının Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları

| | Öğrenme Stratejileri | | | | |
|-----------------|----------------------|----------|-----------|---------|---------|
| | N | En düşük | En yüksek | X | SS |
| Anlamlandırma | 855 | 12,00 | 50,00 | 38,0409 | 6,15734 |
| Anlamayı izleme | 855 | 8,00 | 40,00 | 23,9029 | 6,44858 |
| Örgütlenme | 855 | 6,00 | 30,00 | 18,4936 | 3,98147 |
| Duyuşsal | 855 | 9,00 | 35,00 | 25,5778 | 4,34849 |
| Yineleme | 855 | 1,00 | 20,00 | 13,4211 | 4,35681 |

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmen adayları öğrenme stratejilerinin alt ölçeklerinde farklı puan ortalamalarına sahip bulunmaktadır. Buna göre, öğretmen adayları anlamlandırma stratejileri alt ölçeğinde 38.04 puan ortalaması ile en yüksek puan ortalamasını elde etmişlerdir. Öğretmen adayları anlamlandırma stratejilerinden sonra en yüksek puan ortalamasını duyuşsal stratejilerinden elde etmişlerdir. Öğrencilerin bu ölçekteki puan ortalaması 25.57 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının bu stratejilerden sonra en çok kullandıkları stratejiler ise anlamayı izleme stratejileridir. Öğretmen adaylarının bu alt ölçekten aldıkları puan ortalamaları 23.90’dır. Bunun yanısıra, öğretmen adayları örgütlenme stratejileri alt ölçeğinden 18.49 ve yineleme stratejileri alt ölçeğinden 13.42 puan elde etmişlerdir. Sonuç olarak bakıldığında, öğretmen adayları anlamlandırma, duyuşsal ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullanırken, örgütlenme ve yineleme stratejilerini daha az kullandıkları görülmüştür.

Çeşitli Değişkenlere Göre Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Araştırmada yanıtı aranan dördüncü soru öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeyleri gibi kimi kişisel özelliklere göre değişip değişmediğidir. Bunu belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarının Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği’nin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları

ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Ardından puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda görülen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ikili küme karşılaştırmalarında t testinden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans çözümlemesinden yararlanılmıştır. Ayrıca, karşılaştırmalardaki farklılığın kaynağını bulmak için Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Araştırmanın dördüncü sorusunda ilk olarak, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları ve Aralarındaki Farklar

| Ölçek | Cinsiyet | Denek | | Standart Sapma (SS) | t Değeri (t) | Serbestlik Derecesi (Sd) | Anlamlılık Düzeyi (P) |
|------------------------------|----------|------------|----------------------------------|---------------------|--------------|--------------------------|-----------------------|
| | | Sayısı (N) | Aritmetik Ortalama (\bar{x}) | | | | |
| Anlamlandırma Stratejileri | Kadın | 581 | 38.96 | 5.60 | 6.52 | 853 | p<0.05 |
| | Erkek | 274 | 36.08 | | | | |
| Anlamayı İzleme Stratejileri | Kadın | 581 | 24.43 | 6.21 | 3.52 | 853 | p>0.05 |
| | Erkek | 274 | 22.77 | | | | |
| Örgütlenme Stratejileri | Kadın | 581 | 18.68 | 3.82 | 2.01 | 853 | p>0.05 |
| | Erkek | 274 | 18.09 | | | | |
| Duyuşsal | Kadın | 581 | 26.02 | 4.09 | 4.38 | 853 | p<0.05 |

| | | | | | | | |
|--------------|-------|-----|-------|------|------|-----|--------|
| Stratejiler | Erkek | 274 | 24.63 | 4.70 | | | |
| Yineleme | Kadın | 581 | 13.88 | 4.21 | | | |
| | | | | | 4.56 | 853 | p>0.05 |
| Stratejileri | Erkek | 274 | 12.44 | 4.49 | | | |

Tablo 8'deki değerler incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, kadın öğretmen adayları alt ölçeklerin tümünde erkek öğretmen adaylarından daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Yine, puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yararlanılan t testi sonuçlarına göre de kadın ve erkek öğretmen adaylarının yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri ve örgütlenme stratejileri alt ölçeklerindeki puan ortalamaları arasında anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Buna karşılık, kadın ve erkek öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, kadın öğretmen adaylarının yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri ve örgütlenme stratejilerini erkek öğretmen adaylarına göre daha çok kullandıkları, anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri ise kadın öğretmen adaylarının da erkek öğretmen adaylarının da birbirine benzer yoğunlukta kullandıkları söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Programlarına Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Araştırmanın dördüncü sorusunda ikinci olarak, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin programlarına göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının programlarına göre Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'ndeki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için grup ortalamaları arasında varyans çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'daki değerler incelendiğinde, farklı bölümlerdeki ğretmen adaylarının alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans zmlemesi sonucunda alt ölçeklerin tümünden elde edilen F değerleri (sırasıyla 1571, 1392 ve 1770) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden küçük bulunmuştur. Bu değerler, farklı programlara devam eden ğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerini, örgütleme stratejilerini ve yineleme stratejilerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir. Bunun birlikte, anlamlandırma stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde edilen F değerleri (2182 ve 2029) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden büyük bulunmuştur. Bu değer, farklı programlara devam eden ğretmen adaylarının anlamlandırma stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Programlarına Göre ğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar

| lek | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı (KT) | Serbestlik Derecesi (S.d.) | Kareler Ortalaması (K.O) | F Değeri (F) | Anlamlılık Düzeyi (P) |
|------------------------------|-----------------|----------------------|----------------------------|--------------------------|--------------|-----------------------|
| Anlamlandırma Stratejileri | Gruplararası | 896.328 | 11 | 81.484 | 2.182 | <0.05 |
| | Grupiçi | 31481.239 | 843 | 37.344 | | |
| | Toplam | 32377.567 | 854 | | | |
| Anlamayı İzleme Stratejileri | Gruplararası | 713.326 | 11 | 64.848 | 1571 | >0.05 |
| | Grupiçi | 34799.616 | 843 | 41.281 | | |
| | Toplam | 35512.943 | 854 | | | |
| rgtleme Stratejileri | Gruplararası | 241.423 | 11 | 21.948 | 1392 | >0.05 |
| | Grupiçi | 13296.291 | 843 | 15.773 | | |
| | Toplam | 13537.714 | 854 | | | |

| | Toplam | 13537.715 | 854 | | | |
|--------------|--------------|-----------|-----|--------|------|-------|
| Duyuşsal | Gruplararası | 416.596 | 11 | 37.872 | 2029 | <0.05 |
| Stratejiler | Grupiçi | 15731.982 | 843 | 18.662 | | |
| | | | | | | |
| | Toplam | 16148.578 | 854 | | | |
| | | | | | | |
| Yineleme | Gruplararası | 365.891 | 11 | 33.263 | 1770 | >0.05 |
| Stratejileri | Grupiçi | 15844.530 | 843 | 18.795 | | |
| | | | | | | |
| | Toplam | 16210.221 | 854 | | | |

Farklı programlardaki öğretmen adaylarının anlamlandırma stratejisi ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonunda, stratejilere ilişkin anlamlandırma alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği ile Almanca öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu fark, stratejilere ilişkin anlamlandırma alt ölçeğinde Almanca öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının lehine çıkmıştır. Bu ise, Almanca öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının anlamlandırma stratejilerini sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği ve işitme engelliler öğretmenliğine devam eden öğrencilerden daha çok kullandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, duyuşsal stratejiler alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, sınıf öğretmenliği ve matematik öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, almanca öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ile matematik öğretmenliği arasında olduğu belirlenmiştir. Bu fark stratejilere ilişkin duyuşsal stratejiler alt ölçeğinde matematik öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, Almanca öğretmenliği lehine çıkmıştır. Bu ise matematik öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği,

almanca öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarından, matematik öğretmenliğine devam eden öğretmen adaylarının ise İngilizce öğretmen adaylarından daha çok duyuşsal stratejileri kullandıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenim gördükleri programlarına göre anlamlandırma ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinde farklılık gösterdiği, anlamayı izleme, örgütleme ve yineleme stratejilerinde ise bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Araştırmanın dördüncü sorusunda üçüncü olarak, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğine bakılmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeylerine göre Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği'ndeki her bir alt ölçeğe ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için grup ortalamaları arasında varyans çözümlenmeleri yapılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar

| Ölçek | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı (KT) | Serbestlik Derecesi (S.d.) | Kareler Ortalaması (K.O) | F Değeri (F) | Anlamlılık Düzeyi (P) |
|---------------|-----------------|----------------------|----------------------------|--------------------------|--------------|-----------------------|
| Anlamlandırma | Gruplararası | 241.564 | 3 | 80.521 | 2.132 | >0.05 |
| Stratejileri | Grupiçi | 32136.003 | 851 | 37.763 | | |

| | | | | | | |
|------------------------------|--------------|-----------|-----|---------|-------|-------|
| | Toplam | 32377.567 | 854 | | | |
| Anlamayı İzleme Stratejileri | Gruplararası | 485.598 | 3 | 161.866 | 3.933 | <0.05 |
| | Grupiçi | 3507.345 | 851 | 41.160 | | |
| | Toplam | 35512.943 | 854 | | | |
| Örgütlenme Stratejileri | Gruplararası | 94.839 | 3 | 31.613 | 2,001 | >0.05 |
| | Grupiçi | 13442.876 | 851 | 15.797 | | |
| | Toplam | 13537.715 | 854 | | | |
| Duyuşsal Stratejiler | Gruplararası | 88.159 | 3 | 29.386 | 1557 | >0.05 |
| | Grupiçi | 16060.418 | 851 | 18.872 | | |
| | Toplam | 16148.578 | 854 | | | |
| Yineleme Stratejileri | Gruplararası | 117.543 | 3 | 38.181 | 2072 | >0.05 |
| | Grupiçi | 16092.879 | 851 | 18.911 | | |
| | Toplam | 16210.221 | 854 | | | |

Tablo 10'daki değerler incelendiğinde, 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans çözümlemesi sonucunda alt ölçeklerin tümünden elde edilen F değerleri (sırasıyla 2132, 2001, 1557 ve 2072) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden küçük bulunmuştur. Bu değerler, farklı sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının anlamlandırma stratejilerini, örgütlenme stratejilerini, duyuşsal stratejileri ve yineleme stratejilerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir. Bunun birlikte, anlamayı izleme stratejileri alt ölçeğinden elde edilen F değeri (3933) .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden büyük bulunmuştur. Bu değer, farklı sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Farklı sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının anlamayı izleme alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonunda, stratejilere ilişkin anlamayı izleme alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki farkın, 4. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile 1., 2. ve 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu fark, stratejilere ilişkin anlamayı izleme alt ölçeğinde 4. sınıfa devam eden öğrencilerin lehine çıkmıştır. Bu ise, 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerini 1., 2., ve 3. sınıfa devam eden öğrencilerden daha çok kullandıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre anlamayı izleme alt ölçeğinde farklılık gösterdiği, anlamlandırma, örgütleme, duyuşsal ve yineleme stratejilerinde ise bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri

Bu çalışmada yanıt aranan soruların beşincisi, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin neler olduğudur. Elde edilen veriler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillерinin Dağılımı

| Stil | (S) | (%) |
|----------------|-----|------|
| Uyum Sağlayıcı | 154 | 18.0 |
| Ayırt Edici | 527 | 61.6 |
| Dönüştürücü | 36 | 4.2 |
| Özümleyici | 138 | 16.2 |

| | | |
|--------|-----|-------|
| Toplam | 855 | 100.0 |
|--------|-----|-------|

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri oldukça farklı bir dağılım göstermektedir. Buna göre en büyük öğretmen adayı kümesi ayırt edici öğrenme stiline sahipken, bunu ikinci sırada uyum sağlayıcı, özümleyici ve son olarak dönüştürücü öğrenme stilleri izlemektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun ayırt edici ve uyum sağlayıcı öğrenme stillerine sahipken, daha az bir bölümünün özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip olduklarını göstermektedir. Buna göre, Kolb’un öğrenme çemberinde öğretmen adaylarının en çok somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının daha az bir bölümü de soyut kavramsallaştırma ve etkin deneme öğrenme biçimlerini tercih etmektedirler.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stilleri

Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan çözümlene sonunda elde edilen değerler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri

| Küme | Uyum Sağlayıcı | | Ayırt Edici | | Dönüştürücü | | Özümleyici | | Toplam | |
|-----------------|----------------|------|-------------|-------|-------------|-----|------------|------|--------|-------|
| | (S) | (%) | (S) | (%) | (S) | (%) | (S) | (%) | (S) | (%) |
| Kadın | 113 | 19.3 | 355 | 60.07 | 30 | 5.1 | 87 | 14.9 | 585 | 100.0 |
| Erkek | 41 | 15.2 | 172 | 63.7 | 6 | 2.2 | 51 | 18.9 | 270 | 100.0 |
| $\chi^2 = 7.57$ | S.d. = 3 | | p= 0.056 | | | | | | | |

Tablo 12’deki veriler incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmen

adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin yapılan ki kare sınavında 7.57'lik bir ki kare değeri ile $p > 05$ değeri bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak anlamlı farklılığa yakın bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Programlarına Göre Öğrenme Stilleri

Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin öğrenim görülen programa göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo13

Öğretmen Adaylarının Devam Edilen Bölüme Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri

| Küme | Uyum Sağlayıcı | | Ayırt Edici | | Dönüştürücü | | Özümleyici | | Toplam | |
|-------------------------------------|----------------|------|-------------|------|-------------|-----|------------|------|--------|-------|
| | (S) | (%) | (S) | (%) | (S) | (%) | (S) | (%) | (S) | (%) |
| Sınıf Öğretmenliği | 23 | 17.2 | 85 | 63.4 | 3 | 2.2 | 23 | 17.2 | 174 | 100.0 |
| Matematik Öğretmenliği | 27 | 17.4 | 94 | 60.6 | 9 | 5.8 | 25 | 16.1 | 155 | 100.0 |
| Okulöncesi Öğretmenliği | 3 | 16.7 | 11 | 61.1 | 0 | 0.0 | 4 | 22.2 | 18 | 100.0 |
| Resim-iş Öğretmenliği | 6 | 20.0 | 17 | 56.7 | 1 | 3.3 | 6 | 20.0 | 30 | 100.0 |
| Fransızca Öğretmenliği | 5 | 12.2 | 31 | 75.6 | 1 | 2.4 | 4 | 9.8 | 41 | 100.0 |
| Zihin Engelliler Öğretmenliği | 4 | 20.0 | 10 | 50.0 | 0 | 0.0 | 6 | 30.0 | 20 | 100.0 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 21 | 20.0 | 68 | 64.8 | 2 | 1.9 | 14 | 13.3 | 105 | 100.0 |
| Bilgisayar ve Öğretim Tekn. Öğrt. | 12 | 19.0 | 39 | 61.9 | 1 | 1.6 | 11 | 17.5 | 63 | 100.0 |
| Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 14 | 19.2 | 41 | 56.2 | 4 | 5.5 | 14 | 19.2 | 73 | 100.0 |
| İngilizce Öğretmenliği | 30 | 20.4 | 86 | 58.5 | 12 | 8.2 | 19 | 12.9 | 147 | 100.0 |
| Almanca Öğretmenliği | 0 | 0.00 | 24 | 82.8 | 0 | 0.0 | 5 | 17.2 | 29 | 100.0 |
| İşitme Engelliler Öğretmenliği | 9 | 22.5 | 21 | 52.5 | 3 | 7.5 | 7 | 17.5 | 40 | 100.0 |

$\chi^2 = 33.468$ S.d. = 33 $p = 4.45$

Tablo 13'teki değerler incelendiğinde, farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme stilleri birbirinden farklı gözükmetedir. Öğrenim görülen öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin değerler arasında farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki kare (χ^2) sınamasında 33.468'lik bir ki kare değeri ile $p > .05$ değeri bulunmuştur. Buna göre, öğretmen adaylarının devam ettikleri programlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılık göstermediği söylenebilir. Bu sonuçlara göre, devam ettikleri programları birbirinden farklı olan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri de değişmediği söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stilleri

Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin sınıf düzeylerine göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin yapılan çözümleme sonunda elde edilen değerler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri

| Küme | Uyum Sağlayıcı | | Ayırt Edici | | Dönüştürücü | | Özümleyici | | Toplam | |
|------------|----------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|
| | Sayı (S) | Yüzde (%) | Sayı (S) | Yüzde (%) | Sayı (S) | Yüzde (%) | Sayı (S) | Yüzde (%) | Sayı (S) | Yüzde (%) |
| I. Sınıf | 35 | 19.4 | 120 | 66.7 | 5 | 2.8 | 20 | 11.1 | 180 | 100.0 |
| II. Sınıf | 60 | 18.6 | 193 | 59.9 | 17 | 5.3 | 52 | 16.1 | 322 | 100.0 |
| III. Sınıf | 40 | 15.8 | 148 | 58.5 | 9 | 3.6 | 56 | 22.1 | 253 | 100.0 |
| IV. Sınıf | 19 | 19.0 | 66 | 66.0 | 5 | 5.0 | 10 | 10.0 | 100 | 100.0 |

$\chi^2 = 15.556$ S.d. = 9 p= 0.077

Tablo 14'teki değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerine göre sahip oldukları öğrenme stilleri birbirinden farklı gözükmetedir. Farklı

sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin değerler arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki kare (χ^2) sınavında 15.301'lik ki kare değeri ile $p. >05$ değeri bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ya da tercihlerinin değişmediği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin “biraz yeterli” olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu araştırma sonucunu destekleyen araştırma bulguları olduğu gibi (Güvenç, 2011; Uysal ve Kösemen, 2013;), desteklemeyen araştırma bulguları da bulunmaktadır (Özdemir, 2008, Yeşilyurt, 2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının çok yüksek olmamasına sebep olarak, öğretmen eğitiminde izlenen mevcut politikalar olduğu kadar, milli eğitim programları ile eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme ile ilgili eğitim programlarının çok paralellik gösterememesi gösterilebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenimleri boyunca yaşadıkları olumsuz deneyimlerin de özyeterlik algılarını olumsuz etkileyebileceği önemli bir gerçektir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeninin özyeterlik düzeyleri incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama ve öğretme stratejileri alt boyutlarında, erkek öğretmen adaylarından anlamlı derece farklılık gösterdikleri belirlenmiştir. Bu iki alt boyutta öğrenciyle iyi iletişim kurma, öğrencilerin derse karşı güdülerini, ilgilerini arttırma ve nasıl öğreteceğini bilme konularında kadın öğretmen adaylarının kendini yeterli hissettiği görülmektedir. Ancak Shahid ve Thompson (2001)'in özyeterlik üzerine yapmış oldukları meta analiz çalışması ise erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Bunun yanısıra cinsiyet değişkenine göre özyeterliliğin farklılaşmadığı

araştırmalar da mevcuttur. (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Berkan ve Ekici, 2007; Bümen, 2009; akıroğlu, akıroğlu ve Bone, 2005; Ekici, 2008; Gencer ve akıroğlu, 2007; Gençtürk ve Memiş, 2010; Oğuz, 2009; Oğuz, 2012; Yaman vd, 2004). Sonuç olarak araştırmalardaki örnekleme grubunun ve araştırmaların niteliklerinin farklı olması, sonuç üzerinde uyum elde edilememesinin nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının zyeterlik algılarının program değişkenine göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Özyeterlik inancının tüm program bulunan ğretmen adaylarına benzer Őekilde kazandırılması gerektiği düşünüldüğünde sonucun beklenen bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırma bulgusu (ubuku ve Girmen, 2007; Demir, 2013; Elkatmış ve diğerleri, 2013; Kavrayıcı ve Bayrak, 2016; Oğuz, 2009; Saracaoğlu vd., 2013; Uysal, Kösemen, 2013; Yenice, 2012)'ın yapmış oldukları araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bununla beraber zyeterlilik algısının öğrenim görülen programa göre değiştiği sonucuna ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır (Baltaoğlu ve diğerleri, 2015; Demirtaş ve diğerleri, 2011; Güvenç, 2011; Yılmaz, Gray ve Ekici 2007).

Araştırmanın sınıf düzeyi değişkenine göre zyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorgulandığında, ğretmen adaylarının zyeterlik algılarının sınıf yönetimi alt boyutunda 1 ve 3. sınıflar arasında ve 1. sınıfların lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmaktadır. Oysa ğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince zyeterlik algılarının artması beklenen bir sonuçtur ve bu sonucun, Ađđl Yalçın, 2011; Baltaoğlu ve diğerleri, 2015; Bümen ve zaydın, 2013; Ekinci Vural ve Hamurcu, 2008; Woolfolk, Hoy ve Burke Spero, 2005; Yaman vd, 2004'nın yapmış olduğu araştırmalarla da desteklendiği grlmektedir. Bu çalışmada beklenen durumun aksine, 1. sınıf ğretmen adaylarının öğrenim hayatlarına zyeterlik puan ortalaması daha yüksek başlayıp bu puanın ilerleyen zamanlarda giderek azaldığı gözlemlenmektedir. Bu

araştırma Oğuz (2009)'un yaptığı çalışmayla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Oğuz, (2009)'un çalışmasında, öğretmen adaylarının toplam özyeterlilik puanlarının 1. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ilk yıllarda öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve beceriye henüz tam olarak sahip olmamaları, özellikle sınıf yönetimi boyutunda farklılığın gözlemlenmesi ve bu boyutun da hem bilgi hem beceri gerektiren karmaşık bir yapı sergilemesi göz önüne alınacak olursa üçüncü sınıfta öğretmen adayının kendi yeterliliğini sorgulamasına neden olmuş olabilir. Bir başka neden olarak, öğretmen eğitimi tamamlandıktan sonra öğretmen atamaları için gerekli olan KPSS sınavlarının öğretmen adayları üzerinde baskı oluşturabileceği söylenebilir. Bu bulgunun, mezun olmaya yaklaşırken öğretmen adaylarının atanamama ve işsizlik kaygılarının sonucunda oluşabileceği düşünülmektedir. Oğuz (2012)' un yaptığı çalışmada da, sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlilik inançları arasında, KPSS'ye girip öğretmen olma düşüncesine göre anlamlı fark bulunduğunu, KPSS'de başarı göstererek öğretmen olabileceği düşüncesine sahip olanlar ile birkaç kere KPSS sınavına girdikten sonra öğretmen olabileceğini düşünen öğretmen adaylarının akademik özyeterlilik inançlarının farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Araştırmada, öğretmen adaylarının anlamlandırma, duyuşsal ve anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullanırken, örgütlenme ve yineleme stratejilerini daha az kullandığı bulgusu elde edilmiştir. Bu araştırma bulgularının kimi boyutları ile uyuşan araştırmalar bulunmaktadır. Şahin ve Çakar (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler duyuşsal stratejileri yoğun olarak kullanırken, anlamlandırma, anlamayı izleme, yineleme ve örgütlenme stratejilerini daha az kullandığı bulgusu elde edilmiştir. Bu sonuçlar, bu çalışmada elde edilen duyuşsal stratejilerin daha yoğun kullanılması, yineleme ve örgütlenme stratejilerinin daha az kullanılması bulgusu ile örtüşmektedir. Yine, Gündoğmuş (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının en çok kullandıkları stratejiler olarak duyuşsal stratejilerin bulunması

sonucu araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bununla birlikte, alanyazın incelendiğinde daha geriye dönük çalışmalarda öğretmen adaylarının yineleme stratejilerini daha çok kullanırken duyuşsal stratejileri daha az kullandıkları biçiminde araştırma bulguları da bulunmaktadır (Eroğlu, 2010; Kuzu, Canpolat ve Balaman, 2014; Vural, 2011). Buradaki araştırma bulguları bağlamında, son yıllarda öğrenme algısında yaşanan değişme ile birlikte öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde kendi süreçlerini kontrol etme becerilerini geliştirmeye çalıştıkları yönünde de yorum yapılabilir.

Cinsiyet değişkeninde ise kadın öğretmen adaylarının tüm stratejiler boyutunda erkek öğretmen adaylarına oranla öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları görölmektedir. Bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde daha çok sorumluluk sahibi olduğu yönünde açıklanabilir. Çünkü alanyazın incelendiğinde de araştırmaların birçoğunun sonuçları bu bulgu ile benzerlik göstermektedir (Arsal ve Özen, 2007; Cesur, 2008; Efe ve diğerleri, 2009; Şahin ve Çakar, 2011).

Bununla birlikte, program değişkeninde öğretmen adaylarının anlamlandırma ve duyuşsal stratejileri kullanmalarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Program değişkenine göre öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalarda da araştırma bulguları ile örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Şahin ve Çakar (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada kimi bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri daha çok kullandıklarını belirlemiştir. Başka bir çalışmanın sonuçlarına göre (Ünal ve diğerleri, 2013) ise eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejileri kullanmalarında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenirken, örgütlenme stratejilerinin kullanımında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu araştırmada Almanca

Öğretmenliği öğrencilerinin birçok bölümde okuyan öğretmen adayına göre anlamlandırma stratejilerini daha çok kullanması özellikle bu bölümde okuyan öğretmen adaylarının birçoğunun yurtdışında öğrenim görmeleri ve özellikle bu stratejileri küçük yaştan itibaren kullanmaları ile ilişkilendirilebilir. Matematik öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği program öğretmen adaylarının ise duyuşsal stratejileri daha fazla kullanmaları, bu öğretmen adaylarının üniversiteye geliş puanlarının diğer bölümlere göre daha yüksek olmasının özellikle onların ders çalışma süreçlerinde bu stratejilere daha fazla yönelmelerine neden olarak gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre anlamayı izleme alt ölçeğinde farklılık gösterdiği, anlamlandırma, örgütleme, duyuşsal ve yineleme stratejilerinde ise bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları, 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerini 1., 2., ve 3. sınıfa devam eden öğrencilerden daha çok kullandıklarını göstermektedir. Bu araştırma bulguları ile benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Ünal ve diğerleri (2013), Çelikkaya (2012), Bekleyen (2006) ve Hamurcu (2002) gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrenme stratejilerinin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre değiştiği ve üst sınıfların öğrenme stratejilerini daha çok kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu araştırmada özellikle 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullanmalarının onların üniversite öğrenimlerinde kendi kendilerini kontrol etme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili yeterli biçimde donatıldıkları biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun ayırt edici ve uyum sağlayıcı öğrenme stillerine sahipken, daha az bir bölümünün özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahip oldukları bulunmuştur. Buna göre, Kolb'un öğrenme çemberinde öğretmen

adaylarının en çok somut yaşantı ve düşünsel gözlem öğrenme biçimlerini tercih ettikleri söylenebilir. Bir başka deyişle, ayırt edici öğrenme stiline sahip bireylerin problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal ve sistematik planlanmasına, detaylara önem veren ve bu detaylarla bütünü anlamaya çalışan, “Nasıl” sorusuna cevap arayan, öğrenme etkinliklerinde basamakları adım adım takip etmeye önem veren, formal öğrenme durumundan, grup çalışmasından, dinlemekten beyin fırtınasından hoşlandıkları söylenebilir (Kolb, 1985; Felder, 1996; Riding ve Rayner, 2005; Güven, 2004). Bu sonuç ile benzerlik gösteren araştırma bulguları bulunmakla birlikte birçok araştırmada öğretmen adaylarının daha çok özümleyici daha sonra ayırt edici öğrenme stiline sahip oldukları yönünde sonuçlar (Çelenk ve Karakış, 2006; Kaf Hasırcı, 2006; Kılıç, 2002) olması öğretmen adaylarının üniversiteden önce ve üniversitede aldıkları eğitimin daha somut deneyimleri destekleyici, yani bireylerin öğrenme süreçlerinde daha etkin kılmaya dönük ortamların oluşturulması çabasının eğitim sistemine yansımalarıyla ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu durum öğrenme konusundaki tercihlerin cinsiyete göre değişmediği biçiminde yorumlanabilir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak farklılık olmamakla birlikte tüm öğrenme stillerinde birbirlerinden farklı puanlar elde ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgular ile benzerlik gösteren gerek uluslararası alanyazın, gerekse Türkiye’de farklı araştırma bulguları bulunmakla birlikte (Ames, 2003; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2007; Çelenk ve Karakış, 2007; Demir, 2006; Gencel, 2006; Jones, Reichard ve Mokhtari, 2003; Karakış, 2006; Mutlu, 2008) bu araştırma bulguları ile örtüşmeyen (Çaycı ve Ünal, 2007; Güven, 2004; Karadeniz-Bayrak ve Altun, 2009; Karademir ve Tezel, 2010; Merter, 2009; Perry ve Ball, 2004) çalışmalarda bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının en çok ayırt edici öğrenme stiline sahip oldukları görülmekle birlikte, öğretmen adaylarının devam ettikleri programlara göre sahip oldukları öğrenme stillerinin farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları (Bahar ve Sülün, 2011; Demir, 2008; Kahyaoğlu, 2011; Ülkü ve diğerleri, 2013) bulunmaktadır. Bu sonuçlar, öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ya da tercihlerinin devam edilen program üzerinde önemli sayılabilecek bir etkisi olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerine göre sahip oldukları öğrenme stilleri birbirinden farklı olmakla birlikte, bu sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı araştırmada elde edilen diğer bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar (Ateş ve Altun, 2008; Arsal ve Özen, 2007; Kaf Hasırcı 2006) bulunmakla birlikte, araştırma sonuçlarından farklı olan (Karademir ve Tezel, 2010; Mahiroğlu, 1999; Matthews, 1996) başka bir deyişle sınıf düzeylerine göre öğrenme stillerinin değiştiği biçiminde sonuçlara da rastlanmaktadır.

Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını geliştirmek amaçlı öğretim elemanlarının farkındalığını arttırmaya yönelik hizmetiçi programlar hazırlanabilir. Bunun yanında öğretim elemanlarının kendilerinin özyeterli olması öğretmen adaylarını da olumlu yönde etkileyebileceğinden öğretim elemanlarına yönelik özyeterlik araştırmaları yapılabilir. Öğretmen adaylarının yine özyeterliklerini geliştirmeye yönelik örtük programların hazırlanıp uygulamaya geçirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarına öğrenme stillerine dayalı ders programları oluşturulup etkililiğine yönelik çalışmalar yapılabilir. Yine, öğrenme stratejilerinin öğretimine yönelik programlar oluşturulup bunun etkililiğine bakılabilir. Ayrıca tüm bu kavramlara yönelik nitel araştırmalar da yapıp nicel sonuçlarla karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası. İzmir.
- Ağgöl Yalçın, F. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı değişkenlere göre öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1046-1063.
- Akkoyunlu, B., ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3).
- Ames, P. C. (2003). Gender and learning style interactions in students' computer attitudes. *Journal of Educational Computing Research*, 28(3), 231-244.
- Arends, Richard I (1997). *Classroom instruction and management*. New York: The Mc – Graw – Hill.
- Arsal, Z. (2005). Öğretmen adaylarının öğrenme ve motivasyon stratejileri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* (s.547–561). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Arsal, Z. ve Özen, R. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi tercihlerinin incelenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 151-164.
- 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.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 1(2), 203-219.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencilerinin öğrenme biçimleri ve öğrenme tercihleri. *Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)*, 30, 1-16.

- Aşkar, P ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Azar, A. (2010). In-service and pre-service secondary science teachers' self-efficacy beliefs about science teaching. *Educational Research and Reviews*, 5(4), 175-188.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyet ve Kayıtlı Olunan Programa Göre Akademik Başarı Durumlarının ve Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. *XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- 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.
- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H. ve Yurdabakan, I. (2015). Self-efficacy perceptions and success/failure attributions of prospective teachers: a longitudinal study. *Elementary Education Online*, 14(3), 803-814.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 132, 49-66.
- Biggs, J. (2001). Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach. In R. J. Sternberg & L. – F. Zhang (Eds.), *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles* (pp. 73-102). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bilgin, İ. Ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 381-400.

- Butler, K. A.(1987b). Learning styles –Personal exploration and practical applications. Columbia: The Learner’s Dimension.
- Bümen, N. T. (2009). Possible effects of professional development on Turkish teachers’ self-efficacy and classroom practice. *Professional Development in Education*, 35(2), 261-278.
- Bümen, N. T. ve Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Clift, R. T., ve Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith, ve K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, 309–424.
- Collison, E. (2000). A survey of elementary students learning style preferences and academic success. *Contemporary Education*, 71, 42-49.
- Corkett, J., Halt, B., Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65-98.
- Cornet, C.E. (1983). What you should know about teaching and learning styles, Phi Delta Kappan.:Fastback 191. (ERIC No: ED228235)
- Çakıroğlu, E. (2008). The teaching efficacy beliefs of pre-service teachers in the USA and Turkey, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 34(1), 33-44.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E., Bone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31-40.

- Çelenk, S. ve Karakış Ö. (2007). Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olma Düzeyleri. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Çelikkaya, Ş. (2012). Almanca öğretmeni adaylarının sözcük öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 71-76.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlik algılarının belirlenmesi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-18.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1).
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Deniz, S. (2013). An investigation of the learning styles and teacher self-efficacy levels of perception of pre-service teachers according to various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 667-684.
- Efe, N., Sağırlı, M., Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. (2009). Öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 227-238.
- Ekici, G. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörler. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersini öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.

- Ekinci Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Elkatmış M., Demirbaş M. ve Ertuğrul N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları”. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Elstad, E., ve Christophersen, K. A. (2017). Perceptions of digital competency among student teachers: Contributing to the development of student teachers’ instructional self-efficacy in technology-rich classrooms. *Education Sciences*, 7(1), 27.
- Eroğlu, G. (2012). Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stratejilerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 25-45.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism*, 6(4), 18-23.
- Felder, R. M. ve Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57 –72.
- Gencil İ., Köse A., (2011). Relationship between the prospective science teachers' learning styles, learning and study strategies and self-efficacy beliefs in science teaching, *Journal of Theory and Practice in Education*, 7, 311-333.
- Gencer, A.S.ve Cakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers’ efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Gençtürk, A., ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3).
- Gibson, A., Dembo, M., 1984. Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.

- Gökdağ, (2004). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme, öğrenme stilleri, akademik başarı ve cinsiyet ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğmuş, N. (2013). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Konya, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 99-116.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 2(23), 127-134
- Hoy, W. K., Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational healthy of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Isıksal, M., ve E. Cakıroglu. (2005). Teacher efficacy and academic performance. *Academic Exchange Quarterly*, 9(4), 28-32.
- Kaçar, N. (1999). *Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenme stratejileri kullanımının öğrenci başarısına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaf Hasırcı, Ö.(2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1),15-25.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.

- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-145.
- Karadeniz-Bayrak, B. ve Altun, S. (2009). Is there any difference between learning styles of student science teachers in relation to both their grade and gender. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 1, 765-770.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı yükseköğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kavrayıcı, C., ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 622-657.
- Kılıç, E. (2002). Baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 1-15.
- Kocabaş, A. (2005). Müzik öğretimi dersi alan öğrencilerin kullandıkları müziği öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları ile ilişkisi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri (s.618–630). Pamukkale Üniversitesi: Denizli.
- Kolb, D. A., (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc., NJ.
- Kolb, D. A., (1985). *Learning style inventory: experiences as the source of learning and development*. Prentice-Hall. Inc., NJ.
- Kolb, D. , Boyatzis, R. E. and Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. R. J. Sternberg & L. F. Zang (Ed.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (ss. 227-248). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kuzu, S. ., Balaman, Ö., ve Canpolat, M.(2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenerek bölümlere göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 257-264.
- Lancaster, L. Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128.
- Lynch, D. J. (2006). Motivational factors, learning strategies and resource management as predictors of course grades. *College Student Journal*, 40(2), 423-428.
- Jones, C., Reichard, C. and Mokhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific, *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 363-375.
- Mahiroğlu, A. (1999). G. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. 4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Mathews, D. B. (1996). An investigation of learning styles and perceived academic achievement for high school students. *Clearing House*, 69, 249-255.
- Merter, F. (2009). Cumhuriyet-Dicle-İnönü üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stillerini farklılaştıran sosyo-ekonomik faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 78-96.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).
- Nisbet, J., Sucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.

- Oluk, S., Sambur, E. ve Can Ş. (2007). Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Özbek, Ö. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme* (İkinci basım). Ankara: PEGEM Yayınları.
- Peker, M. (2003). *Öğrenme stilleri ve 4 MAT yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Perry, C. and Ball, I. (2004). Teacher subject specialisms and their relationships to learning styles, psychological types and multiple intelligences: implications for course development. *Teacher Development*, 8(1), 9-28.
- Riding, R. and Rayner, S. (2005). *Cognitive styles and learning strategies – understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdüleme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Santrock, J.W. (2004). *Educational psychology* (2nd ed). New York: McGraw-Hill.
- Saracaloğlu, A., S.; Karasakaloğlu, N.; Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 265-283.

- Scales, A. Y. (2000). *The Effect of Learning Style, Major and Gender on Learning Computer-aided Drawing in an Introductory Engineering/Technical Graphics Course*. Unpublished PhD Thesis, North Carolina State University.
- Shahid, J., and Thompson, D. (2001). Teacher Efficacy: A Research Synthesis. ERIC.
- Soodak, L. C., and Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy: Toward the understanding of multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401–411.
- Tekkaya, C., J. Cakiroglu, and O. Ozkan. (2004). Turkish pre-service science teachers' understanding of science, and their confidence in teaching science. *Journal of Education for Teaching*, 30, 57–66.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Uysal, İ., ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Uzun, A., Özkılıç, R., Şentürk, A. (2010). A case study: Analysis of teacher self-efficacy of pre-service teacher. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5018-5021.
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ ve Geban, Ö. (2002). *The Effect of Learning Styles on High School Students' Achievement and Attitudes in Chemistry*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia, PA, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 475 483).
- Ünal, K., Alkan, G., Özdemir, F. B., & Çakır, Ö. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stil ve stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3).
- Weinstein, C.E. ve R.E. Mayer. (1986). The teaching of learning strategies, *Handbook of research on teaching* (3rd Edition). New York: Macmillan Company, 315-327.

- Weinstein, C. E., Ridley, D. S., Dahl, T. ve Weber, E. S. (1989). Helping students develop strategies for effective learning. *Educational Leadership*, 46(4), 17 -19.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7th ed.). Allyn and Bacon.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747–766.
- Vural, L. (2011). Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları Ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46-65.
- Yaman, S., Cansüngü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(39).
- Yesilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007) Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran H. (2006). Hacettepe üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 278–287.
- Zee M., Koomen H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

Extended Abstract

The concept of self-efficacy was developed by Bandura (1986) within the framework of the Social-Cognitive Theory, and was subsequently investigated in numerous studies. Bandura defines self-efficacy as the individuals' estimation on their ability to implement actions required to cope with potential issues. Teachers' self-efficacy refers to their belief in the ability to reach out to and help even students who have learning difficulties (Hoy, Woolfolk, 1993).

Learning to learn is one of the perspectives intended to be developed in individuals in order to achieve effective learning, and entails a number of activities such as forward planning, ability of monitoring, review, assessment, and refreshing of one's own level in order to identify the sources of problems, and engaging in self-assessment (Nisbet and Shucksmith, 1986). In other words, the process of learning to learn is related not only with the learning styles of individuals, but also with the learning strategies they employ. Learning style can be defined as the features concerning cognitive, affective, and physical behaviors to arise in the process of getting, interacting with, and responding to knowledge in the learning environment of the students (Felder and Brent, 2005).

On the other hand, Weinstein and Mayer (1986, p. 315) emphasize the need for the students to know learning strategies, for them to achieve more efficient learning, to recall knowledge when required, and to be aware of their self-motivation capabilities. The means individuals should seek in order to render learning related capabilities of individuals more operational, or for them to achieve learning, on the other hand, can be described with reference to the concept of learning strategy (Güven, 2004). Learning strategies are the tools employed by individuals, with a view to achieving learning related goals.

The general aim of this study is to analyze the self-efficacy and learning styles and strategies of the teacher candidates, who are studying at Anadolu University, in terms of various variables. The singular research designs will be applied in order to describe the existing situation. The singular research design will be used to define self-efficacy perceptions and learning styles that student teachers have and the learning strategies they use. The research population of the study consists of the student teachers who were assigned by “convenience sampling” among the student teachers studying at different teacher education programs and levels at Anadolu University Faculty of Education. Three different assessment tool will be benefited for data collection. “Teacher Self-Efficacy Scale” will be used in order to assess the self-efficacy perceptions of student teachers. “Kolb Learning Styles Inventory III” will be applied to define the learning styles of the student teachers. And to define the learning strategies of the student teachers Learning Strategies Scale will be used. For the analysis of the data collected during the study statistical analysis and techniques such as frequency and percentage, arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test, one-way analysis of variance will be operated. The study reached to the conclusion that the self-efficacy levels of teacher candidates was "somewhat adequate". The gender of teacher candidates is observed to have an impact on the achieving student participation and teaching strategies aspects of self-efficacy levels of female teacher candidates, leading to a significant variance compared to male teacher candidates. The teacher candidates were not observed to exhibit variance in terms of self-efficacy perceptions, with reference to the department of enrollment. Considering the fact that self-efficacy is expected of all teacher candidates enrolled in all departments, this finding is only natural. The investigation to ascertain any significant variance in the self-efficacy perceptions of teacher candidates in various years of the teacher training program led to significant variances in favor of freshmen, when freshmen are compared to juniors with reference to class management aspect of self-efficacy.

Teacher candidates were found to employ explanation, affective, and tracking understanding strategies more frequently compared to organization and reiteration strategies. Regarding the gender variable, on the other hand, female teacher candidates are found to employ all learning strategies more extensively compared to male teacher candidates. On the other hand, teacher candidates' use of explanation and affective strategies exhibit significant variances with reference to the variable of department. The learning strategies employed by teacher candidates vary with reference to the year of program, in case of tracking understanding aspect of the scale, while explanation, organization, affective, and reiteration strategies do not exhibit such variances.

One can conclude that vast majority of the teacher candidates have discerning and adaptive learning styles, while a minority enjoy internalizing and transformative styles. The lack of a significant relationship was observed between the gender of teacher candidates and their learning styles can be interpreted to argue that learning preferences do not vary with reference to gender. Even though there are no statistically significant differences between the learning styles of female and male teacher candidates, the scores each group received for individual learning styles were found to vary. It is evident that the most frequently observed learning style is the discerning one, while the learning styles do not vary significantly with reference to the department of enrollment. Yet another finding of the study is that no significant variance was observed in the learning styles of teacher candidates, with reference to them being freshmen, sophomores, juniors, or seniors in the program, while the differences were not statistically significant.