

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARI İLE EĞİTİM
FAKÜLTESİNDEKİ DİĞER BÖLÜMLERDE OKUYAN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK YÜKLEME
STİLLERİ İLE AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Ceren DEMİREL

**İzmir
2018**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARI İLE EĞİTİM
FAKÜLTESİNDEKİ DİĞER BÖLÜMLERDE OKUYAN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK YÜKLEME
STİLLERİ İLE AKADEMİK ÖZ-YETERLİKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Ceren DEMİREL

**Danışman
Doç. Dr. Vesile Yıldız DEMİRTAŞ**

**İzmir
2018**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Özel Eğitim Öğretmen Adayları İle Eğitim Fakültesindeki Diğer Bölümlerde Okuyan Öğretmen Adaylarının Akademik Yükleme Stilleri İle Akademik Öz-Yeterliklerinin Karşılaştırılması“ başlıklı çalışmanın bilimsel ahlak ilkelerine aykırı düşecek şekilde bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

..../09/2018


Ceren DEMİREL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Alev GİRLİ

Üye : Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

18.9.2018



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmama başladığım zamandan itibaren destelerini esirgemeyen bir çok değerli insan yanımda olmuştur. Öncelikle bu araştırma boyunca bana rehberlik eden ve desteğini hiç esirgemeyen değerli öğretmenim Sayın Doç. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş’a ilgisi ve sabrı için teşekkürlerimi sunuyorum.

Konuyla ilgili istatistiki analizlerin yapılmasında yardımları ve destekleri için D.E.Ü. araştırma görevlileri olan Sıla Balım, Filiz Karadağ, Sıla Doğmaz ve Halil Öztürk’e ve analiz yorumlamasında yardımlarını esirgemeyen Sayın Doç . Dr. Tuğba Yıldız’a desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında eğitimlerimiz için emeği geçen tüm öğretmenlerime teşekkür ediyorum.

Konuyla ilgili istatistiksel verileri toplamamda katkıları olan Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğretim üyelerine ve emeği geçen öğrencilerine teşekkür ederim.

Yaşantımda hep yanımda oldukları için annem, babam, ağabeyime ve en önemlisi de bana hep güvenen, sevgisini ve anlayışını esirgemeyen ve en zor anlamalarımda beni motive ederek her zaman yanımda olduğunu hissettiren canım eşim Bilal Demirel’e çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Bandura' nın Sosyal Öğrenme Kuramı	5
1.1.2. Öz-yeterlik Algısının Kaynakları.....	6
1.1.2.1. Kişisel Deneyimler.....	6
1.1.2.2. Dolaylı Deneyimler	7
1.1.2.3. Sözel İkna.....	7
1.1.2.4. Duygusal Durum	8
1.1.3. Öz-Yeterlik	8
1.1.4. Öz-Yeterlik Kavramı	8
1.1.5. Akademik Öz-Yeterlik.....	10
1.1.6. Öğretme-Öğrenme Süreci ve Öz-Yeterlik İnancı	12
1.1.7. Öğretmen Öz-Yeterliği	13
1.1.8. Öz-yeterliği Yüksek ve Düşük Olan Öğretmenlerin Özellikleri...	15
1.1.9. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Bireyler.....	17
1.1.10. Özel Eğitim ve Öğretmen Öz-Yeterliği	17
1.1.11. Akademik Yükleme Stili.....	21
1.2. Amaç ve Önem	23
1.3. Problem Cümlesi	25
1.4. Alt Problemler	26
1.5. Sınırlılıklar.....	26
1.6. Tanımlar.....	26
1.7. Kısaltmalar.....	27

BÖLÜM II	28
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	28
2.1. Öz-yeterlik Alanında Türkiye’de ve Türkiye Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar:.....	28
2.2. Akademik Yükleme Stilleri Alanında Türkiye’de ve Türkiye Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar:	41
BÖLÜM III.....	46
YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Çalışma Grubu	46
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.4. Verilerin Analizi	51
BÖLÜM IV	52
BULGULAR VE YORUMLAR	52
4.1. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Akademik Yükleme Stillerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	52
4.2. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliliğin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	61
4.3. Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Yükleme Stilleri Algılarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	70
BÖLÜM V.....	77
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	77
5.1. Sonuç	77
5.2. Tartışma	80
5.3. Öneriler	85
KAYNAKÇA	88
EKLER.....	124
Ek-1: Araştırmada Kullanılan Anket Formu	124
Ek-2: Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	127
Ek-3: Araştırmada Kullanılan Ölçekler İçin İzin Mailleri.....	128

Ek-4: Tez Çalışması Orijinallik Raporu	130
ÖZGEÇMİŞ	131

TABLOLAR LİSTESİ

_Toc524424445Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelere	47
Tablo 2: Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği İçin Güvenilirlik Analizi Bulguları	49
Tablo 3: Normalliğin İncelenmesi	49
Tablo 4: Akademik Öz Yeterlik Ölçeği İçin Güvenilirlik Analizi Bulguları	50
Tablo 5: Normalliğin İncelenmesi	50
Tablo 6:Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Akademik Yükleme Stilleri İlişkin Özet İstatistikler	52
Tablo 7:Öğretmen Adaylarında Akademik Yükleme Stillerinin Bölüm Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları	54
Tablo8: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarında Akademik Yükleme Stillerinin Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları	57
Tablo 9: Öğretmen Adaylarında Akademik Yükleme Stillerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları	58
Tablo 10: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarında Akademik Yükleme Stillerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları	59
Tablo 11: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Özet İstatistikler	61
Tablo 12: Öğretmen Adaylarında Akademik Öz-Yeterliğin Bölüm Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları	63

Tablo 13: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarında Akademik Öz-Yeterliğin Bölüm Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları	65
Tablo14: Öğretmen Adaylarında Akademik Öz-Yeterliğin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları	66
Tablo 15: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarında Akademik Öz-Yeterliğin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları	68
Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Yükleme Stilleri Algılarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	70
Tablo 17: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Yükleme Stilleri Algılarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	72
Tablo 18: Diğer Öğretmenlik Bölümlerindeki Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Yükleme Stilleri Algılarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	74

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Bandura'nın karşılıklı belirleyicilik modeli (Smith, 2010, s. 26).	5
---	---

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARI İLE EĞİTİM FAKÜLTESİNDEKİ DİĞER BÖLÜMLERDE OKUYAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK YÜKLEME STİLLERİ İLE AKADEMİK ÖZ- YETERLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Bu araştırmada, , özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adayları ile eğitim fakültesindeki diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının akademik yükleme stilleri ve akademik öz-yeterlikleri bakımından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma modeli olarak ilişkisel ve nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Veriler, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde 4. Sınıfta okumakta olan öğretmen adayları ile görüşülerek toplanmıştır.

Araştırmaya 230 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar bilgisayar öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, ingilizce öğretmenliği, müzik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği, psikolojik danışma ve rehberlik, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, türkçe öğretmenliği bölümlerinde okumaktadır.

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Akademik Öz Yeterlik Ölçeği ve Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi Pearson Korelasyon Analizi, Bağımsız Örneklem T-Testi ve ANOVA kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre özel eğitim öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının teknik beceriler konusundaki öz yeterlik düzeylerinin diğer bazı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuçlara göre özel eğitim ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunlardan kendilerini sorumlu tutma düzeylerinin diğer bazı öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik

düzeyleri ve bilişsel uygulamalara yönelik öz yeterlik düzeyleri ile kararsız yükleme stilleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Öz-Yeterlik, Akademik Yükleme Stilleri,

ABSTRACT

THE COMPARASION OF ACADEMIC ATTIRIBUTIONAL STYLES AND ACADEMIC SELF-EFFICACY OF SPECIAL EDUCATION PRE- SERVICE TEACHERS AND OTHER PRE-SERVICE TEACHERS AT THE FACULTY OF EDUCATION

In this research, the relationship between teacher adequacy, academic self-efficacy and academic loading styles is examined in the mainstreaming of teacher candidates. Relational and causal comparison model is used as research model. The data were collected by interviewing the teacher candidates who were studying at the 4th grade at Dokuz Eylül University Faculty of Educational Sciences.

230 teacher candidates participated in the research. Participants are studying in computer teaching, science teaching, elementary school mathematics teacher, English teacher, music teacher, preschool teacher, special education teacher, psychological counseling and guidance, classroom teacher, social studies teacher, turkish teacher, mentally retarded teacher.

The data of the study were collected by the Personal Information Form, Academic Self-Efficacy Scale, Academic Loading Styles Scale and Teacher Proficiency Scale in Inclusive Education. Analysis of the data was made using Pearson Correlation Analysis, Independent Sampling T-Test and ANOVA.

According to the findings obtained from the research, it was determined that the self-efficacy levels of the candidate teachers who read the special education teaching were higher than the candidate teachers who read the other skills. According to the results, it was determined that candidate teachers who read in special education and social studies teaching departments had a higher level of holding themselves responsible for the academic problems they experienced than some other candidate teachers. As a result of the study, it was determined that there is a negative

relationship between teacher self-efficacy levels of teacher candidates and self-efficacy levels for cognitive practice and unstable loading styles..

Key words: Academic Self-Efficacy, Academic Loading Styles

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada amaç, özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adayları ile eğitim fakültesindeki diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının akademik yükleme stilleri ve akademik öz-yeterlikleri bakımından karşılaştırılmasıdır. Bu bölümde problem durumunun, problem cümlesinin, alt problemlerin, tanımların, sınırlılıkların, sayılıtların ve kısaltmaların açıklamaları yapılacaktır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin bulunduğu toplumda tutum, yetenek ve diğer olumlu davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin toplamına denir. Başka bir deyişle eğitim, bireylerin toplumsal yeteneklerini ve en uygun biçimde kişisel gelişmesini elde etmesini sağlayan kontrollü bir çevreyi kapsayan toplumsal bir süreçtir (Tezcan, 1985).

Eğitim sisteminin öğeleri öğrenci ve öğretmen, eğitim programları ve uzmanlar ile idareciler, eğitimde yararlanılan teknoloji ve fiziki kaynaklar ile finansal kaynaklardır. Eğitim sisteminin en temel ögesi de öğretmendir. Eğitimin kalitesi de büyük oranda eğitimcilerin niteliği ile bağlantılıdır. Bu açıdan görevli öğretmenlerin, hizmet öncesinde ve hizmet esnasında, doğru bir şekilde eğitilebilmesi, eğitim hizmetlerinin kaliteli olabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitimin kalitesi ve niteliğini belirleyen temel öge öğretmen kabul edildiğinden eğitim sisteminin en önemli parçasını da öğretmenler oluşturmaktadır (Şişman, 2007). Öğretmenler lisans eğitimleri boyunca kendi branşlarıyla ilgili eğitimler alıp

öğretmenlik mesleğine hazırlanmaktadır. Bu branşlar arasında da en zor ve sabır gerektiren bölümü şüphesiz ki özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır.

Özel eğitim özel gereksinime ihtiyacı olan bireylere içerisinde yer aldıkları toplumda bağımsızca yaşamak için beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Özel gereksinimli bireyin yaşadığı devlet, içinde büyüdüğü aile, devam ettiği okul veya kurumlar bu amacın kazandırılmasında bireye katkı sağlamaktadır. Bu amacın hayata geçirilmesinde yardımcı olacak en önemli unsurlardan birisi özel eğitim öğretmenleridir. Özel eğitim öğretmenleri çalışma hayatları süresince farklı özel gereksinim grubuyla karşılaşmakta ve eğitimlerinde onlara destek olmaktadır. Özel gereksinimli bireyin devam ettiği kurum veya okullarda yer alan özel eğitim öğretmenlerinin bireye yapacağı katkı ve aileye yapacağı yönlendirme bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasında büyük rol oynayacaktır. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerle çalışacak öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu özellikler dikkate alındığında özel eğitim öğretmenliğinin diğer öğretmenlik alanlarından farklılaştığı söylenebilir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin sahip oldukları özellikler nedeniyle öğrenmenin öğrenciye daha fazla zaman ayrılması ve bu süreç içerisinde sabrın önemli bir rol oynaması, ailelerin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek, her bir öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak ve bireysel eğitimler vermek gibi değişkenler özel eğitim öğretmenlerini diğer öğretmenlik alanlarından ayırmaktadır (Aydın ve Tekneci, 2013). Özel eğitim öğretmeni yetiştiren lisans programlarında da öğrenim gören öğretmen adayları farklı özel gereksinim gruplarına yönelik eğitim almakta ve çalışma hayatına başladıklarında farklı özel gereksinim gruplarıyla çalışmaktadırlar.

Eğitim sistemin en temel ögesi öğretmenler olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin hem psiko-sosyal uyumlarını hem de akademik başarılarını etkileyen kavramlardan birisi olarak öz-yeterlik kavramının son yıllarda oldukça dikkatleri üzerine topladığı görülmektedir (Wuebbels, 2006). Öz-yeterlik kavramı, kişilerin çeşitli performansları gösterebilmeleri için kendi

kapasitelerine olan kişisel yargısı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Bireyin öz-yeterlik algısı, yapılması istenen bir işi başarılı bir şekilde yapıp yapamayacağını etkilemektedir (Bong, 1995). Bu anlamda bir kişi olumlu öz-yeterliğe sahipse zorlu durumlarda dahi kendisine inanacak ve yapıcı bir şekilde davranışta bulunacaktır. Eğer kişinin öz-yeterlik algısı olumsuz ise bunun tam tersi davranacak ve zorlu durumlardan kaçacaktır (Ayiku, 2005; Bandura, 1997; Bandura ve Schunk, 1981). Öz-yeterliği yüksek bireylerin farklı durumları yönetme konusunda daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Wuebbles, 2006). Çünkü başarı elde edeceklerine dair inançlarını yüksek seviyede tutmaktadırlar (Schuzlt ve Schulz, 2007). Öz-yeterlikleri düşük olan bireylerin ise cesaretleri çok kolay kırılabilmektedir (Edmonds, 2002). Bu noktada akademik öz-yeterlik algısı devreye girmektedir. Öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde sahip oldukları görev ve fonksiyonları yerine getirebilmelerinde sahip oldukları öz-yeterlik düzeyinin büyük bir rolü bulunmaktadır. Bandura (1997) akademik öz-yeterlik inancını; kişilerin daha önce planladıkları eğitimde sahip olmayı istedikleri başarıya erişebilmeleri için gereken eylemlerin bütünü planlayabilmeleri ve bu eylemleri gerçekleştirebilmeleri için kendi kapasitelerine olan yargılarıdır şeklinde tanımlamıştır.

Soodak ve Podell (1993), öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının fazla olması öğretmenlik mesleğindeki kendilerine olan inanç ve güvenlerinin de yüksek çıkmasına ve sınıf ortamlarında zorluklar yaşayan öğrenciler ile iletişim kurma konusunda sorun yaşamayıp çalışmaya karşı daha hevesli olduklarını ortaya çıkarmışlardır. Ancak öz-yeterlik algısının düşük olduğu öğretmenler, aynı şeyi yapma konusunda daha az heveslidirler. Bu sebeple, öz -yeterlik algılarının yüksek olduğu durumlarda çaba, sabır ve dayanıklılık da aynı oranda yüksek olur (Pajares, 1996).

Bireylerin bir davranışa başlayabilmesi, başarılı bir şekilde bu davranışı sürdürmesi ve karşısına çıkan olumsuzlukları aşma konusunda kararlı olması bireyin mesleki anlamda ne kadar yeterli olduğunun bir göstergesidir (Shapley ve Ridgway, 1993). Bir meslekle ilgili belirlenen yeterlik alanları sayesinde çalışanların yapılan işle ilgili yeterlikleri hakkında daha doğru değerlendirmeler yapılabilir. Ayrıca bu

yeterlik alanları geri bildirimde bulunmanın ve ödüllendirmenin etkili bir aracı olarak kullanılabilir (Konuk, 2011). Mesleki anlamda gerekli olan yeterliklere sahip öğretmenlerin yeterlik algıları yüksek olacağı için öğrenme ve öğretme faaliyetleri konusunda da daha başarılı olacaklardır (Rice, 2003; Karacaoğlu, 2008; Sünbül ve Arslan, 2009; Hamid, Hassan, Sariah ve İsmail, 2012). Bu nokta da akademik yükleme stilleri devreye girmektedir. Öğretmen adaylarının akademik anlamda olaylara bakış açılarının iyimser ya da kötümser olması, onların öz-yeterliklerini de etkileyeceği düşünülmektedir.

Yükleme stili, “ Bireylerin alışılmış bir davranış sonucu gelişen olayları anlatmasıyla ortaya çıkan bir kavramsal kişilik değişkenidir.” (Paterson ve Barrett, Aktr: Camgöz,Tektaş ve Metin, 2008). Öz-yeterliği yüksek olan bireylerde olduğu gibi yükleme stili iyimser bakış açısına sahip bireyler de bir işe başladıklarında o işi sürdürme ve sonuca ulaştırma konusunda başarılıdırlar (Akbay, 2009). Bu noktadan bakıldığında akademik öz-yeterlik ve akademik yükleme stilleri arasında bir bağlantı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin gereken yeterlik düzeyine ve iyimser bakış açısına sahip olmalarını sağlamak için öğretmen eğitime gerekli özen gösterilmesi gerekmektedir.

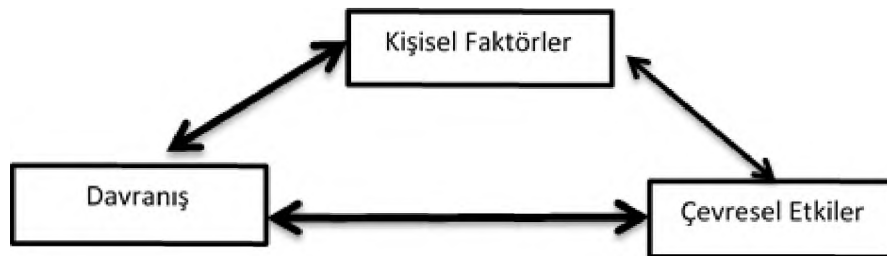
Yukarıda belirtilen durumlardan yola çıkarak öğretmen adaylarının akademik anlamda kendilerini yeterli hissetmeleri onların mesleğe başladıklarındaki yeterlik algılarını da etkileyeceği ve öğretmen adaylarının bakış açılarının iyimser ya da kötümser yönde olması da yeterlik algıları üzerinde etki edeceği düşünülmektedir. Bu durumun özel eğitim öğretmen adayları açısından da ayrıca ele alınması ve diğer bölümlerde okuyan öğretmen adayları ile karşılaştırma yapılmasının eğitimde yapılacak bazı düzenlemelere ışık tutması beklenmektedir. Literatürde bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu ve akademik öz-yeterlik ve akademik yükleme stillerinin karşılaştırmalı olarak özel eğitim öğretmenleri ve diğer bölümler açısından ele alınmadığı açıkça görülmektedir.

1.1.1. Bandura' nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Öz-yeterlik, ilk olarak Bandura (1986) tarafından ortaya çıkartılan sosyal bilişsel kuram çerçevesinde bir kavramdır (Bandura, 1977). Bandura tarafından bu kuram Dollard ve Miller'ın "Sosyal Öğrenme ve Taklit" ismi ile 1941 yılında yapılan çalışma ile etkileşim içinde olduğu bir kuram olduğu saptanmıştır (Senemoğlu, 2010).

Sosyal bilişsel kuramın temelini insanların yalnızca çevrelerindeki insanları gözlemleyerek yeni davranışları öğrenebileceği gerçeği oluşturmaktadır (Schunk, 2009). Gözlem yoluyla öğrenme teorisi, hem davranışçı öğrenme teorilerinin birçok kavramını içerir hem de bilişçilerin de değindiği zihinsel süreçlere önem verir. Gözlem yaparak öğrenme sayesinde bireysel yaşantılar olmadan yeni davranışlar edinilir ve kurallar öğrenilir (Akbaba, 2006).

Bandura (1997) kurama göre bireyler hem içsel hem de dışsal etmenler tarafından yönlendirilmektedir. Şekil 1.1.'de belirtilen ve karşılıklı belirleyicilik (reciprocaldeterminism) olarak adlandırılan modele göre; kişisel faktörler, çevresel etkiler ve davranış birbirlerini bir döngü halinde sürekli olarak etkilemektedir (Bandura, 1997). Bu modele göre bireyler kimi zaman çevrelerinden etkilenerek davranışları oluşmakta ve davranış değişikliği göstermektedir. Bazı durumlarda ise kişisel faktörler bireylerin davranışlarına yön verebilmektedir ya da bireylerin davranışları da çevresindekileri etkileyebilmektedir.



Şekil 1. Bandura'nın karşılıklı belirleyicilik modeli (Smith, 2010, s. 26).

1.1.2. Öz-yeterlik Algısının Kaynakları

Bandura'nın (1977) kuramına göre, öz-yeterlik inançları birbirleriyle sürekli etkileşen başlıca dört tane kaynağa dayandırılmaktadır. Bu kaynaklar;

1. Kişisel Deneyimler
2. Dolaylı Deneyimler
3. Sözel İkna
4. Duygusal Durum olup sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

1.1.2.1. Kişisel Deneyimler

Kişisel deneyimler, öz-yeterliğin en önemli kaynağı olarak görülmektedir. Bireyin daha önce yaşamış ve yapmış olduğu davranışlara yönelik ön görüde bulunarak kendi ne yapabilirliğine olan inancını belirler (Bong, 1995; Gruber, 2011; Patterson, 2011).

Alan yazında kişisel deneyimlerle ilgili farklı terimler kullanılmıştır. Performans başarıları (performanceaccomplishment), kişisel başarılar (personalaccomplishments), önceki performans (priorperformance) ve geçmiş başarılar (pastsuccess) öz-yeterliğin kişisel deneyimler kaynağı için birbiri yerine kullanılan terimler için örnek gösterilebilir (Satıcı, 2013).

Bireylerin yaşadığı kişisel deneyimler aracılığı ile kişilerin olaylar karşısında verdiği tepkiler farklılaşabilir. Bireyin deneyimleri neticesindeki davranışları şekillendikçe de öz-yeterlik şekillenir. Bunun sonucunda da bireyin başarısı ortaya çıkar ve öz-yeterliği de güçlenip artar. Yani birey bir iş sonucunda başarılı olması benzer işlerde de başarı elde edeceğine dair olan inancını güçlendirir. Bu olumlu düşünceler öz-yeterlik algısının da olumlu yönde artmasına destek olur (Kemp, 2011). Aksi durumlarda ise birey olumsuz düşüncelere sahip olup öz-yeterlik inancını zayıflatmaktadır.

Birey, yaşadığı olumsuz şeylere rağmen, başarılı olmayı istediği görevde, sahip olması gerektiği her şeyi elde ettiğine inandığında, yeteneklerine de kuvvetli bir şekilde inanmaya başlar (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

1.1.2.2. Dolaylı Deneyimler

Bireylerin öz-yeterlik algıları sadece kişisel deneyimlere bağlı olarak gelişmemektedir. Bu algının gelişmesindeki ikinci büyük etken ise dolaylı deneyimlerdir. Dolaylı deneyimler kavramının araştırmacılar tarafından farklı isimlendirmeleri olmuştur. Model alma ve gözlem yoluyla öğrenme olarak da adlandırılmaktadır (Gruber, 2011). Bireylerin etrafındaki başka kişilerin yaşadığı olayları gözlemlemesi sonucunda da öz-yeterlik algılarında değişiklikler olmaktadır (Akt: Satıcı, 2013). Bireylerin etraflarındaki gözlemlediği olaylardaki başarılı ve başarısız olduğu durumlarda öğrenilen bilgileri dolaylı deneyimleri oluşturur.

Gözlenen kişinin özellikleri dolaylı deneyimlerin edinilmesinde büyük rol oynamaktadır. Bandura (1997) iyi bir modeldeki üç ana faktörün;

- a) yaş ve uzmanlık,
 - b) model ve gözlemci kişinin benzerliği,
 - c) zor bir iş karşısındaki gerçekleştirilen performans,
- olduğunu belirtmiştir.

1.1.2.3. Sözel İkna

Etrafındaki kişiler tarafından bireye yönelik olarak veriler her türlü olumlu ve olumsuz sözel tepkiler sözel iknayı oluşturur. Sözel ikna, öz-yeterliği geliştirmek için kullanılan diğer bir yoldur. Bandura (1997)'ya göre sözel ikna kaynağı kişisel deneyimler ve dolaylı deneyimlere göre daha az etkili bir kaynaktır. Bireyin kendi konuşmaları, olumlu görüşler, etrafindakilerin beklentileri ve değerlendirmeleri, sosyal etkileşimler ve sözel ikna öz-yeterliği etkiler (Vealey, 2004).

Bireyin başarılı olabileceğine ya da başarılı olamayacağına dair sözel ikna çalışmaları bireyin öz-yeterlilik algısını etkiler. Bu bağlamda birey çevresinden o işi yapabileceğine dair olumlu geri dönüşler aldığıında öz-yeterliğinde artış görülüp güçlenmekte, olumsuz geri dönüt aldığıında ise öz-yeterliği zayıflamaktadır (Bandura, 1997).

1.1.2.4. Duygusal Durum

Bireyin görevlerinde başarılı olma ve başarısızlık beklentisi öz-yeterlilik algısını olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Psikolojik durumu ve sahip olduğu stres oranı kişinin yapabileceklerine yönelik beklentilerini etkilemektedir (Gruber, 2011). Bireyler yaşadıkları stres, gerilim ve kaygı durumlarında, öz-yeterliliklerine ilişkin inançları olumsuz yönde etkilenir. Öz-yeterlilik algısı zayıflayan bireyler, içinde bulundukları durumlarda şiddetli kaygı ve korku yaşadıklarından durumu iyi yönlendirememektedir. (Lewis, 2006).

1.1.3. Öz-Yeterlilik

Öz- yeterlilik, bireyin gelecek zamanda karşısına çıkabilecek güçlüklerin üstesinden gelmede ne oranda başarılı olabileceğine dair kendisi hakkındaki inanç ve yargısıdır. Bu kavram kabiliyetle ilişkili bir kavram değildir ve kişilerin amaçlarını ve inançlarını nasıl yoluna koyacağı, ulaşmak istediği hedeflerini nasıl harekete geçireceği konusunda önemli yararlar sağlar. Kişinin beceri ve yeteneklerini kullanarak neler yaptığına ve neler yapabileceğine dair yargılarının tümüdür. (Çakır, 2012).

1.1.4. Öz-Yeterlilik Kavramı

Bandura pekiştirme kuramcılarından farklı olarak kişinin davranışlarına sadece çevresel uyarıların değil aynı zamanda kişinin sahip olduğu düşünce ve inançların etkili olduğunu savunmuştur (Stipek, 2002). İnsanların ömürleri süresince sahip oldukları deneyimlere dayalı olarak olaylar karşısında çeşitli davranış ve

inançlar geliştirdikleri ve bu inançlar dolayısıyla öz-yeterlik inançlarının arttığını belirlemiştir (Bandura, 1977).

Öz-yeterlik inancının 4 temel ilkesi vardır. İlk olarak öz-yeterlik inancı, bireyin bir işi yapabilmeye olan algısına odaklanır. Kişilik, duygusal ve psikolojik özellikleri yerine işin yapılmasına olan inanç önemlidir. İkincisi, öz-yeterlik inançları sadece alana özel değil aynı zamanda bağlama ve işe özeldir. Üçüncü olarak, öz-yeterlik inançları performansın diğer bireylerle yapılan ve belirli kalıplar içinde değil, yetkinlik kazanımına bağlı olarak değerlendirilmesini içerir. Son olarak ise, öz-yeterlik inançları bir etkinlik öncesinde değerlendirilir (Zimmerman ve Cleary, 2006).

Öz-yeterlik inancının belirlenmesinde üç farklı boyut önem taşımaktadır.

1. Yeterlik Beklentisi: Bireyin yapacağı işi, kolay-zor-çok zor olarak sınıflara ayırıp başarılı olup olamayacağına dair ön kestirimde bulunmasıdır.
2. Genelleme: Öğrenilen davranışın benzer durumlara uyarlanması ve bu durum karşısında kullanabilmesidir.
3. Güçlendirme: Bireyin her hangi bir davranışı yapabileceğine olan inancının güçlü olmasıdır.

Öz-yeterlik inancı bireyin yeteneklerini deneyerek yapabilmesidir. Donald’a göre öz-yeterlik“ Bu işi yaparken başarılı olabilir miyim ?” sorusu ile başlar. Yetenek, bireyin bir işi nasıl yapacağını bilmesidir ve bireyin kapasitesini kapsar. Dolayısıyla öz-yeterlik, yetenekle ilgili değildir (Donald, 2003; Akt. Acar, 2007).

Bandura 1997 yılında bireyin öz-yeterlik inancının bireye etkilerini şu şekilde açıklamıştır (Barut, 2008):

- Bireyin peşinden gitmek için seçtiği hedeflerin doğrultusu,
- Aldığı sorumluluklar için ne oranda çaba sarf ettiği,
- Olumsuzluklarla ve başarısızlıklarla karşılaştığında dayanacağı süre,
- Aksilikler yaşandığında ne kadar esneklik olduğu,

- Kendini engelleyici düşüncelere mi yoksa destekleyici düşüncelere mi sahip olacağı,
- Çevresindeki istekler karşısında ne derece stres ve depresyona sahip olacağı,
- Başarılarının seviyesi,

Tüm bunlar bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inancına ve bu inancın seviyesine göre bireyin hayatında yön bulur.

Dolapcı'nın (2013) çalışmasında aktardığına göre, Leithwood (2007), öz-yeterliğin kişinin kabiliyet ve kapasitesiyle bağlantılı olduğunu, ancak öz-yeterlilik algısının kişinin gerçek kapasitesini ve yeteneği yansıtmadığını belirtmiştir. Her şeyin mükemmel olmasını dileyen ve sürekli daha iyiyi hedef alan bir birey performansını yeterli görmeyebilir. Ya da birey performansını oldukça yeterli kabul ediyor olabilir, ancak gerçekte yeterli bir performans sergilemiyordur. Bu nedenlerle öz-yeterlilik algısal bir durumdur ve bireyin asıl performansının seviyesiyle örtüşmeyebilir.

1.1.5. Akademik Öz-Yeterlik

Akademik öz-yeterlik algısı, öz-yeterlik kavramıyla bağlantılı bir tür olarak kabul edilebilir.

Akademik öz-yeterlik kavramı ile ilgili olarak alan yazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Akademik öz-yeterlik, bireyin akademik anlamda çalışma yapmasını gerekli kılan durumlarda belirlenen eğitim hedeflerinden başarılı olabilmesi için, çaba gösterdiği durumlara yön veren yetenek ve özelliklerine dair algısı olarak bilinmektedir (Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Srios, 2004). Diğer bir tanıma göre ise akademik öz-yeterlik bireyin akademik alanda yaptığı çalışmayı, belirlenmiş olan başarı düzeyinde yapabileceğine dair algısı olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 1981;

Wood ve Bandura, 1989; Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel, ve Davis, 1993; Zimmerman, 1995).

Akademik öz-yeterlik belirlenen eğitimsel performanslardan kazanç elde etmek için davranışlarının düzene sokulmasına ve uygulama yapmasına yön veren kendi yeteneklerine dair kişisel yargısıdır (Zimmerman, 2002). Ayrıca akademik öz-yeterlik bireylerin önceden planladıkları eğitim hedeflerine ulaşmaları için gereken davranışları koordine edebilme ve bu davranışları hayata geçirebilmeleri için kapasitelerine ilişkin yargıları olarak tanımlanmaktadır (Lee, 2005; Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Zimmerhofer vd. (2006), öğretimde niteliğin artırılması adına çalışmalar yaparken sosyal yeteneklerle birlikte bireyin kendi yeteneklerine yönelik bakış açılarının da göz önünde bulundurulması ve bunun bireyin eylemlerinin ve yeteneklerinin önemli bir ögesi olarak kabul edilmesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadırlar. Bireyin kendiyile ilgili yaptığı yorumlar ifade edildiğinde öne çıkan kavramlardan biri olan öz-yeterlik, üniversite öğrenimi açısından da ele alınabilir. Braun ve Gusy (2004)'e göre bu anlamda akademik öz-yeterliğin araştırılması yeni bakış açısı oluşmasını sağlayacaktır.

Lent vd. (1997)'ne göre akademik öz-yeterlik; bir öğrencinin bilişsel performansını etki eden ve bilişsel becerisine yönelik inançlarının temelini oluşturan yapıdır. Dolayısıyla, akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler düşük akademik öz-yeterlik inancına sahip bireylere nazaran öğrenme etkinliklerinde daha hevesli olmakta, çalışmaları doğrultusunda daha fazla gayret göstermekte ve karşılaştıkları zorluklar karşısında daha sabırlı olmakta ve etkili çözüm yolları geliştirmektedir (Eggen ve Kauchak, 1999). Bu noktada, eğitim sisteminin kalitesini göstermesi ve eğitim sistemindeki değişmelere neden olması açısından, öğretmen adaylarının başarılarını ve akademik performanslarına etki eden etmenlerin araştırılması büyük önem taşımaktadır (Alnabhan, Al-Zegoul, ve Harwell, 2001).

1.1.6. Öğretme-Öğrenme Süreci ve Öz-Yeterlik İnancı

Bandura'ya (1994) göre öz-yeterlik algısı, davranışlarda doğrudan etkili olmaz ancak kişinin amaçladıklarında karar verme sürecinde, sonuçlardaki beklentilerde ve sosyal çevrenin şekillenmesinde büyük rol oynar.

Bandura'ya (2001) göre öz-yeterlik inançlarının hayatımızda önemli bir yere sahiptir. Bu durumdan yola çıkarak öz-yeterlik inançları;

- a) Bireyin olumlu ya da olumsuz düşünmesini,
- b) Yaşamında belirleyeceği amaçların türünü,
- c) Elde edeceği yaşam biçimini,
- d) Zorluklarla ne derece mücadele edeceğini,

e) Sarf ettiği çabalarının sonuçlarını nasıl alacağını ve genel olarak ne derece stresli olduğunu etkiler.

Bireylerin var olan bilgilerini ve becerilerini, kapasitelerinin altında algılamaları yaşayacakları bir çok engelle sebep olmaktadır. Bunun yanında kişiler sınırlarını biraz olsun kendi kapasitelerinin üzerinde algıladıklarında ise performanslarını arttırıcı bir etki yaratmaktadır (Woolfolk Hoy ve Burke-Spero, 2005).

İnsan davranışlarını sadece öz-yeterlik inançları etkilemez. Bu davranışların şekil almasında hedefler ve istekler de bir hayli önem taşımaktadır. İnsanlar, beklenti ve istek içerisinde olmadıklarında olaylar karşısında tepkisiz kalabilirler (Pajares, 2002).

Araştırma sonuçlarına baktığımızda insanların sahip olduğu inançların da davranışları etkilediği yönündedir (Bandura, 1977; Riggs ve Enochs, 1990).

Verilen eğitim ile bireylere doğru davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır. Davranışlar kazandırılırken araçların belirlenmesi öğrenme süreci ile ilgilidir. Bu araçların sağlanması da öğretme sürecini kapsamaktadır. Öğrenme

süreci, sadece eğitim programları ile ilişkili değildir. Bu sürecin yaratacağı sonuçlar da vardır ki bu sonuçlar, tüm toplumla ilgilidir (Fidan, 1977).

Öğretim programları öğrenci davranışlarının gelişmesini hedeflemektedir. Eğitim programları ise bu amaca ulaşmak için hedefleri belirleyip ve bu hedefler doğrultusunda gerekli olan öğretim süreçlerini belirler. Öğrenme-öğretme sürecinde, planların hayata geçirilebilmesi için gerekli olan düzenlemelerin yapılması büyük önem taşımaktadır. Oliver (1977), yapılan düzenlemeler program haline dönüşürken temelinde öğretimin yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Program geliştirme ise öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenirken temel yapı taşıdır (Aktr: Ertürk, 2013).

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin öz-yeterlik inancı büyük bir öneme sahiptir. Öz-yeterlik inancı, öğretmenin akademik anlamdaki başarısını, mesleki alandaki tercihlerini ve öğretim tekniklerini doğrudan etkilemektedir.

1.1.7. Öğretmen Öz-Yeterliği

“Öz-yeterlik inancı ya da öz-yeterlik algısı” kavramları birbirlerinin yerine kullanılan kavramlardır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki anlamda kendilerini yeterli hissetmeleri anlamına gelmektedir.

Öğretmen öz-yeterliği kavramı ile ilgili olarak alan yazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Woolfolk-Hoy, Tschannen-Moran (2001) öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını, “Öğretmenlerin öğrencilerinin istenilen öğrenme neticelerini gerçekleştirme yeterliklerine, kapasitelerine ve yeteneğine dair inancı” olarak tanımlamaktadır.

Guskey ve Passaro tarafından ise öz-yeterliği “ bir öğretmenin öğrencisine, yetkin bir eğitim öğretim verme alanındaki kendilerinde duydukları inanç” olarak tanımlamaktadır (Yeşilyurt, 2013).

Dellinger (2008), öğretmen öz-yeterlik inancını öğrencilerin yaptığı uygulamalarda öğretmenin ne kadar etkili olabileceğine dair becerisine inancı olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin üniversite eğitiminde görmüş olduğu dersler ve öğretmenlikle ilgili birebir edindiği yaşantılar öz-yeterlilik algılarının gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Ashton ,1984).

Smith (1996)'e göre öğretmenin öz-yeterliği öğrencilerin bir konuyu öğrenmesinde ve öğretmenin sınıf içi etkinlikleri düzenlemesinde büyük bir etkiye sahiptir. Öz-yeterliği düşük olan öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin olumsuz bir algıya sahip olmakta ve sınıf yönetiminde sert ve disiplinli davranmaktadır (Akt: Showalter, 2005).

Ashton (1985), öğretmen öz-yeterlik algısını, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenebilme kapasitelerini pozitif yönde etkileyebileceğine yönelik algısı olarak tanımlamıştır. Guskey ve Passaro (1994), öğretmen öz-yeterlik algısını, öğretmenin öğrencilerin performansını, öğrenmelerini ve görevlerini başarıyla yerine getirebilmelerine yönelik davranışları kazandırabilme konusundaki algısı şeklinde tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle, öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretmenin öğrencinin performansı üzerinde etkili olabilme becerisiyle ilgili algısıdır (McLaughlin ve Marsh, 1978).

Dembo & Gibson (1984), öğretmen yeterliğini iki boyutta ele almıştır:

- 1- Bireysel öğretim yeterliği
- 2- Genel öğretim yeterliği

Bireysel öğretim yeterliği, öğretmenin bir işin sonucuna ulaşabilmesi için kendi yeterliğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Genel öğretim yeterliği ise hedeflere ulaşmadaki öğretim gücünün dışsal etkilerden nasıl etkilendiğine dair algıyı temsil etmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfok-Hoy, 2001).

Öğretmen adaylarında öz-yeterlik algısının oluşmasındaki en etkili yolun doğrudan yaşantılar yoluyla öğrencilik süresince yapılmış olduğu öğretmenlik uygulamaları ile oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının yaptığı uygulamalar başarıya

ulaşmış ise, bu durum öğretmen adaylarının kendisini yeterli olarak algılamalarına sebep olabilir. Öğretmen adaylarının doğrudan yaşantılar yoluyla sınıf yönetimini sağlama kazanımını edinmeleri önemlidir. Çünkü öğretmen adaylarında yeterlik algısı, öğrencilerini kontrol altında tutma ve sınıf düzenini sağlamaya yöneliktir. Öz-yeterliği düşük öğretmen adayları öğrencilere yönelik kötümser bir bakış açısına sahiptir.

Zihinsel engelliler eğitimi veren öğretmenlerin performansları ve öğrencilerine yönelik yaklaşımları diğer öğretmenlerle kıyaslandığında farklılıklar göstermektedir. Öğretmen öz-yeterliğine özel eğitim öğretmenliği açısından bakıldığında yüksek öz-yeterliğe sahip özel eğitim öğretmenleri, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere daha iyi hizmet sağlayabilmektedirler. Sınıf yönetimi konusunda daha yetkin olabilir ve öğrencilerini rehberlik ve danışmanlık servislerine yönlendirmek yerine onların eğitimsel ve diğer anlamdaki ihtiyaç duydukları şeyleri sınıf içerisinde karşılayabilirler (Meijer ve Foster, 1988). Düşük öz-yeterlik inancına sahip özel eğitim öğretmenleri ise kendine olan güven yetersizliğinden dolayı, yapabileceklerinin çok azını yapıp kolaycılığa kaçarak, gereken çabayı göstermezler. Bu öğrencileri rehberlik servisine yönlendirmek öz-yeterliği düşük özel eğitim öğretmenleri için en kolay çözüm yoludur (Podell ve Sodak, 1993).

1.1.8. Öz-yeterliği Yüksek ve Düşük Olan Öğretmenlerin Özellikleri

Yüksek öz-yeterliğe ve düşük öz-yeterliliğe sahip olan bireylerin özellikleri olduğu gibi öğretmenlerin de öz-yeterlik seviyelerine göre belirleyici özellikleri bulunmaktadır.

Öz-yeterlik inancı yüksek olan ve düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler arasında sınıf içindeki göstermiş oldukları davranışlarda farklılıklar görülmektedir ve bu farklılıklar öğrencinin başarısında da değişikliklere yol açmaktadır (Çakıroğlu, Özkan ve Tekkaya, 2002).

Öz-yeterlikleri yüksek olan öğretmenler öğretimde öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmaktadırlar (Wertheim ve Leyser, 2002, ; Graham, Harris, Fink ve MacArthur, 2003).Yüksek öz-yeterlilik algısına sahip öğretmenler öğretim için düşük öz-yeterliliğe sahip öğretmenlere kıyasla çok daha fazla performans sergilerler (Woolfolk Hoy ,Davis; 2006).

Öğretmen yeterliği azim ve gayretle ilişkili olduğundan bu çaba ve gayret öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını büyük ölçüde etkilemektedir (Richard, Diefendorff ve Martin, 2006).

Kendisini yetersiz hisseden öğretmenler, öğrencilere daha otoriter bir tavır sergilerler (Bandura, 1997). Öz-yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerin sınıflarında ise yüksek özerklik desteği bulunmaktadır (Leroy, Bressoux, Sarrazin, ve Trouilloud,2007). Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlilik algısının yüksek olması, kişilerarası iletişimi geliştirip mesleki olarak doyumları arttırmada daha etkili olduğu düşünülmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006).

Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler yeni fikirlere de açıktırlar (Garberoglio, Gobble, Cawthon, 2012). Ayrıca yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler yeni programlara kolaylıkla uyum sağlayabilmektedirler (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Gorozidis ve Papaioannou, 2011).

Henson (2001) ve Plourde (2001), öz-yeterlilik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli derslerini işledikleri ve yapılandırmacı yaklaşımdan uzak bir şekilde ders kitaplarından yola çıkarak derslerini işledikleri ifade edilmektedir. Schriver ve Czerniak (1999) ise düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin, başarısı düşük olan öğrencileri sınıfta bırakma eğilimi taşıdığını belirtmektedirler.

Sonuç olarak öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olmasının etkili bir eğitim-öğretim hizmeti sağlama açısından belirleyici öğretmen niteliklerinden biri olduğu söylenebilir.

1.1.9. Özel Eğitime Gereksinimi Olan Bireyler

Alan yazında özel eğitime gereksinimi olan bireyler farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Eripek (2005) eğitim alanındaki birbirinden farklı ihtiyaçları bireysel olarak planlanmış eğitim programlarının olması gereken ve çocukların özel eğitime gereksinimi olan bireylerdir.

2006 yılında yayımlanan özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde ise özel eğitime gereksinimi olan bireyler “ Çeşitli sebeplerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlikleri bakımından kendi yaş grubundan beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmıştır.

Öğrencilerin yaklaşık %14’ünün özel eğitime gereksinim duyduğu belirtilmiştir. Bu demek oluyor ki 30 kişilik sınıfta yaklaşık 4 çocuğun özel gereksinime ihtiyacı olan birey olduğu belirtilmektedir (Sarı, 2003).

Özel eğitimin tanımında da belirtildiği gibi, bu bireylerin hem eğitim hem sosyal ihtiyaçlarının karşılanması ve içinde yaşadığı toplumda bağımsız yaşayabilmesi özel eğitimin en önemli hedefidir (Eripek ;2007).

1.1.10. Özel Eğitim ve Öğretmen Öz-Yeterliği

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel özelliklerine göre özel eğitim personeli yetiştirilmedikçe özel eğitim hizmetlerinin istenilen seviyeye gelmesi olası değildir (Akçamete, 1998). Bu çerçeveden bakıldığında eğitim programlarının niteliği ile burada yetişen öğretmenlerin öğretim yeterliklerinin ve kendi alanlarına yönelik yeterliklerinin önemli olduğu söylenebilir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılık oranı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008).

Türkiye’de özel eğitim programı alan mezunu öğretmen sayılarının yetersiz olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin sayılarına göre var olan öğretmen açığı, kısa süreli sertifika programları ile ve diğer eğitim alanlarından mezun olan öğretmenlerin özel eğitim öğretmeni olarak çalışmasıyla kapatılmaya çalışılmaktadır (Özyürek, 2008). Bu yapılan yaklaşımlarla eksiklikler giderilmeye çalışılsa da özel eğitim programlarının yeterliklerinin belirlenmesinin ya da tekrar ele alınmasının gerekliliği bir çok çalışmada vurgulanmaktadır (Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Nartgün, 2010; Özen, Ergenekon ve Batu, 2008; Özyürek,2008; Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi Kış, 2004).

Öğretmen öz-yeterliği özel eğitim açısından bakıldığında yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin beklentilerini sınıf içinde karşılama, eğitimsel ve sosyal anlamda maksimum seviyede destek olma gibi daha iyi hizmet sağlamaları beklenmektedir (Meijer ve Foster, 1988).

Öğretmen adayları meslekleriyle ilgili olumlu tutum ve davranışlar geliştirirse, öğretmen olduklarında görevlerini sorunsuzca yapabilir, öğrencilerini istedikleri zaman motive edebilir, yeniliklere açık olabilir ve zamanı etkin kullanabilirler (Çeliköz ve Çetin, 2004).

Öz-yeterliği düşük olan öğretmen adayları ise elinden gelenin en iyisini yapmak yerine, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirmek gibi kolaya kaçan çözüm yolları bulmaktadır (Sodak ve Podell, 1993).

Yukarıda açıklanan yeterlilik alanları ve ilgili literatür doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterlilik alanları şu şekilde belirlenmiştir.

1. Öğrenci Katılımı: Bu alan; özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerini derse katılımını ve öğrencilerinin kendilerini ifade etme ve içinde bulunduğu ortama göre davranış becerilerini şekillendirmelerini kapsamaktadır. Öğretmenler öğrencileriyle güzel ilişkiler kurarak (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012), verdikleri yanıtı dönüt sağlayarak (Özsoy, Özyürek ve Eripek,

2001) ve bireysel farklılıklarına göre öğrenci katılımını gerçekleştirebilirler (Özyürek, 2008).

2. *Öğretim Stratejileri:* Bu alan; özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda onlara uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak derslerini uygulama çalışmalarını kapsamaktadır. Öğretmenlerin özel alan bilgisine sahip olması, öğretim tekniklerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirmesi, öğretim etkinliklerini ilgi çekici ve merak uyandırıcı şekilde sunabilmesi öğretim stratejilerini etkili bir biçimde uygulaması ile olabilir (Özyürek, 2008).

3. *Sınıf Yönetimi:* Bu alan; özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için en uygun sınıf ortamının oluşturulmasına hizmet edecek gerekli çalışmaları kapsamaktadır. Sınıf yönetiminde yeterli olduğunda; öğrenci problem davranışlarını azaltmak için işlem süreçleri etkili olarak kullanılabilir (Özyürek, 2008). Ayrıca öğrenci bireysel farklılıkları göz önünde tutularak fiziksel ortam düzenlenebilir (Batu, 2010).

4. *Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme:* Bu alan; özel eğitim gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) hazırlama uygulamalarını, özel eğitim öğretmenlerinin derslerini bu çerçevede planlama ve öğrencilerin daha iyi öğrenebilmeleri için yaptıkları çalışmaları kapsamaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler arasındaki bireysel farklara dikkat edilerek etkili bir planlama yapılabilir ve buna göre öğrenme ortamı düzenlenebilir (Allinder, 1994; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012).

5. *Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma:* Bu alan; öğrencinin öğretim etkinliklerine katılımını düzenlemeyi ve sınıfta oluşan davranış problemlerini yöneterek olumlu bir sınıf ortamı oluşturma uygulamalarını kapsamaktadır. Öğretim ortamları işlevsel, çocukların yaşına uygun ve toplumsal temelli etkinliklerle desteklenebilmelidir (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012).

6. *Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci*: Bu alan; özel eğitim gereksinimli öğrencilerin ders esnasında öğrenme ve öğretim uygulamalarının etkili olarak yapılabilmesi için düzenlenen çalışmaları, sınıfta farklı öğretim uyarlamalarının yapılmasını kapsamaktadır. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için sınıfın fiziksel düzenlemesi öğrenci gereksinimlerine göre yapılmalıdır (Kış, 2011).

Öğrencilerin performanslarını etkileyebilmek için eğitimsel materyal hazırlanabilir (Meese, 2001).

7. *Bireysel Farklılıklar*: Bu alan; özel eğitim gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda yapılan uygulamaları kapsamaktadır. Öğrencinin engelinin fiziksel, bilişsel, sosyal özellikleri bilinerek bunlar yapılacak öğretim etkinliklerine yansıtılmalıdır (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012).

8. *Akademik Gelişim*: Bu alan; özel eğitim gereksinimli öğrencilerin öğrenme sürecinde akademik gelişimlerini sağlamaya yönelik yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Öğrencilerin seviyelerine göre sorular sorularak başarabileceklerine olan inançlarını yükseltmeleri sağlanabilir ve kendilerine güvenmeleri sağlayarak derslere karşı öz-yeterlilik algıları olumlu hale getirilebilir (Yılmaz, 2011).

9. *Aile Katılımı*: Bu alan; özel eğitim öğretmenlerinin yaptıkları çalışmalarda aile ile iş birliği yaparak, öğrencilerin öğrenmesinde aile ile bir arada hareket edebilme uygulamalarını kapsamaktadır. Bu noktada özel eğitim öğretmenleri ailelerin çocukları ile iletişim kurma, onlara ödevlerinde ya da görevlerinde yardımcı olma ve evde öğretimlerine destek verme konusunda bilgi verebilir (Kış, 2011). Özel eğitim öğretmeni öğrencinin ailesiyle iletişim kurabilecek donanıma sahip olmalıdır (Özyürek, 2004).

1.1.11. Akademik Yükleme Stili

Yükleme stili, “Bireylerin alışılmış bir davranış sonucu gelişen olayları anlatmasıyla ortaya çıkan bir kavramsal kişilik değişkenidir.” (Paterson ve Barrett, Aktr: Camgöz, Tektaş ve Metin, 2008). Yükleme stilleri iyimser ve kötümser bakış açısı olarak ikiye ayrılır. Kötümser bakış açısına sahip bireyler problem çözme konusunda çaba sarf etmezler ve güçleri tükenmiş ve isteksiz hissederler. İyimser bakış açısı içerisinde olan bireyler kötümser bakış açısında olan bireylere göre daha isteklidirler ve güçlü görünürler (Paterson ve Barrett,). Ayrıca, bir eyleme başlayarak bu eylemi devam ettirme konusunda olumlu beklenti içerisinde olan bireylerin daha dirençli olacakları tahmin edilmektedir (Gizir, 2010).

Geleceğe yönelik olumlu bakışa açısına sahip bireyler, gelecekleri ile ilgili de olumlu bir beklenti içerisine girerler. Yaşamları boyunca da olaylar karşısında olumlu bir tavır takınırlar. Bu bireyler iyimser özellikleri sayesinde yaşadıkları anın daha uygun ve olumlu taraflarını görürler (Seligman, 1990 Aktr; Akbay, 2009). Dolayısıyla bir işe başladıklarında o işi sürdürme ve sonuca ulaştırma konusunda daha başarılıdırlar.

Akademik yükleme stilleri bakımından düşünüldüğünde hayatlarında iyimser bakış açısına sahip bireyler, gelecekle ilgili pozitif beklentiler içerisinde olduğu da tespit edilmiştir. Bu sebeple, pozitif beklenti içerisinde olan bireylerin, faaliyete geçme ve bu faaliyeti sürdürme açısından daha az dirençli olabilecekleri düşünülmektedir. Yükleme stili kötümser bakış açısına sahip bireylerde bir işi devam ettirme konusunda başarısızlık yaşarlar. Bu bireyler stresli durumlar yaşadıklarında hayatları da bu durumdan olumsuz etkilenir. Akademik yükleme stilleri ise bu olumsuz olaylardan yola çıkarak ilerisi için nasıl formüller üretilebileceğini belirler. Bireyler daha önce yaşadıkları olayları deneyimleyerek, problemlere çözümler üretirler Ayrıca iyimser bakış açısına sahip bireylerin kötümser bakış açısına sahip bireylere göre öz-yeterliliğinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple, öğrencilerinin akademik anlamda iyimser bakış açısına sahip olmaları veya kötümser

bakış açısına sahip olmaları ile akademik öz-yeterlik arasında bir ilişkinin var olduğu düşünülmektedir. (Silver, Wortman, 1980).

Öğrenilmiş çaresizlik, bir bırakma reaksiyonudur. Bırakma davranışının sebebi ne olursa olsun inançla alakalıdır. Yükleme stili olayların neden bu şekilde olduğunu kendine açıklamasını sağlar. Yükleme stili öğrenilmiş çaresizliğin bir düzenleyicisidir (Seligman, 1992).

İçsel mutsuzluk ve çevresel mutsuzluk arasındaki farkı anlayabilmek için içsel yükleme stili ile çevresel yükleme stili arasındaki farkı anlamak gerekir (Tomiray, 1995).

Akademik yükleme stilleri bireyleri içsel, kararlı ve global yönden değerlendirmek için kullanılan bir öz değerlendirme ölçütüdür. Kişilerin negatif olaylar karşısında kendileriyle ilgili olumsuz sonuçları ve olumsuz özellikleri ortaya çıkarmaktadır (Peterson ve diğerleri, 1982).

Yükleme stili, olayların sübjektif bir yorumudur. Yani bir kişinin ya da bir olayın olumsuzluğunun başka bir etkene bağlamasının sebebi kötümser bakış açısına dayanmaktadır. Ayrıca yükleme stili ilişkileri ortaya koyar. Bu ilişkiler, olayları kendi eylemlerimizle veya dışsal olan güçler ile bağlantıları oluşturur. İlişkilendirme teorisine göre, kontrol edilemeyen olumsuzluklara adaptasyonun yolunun, çoğunlukla “Neden” sorusuna cevap aranarak belirlendiği belirtilmektedir. Olumlu bakış açısına sahip bireyler, sağlıklı düşünerek sorunun nedenlerini araştırır ve sorunu kendi içinde bulup çözüme ulaştırırlar. Olumsuz bakış açısına sahip bireyler ise olumsuz olaylara yönelik nedenleri dışsal koşullara ve kişilere bağlarlar. Bu bağlamda akademik yükleme stilleri de bireylerin akademik anlamda bakış açısının iyimser ya da kötümser olmasıyla açıklanmaktadır(Leposavic, 2009).

Yükleme stilinin psikopatolojideki rolü, çoğu zaman depresyon bağlamında sistematik olarak araştırılmaktadır. Depresif bireylerin, olumsuz yaşam olayları ile aktivasyona yatkın olan kendileri hakkında gizli olumsuz inançları olduğu

varsayılmaktadır . Yani, insanları depresif hale getiren varsayım, aşırı derecede, içsel, kararlı ve global boyutların olumsuz olaylara yol açtığıdır. Kişinin kötümser bakış açısı, kendine olan saygınlığını yitirmesine sebep olur. Örneğin, kötümser bakış açısına sahip bir kişinin iş bulma girişimi başarısızlıkla sonuçlanırsa, kişinin kendi güvensizliğinden ya da yetersiz bir yeteneğinden dolayı, ya da hatta işin gereklerini yerine getirmekte yetersiz kalmasından dolayı olabilir. Ve bu kişi bu nedenlerin gelecekte bir iş bulma girişimlerinde sürekli olarak var olacağına ve bu nedenlerin (kişisel yetersizliğin) diğer tüm yaşam alanlarını etkileyeceğine inanacaktır. Bazı araştırmalar bu hipotezi doğrulamıştır ve bazı ileri araştırmalar, sağlıklı kişilerdeki bu tür kötümser, atıf türünün gelecekteki depresyona karşı hassasiyet oluşturduğunu göstermiştir (Leposavic, 2009).

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışma ile özel eğitim öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algıları ve akademik yükleme stillerini, eğitim fakültesinde diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ve akademik yükleme stilleri ile cinsiyete ve öğrenim gördükleri bölüme göre karşılaştırmak amaçlanmıştır.

Problem durumunda karşımıza çıkan konuları şu şekilde özetleyebiliriz:

1- Öğretmenlerin, meslek hayatları süresince en doğru öğretim hizmetini vermelerinde en önemli rolü, lisans eğitimleri sırasında edindikleri bilgiler ve beceri ile deneyimler üstlenmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki anlamda yeterlikleri son yıllarda üzerinde sıkça durulan konulardan birisidir. Öz-yeterlik inancı ya da öz-yeterlik algısı ifadeleri birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının öğretim süreci ile ilgili sahip oldukları öz-yeterlik inançları, öğrencilerinin öğrenmeye dair isteklerini ve başarılarını yükseltmekte, öğretmenlerin sınıf içinde yaşadığı sorunlara çözüm bulabilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca etkili plan yapabilme, bu planı uygulama ve değerlendirme açısından kendilerini yeterli görmektedirler (Özdemir, 2008).

Öz-yeterlikle ilgili yapılan araştırmalarda en önemli kısımlardan birini öğretmen öz-yeterlik algısı oluşturmaktadır (Bandura, 1997; Gibson&Dembo). Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin görevini yerine getirirken başarılı olma algısı ve öğrencilerin performanslarını etkileme kapasiteleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aston, 1984; Atıcı, 2000). Öğretmenin öz-yeterlik algısı sadece öğrencilerin öğrenip bilgi edinmesini değil, onların akademik yönden başarılı olmalarını ve sosyal gelişimlerini de etkileyecektir. Öğretmen öz-yeterliği yüksek öğrenmenler, öğrenciyi ön planı alarak eğitim vermekte ve bunun için farklı öğretim yöntemlerini bir arada kullanmaktadır. Ayrıca derslerde araç- gereç kullanımına teşvik ederek öğrencilerini araştırma yapmaya yöneltirler. Düşük öz-yeterlik inanca sahip öğretmenler ise derslerini kitap odaklı ve öğretmen merkezde olduğu bir anlayışla işlerler(Küçükylmaz ve Duban, 2006). Bu nedenle öğretmen adaylarının, bu mesleği yapabileceklerine ilişkin inançlarının nasıl olduğunun belirlenmesi önemli bir noktadır.

2- Özel eğitim, özel gereksinimli bireylere içerisinde yaşadıkları toplumda bağımsız yaşam becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde özel gereksinimli bireylere ve ailelerine yardımcı olacak en önemli unsurlardan birisi özel eğitim öğretmenleridir. Özel öğretmenleri çalışma hayatları süresince farklı özel gereksinim grubuyla karşılaşmakta ve eğitimlerinde destek olmaktadır. Zihinsel engelliler öğretmenlerinin öğrencilere karşı yaklaşımları diğer öğretmenlere kıyasla bazı farklılıklar göstermektedir. Öğretmen öz-yeterliği özel eğitim öğretmenliği açısından ele alındığında yüksek öz-yeterliğe sahip özel eğitim öğretmenleri, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere daha iyi hizmet sağlayabilir. Sınıf hakimiyetini daha iyi sağlayabilir ve öğrencilerini rehberlik servisine yönlendirmek yerine öğrencilerin beklentilerine cevap verebilirler. (Meijer ve Foster, 1988). Öz-yeterliği düşük olan öğretmen adayları ise elinden gelenin en iyisini yapmak yerine, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirmek gibi kolaya kaçan çözüm yolları bulmaktadır (Sodak ve Podell, 1993).Bu nedenle özel eğitim öğretmen adaylarının yapacakları mesleklerine yönelik iyimser ve kötümser bakış açıları ile sahip oldukları öz-yeterlik algılarının yüksek ya

da düşük olmasının belirlenmesi eğitimde yapılacak yeni düzenlemelere kaynak oluşturacaktır.

3- Yükleme stili, kavramsal bir kişilik değişkenidir ve bireyin davranışları sonucunda oluşturduğu bir değişkendir (Paterson ve Barrett, Aktr; Camgöz, Tektaş ve Metin, 2008).Yükleme stilleri, iyimser ve kötümser bakış açısı olarak iki ayrı başlık altında incelenmektedir. Kötümser bakış açısına sahip bireyler sorunu çözüme kavuşturma konusunda daha hevesiz, güçsüz ve tükenmiş hissederler. İyimser bakış açısında sahip bireyler ise problem çözme konusunda istekli, güçlü ve enerjiklerdir (Paterson ve Barrett, 2008). İyimser bakış açısına sahip olan kişiler, bir eyleme başlama ve o eylemi sürdürme bakımından daha dirençli oldukları düşünülmektedir. Bu sebeple, üniversite öğrencilerinin akademik alanda iyi yahut kötü bakış açılarına sahip olmaları, onların akademik başarılarını ve öz-yeterlik algılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Yukarıda üzerinde durulan noktalara bakıldığında özel eğitim bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarının ve eğitim fakültesindeki diğer öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile iyimser ve kötümser bakış açıları öğretmen adaylarının cinsiyetine ve öğrenim gördükleri bölümlere karşılaştırmalı olarak yorumlanacaktır. Bu araştırma sonuçlarının eğitim fakültelerinde okutulan özel eğitim dersleri ile ilgili içeriklerin düzenlenmesinde ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Eğitim fakültesi özel eğitim ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının a) akademik yükleme stilleri, b) bu stillerin bölüm, cinsiyet ilişkileri, c) akademik öz-yeterliklerine ilişkin algıları, d) bu algıların cinsiyet, bölüm ile ilişkileri, e) özel eğitim ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik yükleme stilleri ve akademik öz-yeterliklerine ilişkin algıları anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.4. Alt Problemler

1. Özel eğitim öğretmen adaylarının ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik yükleme stilleri nedir?
2. Özel eğitim öğretmen adaylarının ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik yükleme stilleri bölümlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Özel eğitim öğretmen adaylarının ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik yükleme stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Özel eğitim öğretmen adaylarının ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerine ilişkin algıları nedir?
5. Özel eğitim öğretmen adaylarının ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerine ilişkin algıları bölümlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
6. Özel eğitim öğretmen adaylarının ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
7. Özel eğitim ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik yükleme stilleri ve akademik öz-yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıklarını 2015-2016 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğretmen adayları ve özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz-yeterlilik: Kişinin gerekli planlamaları yaparak, göstereceği performansına yönelik kendisine olan yargısıdır. (Bandura, 1982).

Akademik Öz-Yeterlik: Bireylerin planlamış oldukları eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri için gereken eylemleri tasarlayıp ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasitelerine olan inançlarıdır (Lee, 2005; Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Yükleme Stili: Bireylerin alışılmış bir davranış sonucu ortaya çıkan olayları anlatmasıyla oluşan kavramsal kişilik değişkenidir (Paterson ve Barrett, 1982).

1.7. Kısaltmalar

AÖÖ	: Akademik Öz-yeterlik Ölçeği
AYSÖ	: Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
±	: Artı Eksi
R²	: Determinasyon Katsayısı
ß	: Standartlaştırılmış Regresyon Katsayısı

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma içerisinde ele alınan konularda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan bazı çalışmalara değinilmektedir.

2.1. Öz-yeterlik Alanında Türkiye’de ve Türkiye Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar:

Collins (1982), matematik başarısı ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğrencilerin sahip oldukları yetenek düzeyinden (düşük, orta, yüksek) bağımsız olarak öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin matematik başarıları ve ısrarcılıklarının da yüksek olduğunu bildirmiştir (Akt.,Schunk ve Meece, 1995).

Lent, Brown ve Larkin (1984), bilimsel /teknik öz-yeterlik inancı yüksek olan üniversite öğrencilerinin daha yüksek başarı gösterdiklerini, ancak başarı düzeylerinde cinsiyetler arası farklılaşmanın olmadığını bildirmiş; yine aynı araştırmacılar takip eden çalışmalarında (1986), akademik öz-yeterliğin, genel not ortalamasını ve sebatı, yetenek düzeyinden bağımsız olarak yordadığını belirtmiştir (Akt.,Hackett ve Betz, 1995).

Wood ve Locke (1987) araştırmalarında başarının akademik öz-yeterlik inançlarından direk olarak etkilendiği ve öğrencilerin not beklentilerinin yüksek olması da dolaylı olarak etkilendiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Bery

(1987'den Aktr; Hazır Bıkmaz, 2006) araştırmasında öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin çalışma azmini güçlendirerek bellek performanslarını da arttırdığını ortaya çıkarmıştır.

Pintrich ve DeGroot (1990) içsel değerler ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre içsel değer akademik öz-yeterlik ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak akademik öz-yeterliğin, sınav kaygısıyla ters yönde ilişkili olduğu araştırma sonuçlarında rapor edilmiştir.

Multon, Brown ve Lent'in (1991) araştırmasında öz-yeterlik inançları ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Düşük başarıya sahip olan öğrencilerin orta ve yüksek oranda başarıya sahip öğrencilere nazaran daha az öz-yeterlik inancına sahip oldukları belirlenmiştir. Öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişki lise ve üniversite grubunda ilköğretim öğrencilerine daha fazladır. Yani öğrencilerin deneyimleri arttıkça akademik beceriler hakkında daha doğru değerlendirmeler yapılmıştır (Eryenen, 2008).

Dutton (1991) araştırmasında, öğretmenlerin iş birlikli öğrenme tekniklerini sınıflarında uygulama sıklıkları ve süreleri ile öğretmen öz-yeterlik algılarına etkisine bakılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme tekniklerinden daha sık yaralanan öğretmenlerin, kendilerine daha fazla güvendikleri ve kendilerini daha güçlü hissettikleri ve öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve yeniliklere açık ve istekli oldukları sonucuna varılmıştır.

Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996)yaptıkları araştırmada yeterlik inançlarının akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ailelerin çocukları için akademik yeterlik inancı ve isteklerinin, çocuklarının okul başarıları ile ilişkili olduğu incelenmiştir. Çocukların kendi öğrenmeleri ve akademik becerilerini düzenlemek için kendi öz-yeterlik inançlarının, hem bağımsız olarak hem de akademik başarı isteğine katkı sağlayarak, yararsızlık ve depresyon

duygularının oluşumunu azaltarak, okul başarısına katkıda bulunduğu saptanmıştır (Koçer, 2014).

Hollanda da Vrugt, Langereis ve Hoogstraten (1998) yaptığı çalışmada, zekâ oranı yüksek olan üniversitede öğrenim gören akademik öz-yeterlik inançları ve sınav performansı üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğu saptanmıştır.

Johnson, Wallece, Thompson'ın (1999) yapmış oldukları çalışmada, okulların akademik başarıları ve çalışan öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakılıp öğrencilerin matematik dersindeki başarılarında öğretmen öz-yeterliğinin etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin, öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarıları durumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Kiremit, 2006).

Joo, Bong ve Choi'un (2000) yaptıkları araştırmada akademik öz-yeterlik ile akademik başarının arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonuçları, akademik başarı ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Chemers, Hu ve Garcia (2001)'nin üniversitede okuyan birinci sınıf öğrencilerinin üniversitede kalma, sağlık, stres ve akademik performansları üzerinde iyimserlik ve akademik öz-yeterliğin etkileri incelemek amaçlanmıştır. Çalışma 373 tane öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmada “Akademik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları akademik öz-yeterlik ve iyimserliğin performansı belirlemede etkili olduğunu göstermiştir.

Poyrazlı, Arbona, Nora, McPherson ve Pisecco (2002) çalışmalarında, akademik öz-yeterlik ile iddiacılık (assertiveness), yalnızlık ve okula uyum arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akademik öz-yeterlik; okula uyum, iddiacılık ve yalnızlık ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik öz-yeterliğin öğrencilerin uyumlarını artırıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aktr Satıcı, 2013).

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002), Fortman ve Pontius (2000); Ghaith ve Shaaban (1999) araştırmalarında, öğretmen öz-yeterliği algısı ile öğretmen deneyiminin arasında anlamlı yönde bir ilişki bulunamamıştır. Ancak öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerinin başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Friedman ve Kass (2002) tarafından, öğretmenlerin öz – yeterlilik inançlarının çalışma arkadaşlarıyla ve personel ile olan ilişkilerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin; öğretmenlerin ortaya çıkardıkları öğretimsel işlerin niteliğini ve öğretim sürecindeki performansını etkilediği saptanmıştır.

Karataş (2002), okul öncesi öğretmenlerinin, sahip olmaları gereken yeterliklerin onlarda ne derece bulunduğu ve bu yeterliklerin görev yapılan okula ve mezun olunan okul türüne göre değişiklikler gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin; öğretim yöntemleriyle sınıf yönetimi, çocuk gelişimi, aile ve okul işbirliği, sınıf içi iletişim ve mesleki yeterliklere yeterince sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Erisen ve Çeliköz (2003) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik davranışları bakımından kendilerini ne derece yeterli gördükleri, üniversiteleri, okunulan bölüm ve cinsiyetleri açısından incelemeye alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik davranışları bakımından kendilerini az miktarda yeterli buldukları ve yeterlik algılarının cinsiyet, bölüm ve üniversite faktörleri bakımından anlamlı farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

Kapıcı, Zengin (2003) yaptıkları araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile öğretmenlerin cinsiyet, deneyim, yaş ve sınıf-içi iletişim faktörleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının öğretmenlerin branş ve yaşı ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan (2004) fen bilgisi öğretmenliği son sınıf öğretmen adayının fen bilgisini öğrenme ve anlama konusundaki özgüvenlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunun temel fen bilgisi kavramları konusunda yanlış bilgilere sahip oldukları saptanmıştır. Fen bilgisini öğretme konusunda da kendilerine güvendikleri saptanmıştır.

Seçken, Morgil ve Yücel (2004) araştırmalarında kimya öğretmenliği bölümü okuyan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda, adayların derslerde tedirgin oldukları, kendilerine yeterince güvenmedikleri ve ders esnasında öğrenci-öğretmen iletişimsizliği içinde olma endişesi yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, erkek öğretmen adaylarının, kimya öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin, kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Caban (2004)'nın, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri üzerine hipnozun etkisi araştırılmıştır. Katılımcılar hipnoz edilebilirliklerine ve bazı demografik değerler açısından ele alınıp tedaviye tabi tutulmuşlardır. Akademik öz-yeterlik inancının inşa edilmesi ve nasıl deneyimlemeleri gerektiği bilincinin oluşmasına zemin hazırlamaya yönelik olan hipnoz süreci sonucunda anlamlı düzeyde bir değişiklik ortaya konulmadığı tespit edilmiştir.

Ayiku (2005) yaptığı çalışmada; Afro Amerikan erkek öğrenci atletler ile beyaz muadilleri arasında üniversite öz yeterliği ve akademik öz-yeterlikleri arasında farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Eğitim süreçleri boyunca beyaz muadillerine kıyasla sosyalleşme ve akademik gelişim konusunda öz-yeterlik algıları zayıf olan Afro Amerikan erkek öğrenci atletler, bunun olumsuz sonuçlarını akademik ve sportif alanda deneyimlediklerini ortaya koymuşlardır. Çalışmanın bir diğer sonucu da sporla uğraşan öğrencilerin, uğraşmayanlara nazaran daha etkin bir öz-yeterlik algısına sahip olmalarıdır.

Woolfolk-Hoy ve Sphero (2005) öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelenmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, derslerin hepsini alan ancak uygulama yapmayan öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları düşükken, öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zajacova, Lynch ve Espenshade (2005) çalışmalarında akademik ortalama ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise akademik öz-yeterliğin akademik başarıyı olumlu bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri dersinin öğretimine yönelik öz-yeterlik seviyelerini tespit etmektedir. Araştırma sonunda sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Buna karşılık öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik seviyelerinin eğitim aldıkları üniversiteye göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fabio, Majer ve Taralla (2006) yaptıkları çalışmada öğretmen öz-yeterliği ile sosyal demografik değişkenler (yaş, öğretimdeki yıl sayısı ve okul tipi) ile iş içeriği seviyesi, örgütsel sorumluluklar ve örgütsel memnuniyet arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yapılan analizler (tanımlayıcı, karşıtlık analizi ve korelasyon analizi) kişisel öz-yeterliğin iş içeriğinin yapısı, etkili sorumluluk ve örgütsel memnuniyet ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Usher ve Pajares (2006) yılında ortaokula okuyan öğrencilerin akademik başarıları ile akademik inançları arasındaki ilişki ile öz-yeterlik inancının öğrenciler üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akademik öz-yeterlik inancı ile akademik başarının ilişkili olduğu saptanmıştır. Cinsiyet ve ırka göre az da olsa farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kızların öz-yeterlik inancının oluşmasında sosyal ikna, deneyimler ve psikolojik durumları etkili olurken

erkeklerin öz-yeterlik inancının oluşmasında bu durumların etkisi daha az olmuştur. Afro Amerikan öğrencilerin beyaz öğrencilere nazaran edindikleri deneyimler akademik öz-yeterlik inancının oluşumunda daha fazla katkısı olmuştur (Koçer, 2014).

Paneque, Oneyda ve Patricia (2006), araştırmalarında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve eğitim seviyeleri ile deneyimleri, arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Küçük Yılmaz ve Duban (2006) araştırmasında, aday sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri öğretimi öz-yeterlik inançlarını geliştirmek için ne gibi önlemler alınabileceğine dair öğretmen fikirleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi adına, laboratuvarlarda daha aktif uygulamalar yapılarak, öğretmenlik uygulama derslerinin de daha faydalı hale getirilerek, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin daha çok güdülenmeleri sağlanması gerektiği saptanmıştır.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007), araştırmasında ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce yapacağı mesleğine yönelik öz-yeterlikleri, cinsiyetleri bölümleri, öğretim şekilleri, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim bölümünde fen bilgisi öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının başka bölümlerdeki öğrencilere göre mesleki öz-yeterlikleri daha fazla düzeyde olduğu saptanmıştır.

Varol (2007), çalışmasında beden eğitimi ve spor öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; BESYO'da öğrenim gören öğrencilerin yüksek öğretmenlik öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Bassi, Steca, Fave ve Caprara (2007) yaptıkları çalışmada, yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğrenciler, düşük akademik öz-yeterliğe sahip öğrencilere göre ev

ödevlerine daha fazla zaman ayırmakta ve öğrenmek için daha fazla çaba sarf etmektedirler.

Graham 2007 yılında akademik öz-yeterlik, akademik motivasyon ve içsel kontrol odağı üzerine bir tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; akademik öz-yeterliğin akademik motivasyon ile içsel kontrol odağı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Elias ve McDonald'ın 2007 yılında yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ile önceki başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin önceden edindikleri başarılar, akademik öz-yeterliği olumlu yordadığı görülmektedir.

Vural ve Hamurcu(2008) okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarını tespit etmek amaçlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda 3. sınıfta eğitim gören öğrencilerin, öz-yeterliğe dair inançları 1. sınıf ta eğitim gören okul öncesi öğretmen adaylarına nazaran daha üst seviyede çıkmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle alakalı öz-yeterlik inançlarının incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının programın türüne cinsiyete ve fakülte türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır..

Otacıoğlu (2008), çalışmasında farklı üniversitelerde profesyonel anlamda müzik eğitimi gören 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitiminin, onların “Öz-yeterlik” ve “Benlik saygısı” düzeylerinde fark yaratıp yaratmadığına bakılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve benlik saygısı düzeyleri ile cinsiyet arasında bir ilişkinin saptanmadığı, ancak öz-yeterlik inancı ile yaşın arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benlik saygısı ile kardeş sayısı arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ferrari, Parker ve Ware(2008), 78 erkek ve 241 kız üniversite öğrencisi üzerinde yürütmüş oldukları çalışmaya göre öğrencilerin öz-yeterlikleri ile kontrol odakları arasında pozitif ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Tella, ve Adika (2008) akademik öz-yeterliğin kontrol odağı ve akademik başarı ile anlamlı ilişkisinin olduğunu belirtmektedir.

Eryenen (2008)'in çalışmasında, öğretmen adaylarının, hedef yönelimleri, akademik öz -yeterlikleri ve öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin öğretmen adaylarının başarı durumlarını nasıl etkilediğine bakmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının hedef yönelimleri ve akademik öz-yeterlikleri, sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Ancak bu değişkenler açısından öğretmenlik öz-yeterliği puanlarında farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Aday öğretmenlerin, akademik başarı seviyeleri, hedef yönelimleri, akademik öz-yeterliği ile öğretmen öz-yeterliği arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Oğuz (2009) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının, akademik öz-yeterlik inançlarını belirlemek ve çeşitli değişkenlerle incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre aday sınıf öğretmenlerinin yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Sadece sınıf öğretmenlerinin akademik öz-yeterlik inançları, yaşa, sınıf düzeyine, KPSS'de öğretmen olarak atanma düşüncesine göre anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Durdukoca (2010) tarafından yapılan bu çalışmada amaç, aday sınıf öğretmenlerinin, akademik öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Analiz sonuçlarına göre, aday sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada kız öğrencilerin akademik öz-yeterlik inancının erkek öğrencilere oranla daha düşük olduğu saptanmıştır.

Aslan (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkçe öğretiminde lisansüstü eğitim gören öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda lisansüstü öğrencilerin ölçme ve

değerlendirme, yabancı dil, araştırma etiği, istatistik, nicel ve nitel analiz yöntemleri gibi alanlarda kendilerini akademik açıdan yetersiz algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Azar (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada amaç, ortaöğretim matematik ve fen bilimleri öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının incelenmesidir. Araştırmaya 150 tezsiz yüksek lisans öğrencisi dahil edilmiş, araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının eğitim gördükleri fakülteye göre anlamlı farklılık göstermediği; ancak branşlara göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Sala ve Redford (2010)'un içsel ve dışsal motivasyona yönelme, öz-yeterlik ve çalışma yaklaşımları arasındaki etkileşimi incelemek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda öz- yeterliği yüksek olan öğrencilerin çalışma yapmak için daha farklı stratejik yaklaşımlar kullandıkları ortaya çıkmıştır (Kılıç, 2016).

Yılmaz (2010) çalışmasında, Türkçe öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının akademik anlamada yeterlik algılarını ve öz- yeterlilik algılarını farklı değişkenlere göre değişip değişmediğini tespit etmek amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonucunda, cinsiyete göre özel alan yeterlik algılarının farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Özenoğlu, Kiremit, Gökler (2010), yaptıkları araştırmada amaç, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin, öz-yeterlik inançlarını incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyete göre farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğunu ortaya çıkmıştır.

Kaner (2010) tarafından yapılan çalışmada, özel gereksinimli olan ve özel gereksinimli olmayan bireylerle iletişim halinde olan öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarını, bazı demografik değişkenler açısından ele almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki yeterlik inançlarının cinsiyetlerine, çalıştıkları öğrencilere, hizmet zamanlarına ve görev kıdemlerine göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

Demirtaş (2011) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını ve mesleklerine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını bölüm ve cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleklerine yönelik tutumları arasında pozitif ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arpacı (2011) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının, biyoloji öğretimi öz-yeterlik algıları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, fen bilgisi öğretmenliği okuyan adayların öz yeterlik algılarının yüksek olduğu, cinsiyet değişkenine göre de farklılık gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır..

Alaçayır (2011), zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre zihin engelliler 4. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilik algılarıyla cinsiyetin mezun olunan lise türünün ve bölümün tercih sırası arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Zhu, Chen ve Chern, (2011) yaptıkları çalışmada internetten bilgi arama, akademik öz-yeterlik ile akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre, internette bilgi arayan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri fazla çıkmıştır. Bunun sonucunda da akademik öz-yeterliği artan öğrencilerin akademik performansları da yükselmektedir.

Nie, Lau ve Liao'nun(2011) yaptıkları araştırmaya göre öğrencilerin sınav kaygılarıyla akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre akademik öz-yeterlik ile sınav kaygısı negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Fettahlıoğlu ve Ekici (2011)' nin yaptığı araştırmaya göre akademik öz-yeterlik, içsel ve dışsal motivasyon ile ilgilidir. 122 öğretmen adayı üzerinde yapılan

bu araştırmada araştırmacılar, akademik öz-yeterliğin, içsel ve dışsal motivasyonuyordadığını da saptamışlardır.

Yardımcı ve Başbakkal'ın (2011) yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin öz-yeterlik inançları farklı değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda da öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumları ve öğrencilerin sağlık durumları düştükçe ve okudukları sınıf seviyesi arttıkça, akademik başarı ve öz-yeterlik inancının azaldığı ortaya çıkmıştır. Ancak okul başarısı artarken öz-yeterlik inancının da arttığı saptanmıştır.

Ağgöl-Yalçın (2011) tarafından gerçekteştirilen araştırmada amaç fen bilgisi öğretmeni adaylarının öz-yeterlik seviyelerinin incelenmesidir. Araştırmaya 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 192 fen bilgisi öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda fen bilgisi öğretmeni adaylarının öz-yeterlik seviyelerinin üst düzey olduğu tespit edilmiştir. Sınıf ve cinsiyetin de öz-yeterlik seviyesi açısından önemli bir kriter olduğu saptanmıştır. Kız öğretmen adaylarının öz-yeterlik seviyelerinin erkek öğretmen adaylarınına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan (2012), yaptıkları çalışmada amaç, özel eğitimde rehber öğretmeni adaylarının psikolojik danışma öz yeterliği ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlilik algılarını incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre, kadın rehber öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyelerinin, erkek öğretmen adaylardan daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Altun ve Yazıcı'nın (2012) yaptığı araştırma sonuçlarına bakıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin benlik algısı ve akademik öz-yeterlik seviyeleri, üstün olmayan her iki gruptan da daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyet açısından ise anlamlı bir fark görülmemektedir. Ancak yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip üstün yetenekli öğrencilerin benlik algıları düşük sosyo-ekonomik düzeydeki üstün yetenekli öğrencilerden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aldridge, Afari ve Fraser (2012) sınıf ortamındaki öğretmenin destek ve ilginin matematik dersinden alınan zevkin öğrencinin akademik öz-yeterlik inancına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen desteği ve ilginin akademik öz-yeterlik inancı ile arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Alemdağ (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı düzeyleri ile akademik öz-yeterlik düzeylerinin ve fiziksel aktiviteye katılım durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım durumlarının öğrenim görülen bölüm, cinsiyet, ailede sorun yapan birey durumu, yetiştirildikleri sosyal çevre ve yaşanılan çevrede egzersize uygun alan bulunması değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Aday öğretmenlerin sosyal öz-yeterlik ve sosyal görünüş kaygı düzeylerinin tüm bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Değişkenler arasındaki korelasyon sonuçlarına göre fiziksel aktiviteye katılım düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının fiziksel görünüş kaygılarının azaldığı, sosyal öz-yeterlik algılarının yükseldiği, sosyal görünüş kaygısı arttıkça sosyal öz-yeterlik düzeyinin azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Alemdağ, 2013).

Dolapçı'nın (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimindeki bakış açıları ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının yeterli olduğu tespit edilmiştir. Öz-yeterlilik algıları ile yaşın, cinsiyetin, öğrenim gördükleri bölümün ve yaşadıkların yerin arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Aday öğretmenlerin, öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin pozitif olarak arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Çuhadar (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bilgisayar ve öğretim teknoloji bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ders çalışmaya karşı bakış açıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya bilgisayar ve öğretim teknoloji bölümünde öğrenim gören 147 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre ders çalışma yöntemlerinin anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Topal ve Akgün (2015), çalışmalarında, öğretmen adaylarının eğitimde internet kullanımı konusunda öz-yeterlik algılarını incelemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, internet kullanımına yönelik sahip oldukları öz-yeterlik algıları erkek öğrencilerin yararına olduğu ve eğitim aldığı bölüm değişiklerinde anlamlı farklılık gösterdiğini bildirmiş.

Aydoğan'ın (2016) yaptığı çalışmada zihinsel engelliler özel alan öğretmen adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda cinsiyet, üniversite sınıf düzeyi, okuduğu bölümü seçme sebepleri, mezun oldukları lise türü ve bireyin yaşamını sürdürdüğü yer arasında anlamlı farklılıklar vardır.

2.2. Akademik Yükleme Stilleri Alanında Türkiye’de ve Türkiye Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar:

Metalsky, G. I., Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., Semmel, A., & Peterson, c. (1982) tarafından yapılan çalışmada sınıfta yer alan yükleme tarzı ve yaşam olayları ilişkisi ele alınmıştır. Öğrenilmiş olan çaresizlik ve depresyonun yeniden düzenlenmiş modeline dair temel bir tahmin, aynı olumsuz yaşam olayına karşı koyarken, olumsuz sonuçları içsel, durağan veya küresel etkenlere atfetme eğilimi gösterenlerin, depresif bir tepki yaşama ihtimalinin daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Genellikle olumsuz sonuçları dışsal, istikrarsız veya spesifik faktörlere bağlayan kişiler. Bu çalışmada, S7 'nin öznel stillerinin içeriğinin zaman içinde bir noktada olup olmadığının belirlenmesinin, 227 lisans öğrencisi ile öngörülmesinin, daha sonraki bir zamanda bir sınavda düşük bir not almak için, depresif tepkisinin (Çoklu Etki Sıfat Kontrol Listesi) önemini tahmin edip etmediği test edilmiştir. Tahminle tutarlı olarak, Zaman 1'deki olumsuz sonuçlara yönelik içsel veya global bir atıf tarzı olan Ss, düşük bir derece ile karşı karşıya kaldığında bir depresif tepki yaşanmıştır. Harici veya belirli bir ilişki tarzı olan S'ler, bu yanıt etkileyemezdi. İçsellik ve globallik boyutlarının sonuçlarının tersine, Ss 'in denge atıfları boyutu boyunca puanları, düşük dereceye olan depresif yanıtlarının şiddeti ile korelasyon göstermemiştir. Olumsuz bir yaşam olayının yokluğunda, Ss'nin 1.

zamandaki olumsuz sonuçlara yönelik içsel veya küresel atıflar yapma eğilimleri, depresif duygulanımın ciddiyeti arasında anlamlı olmayan bir pozitif korelasyon olmasına rağmen, depresif duygu durumundaki sonraki değişiklikleriyle anlamlı bir şekilde ilişkili değildir.

Peterson, Semmel, Von Baeyer, Abramson, Metalsky ve Seligman (1982) çalışmasındaki amaç, atletik performans ile akademik yükleme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma 1 için, 20 erkek futbolcu ASQ'yu tamamladı ve sekiz maçtaki performansları videoya alınmış ve çeşitli önlemler (goller, fauller, girişimler, tamamlanmış geçişler) üzerinde kodlanmıştır. Çalışma 2 için 18 bayan basketbol oyuncusu ASQ ve Life Orientation Test (LOT), Scheier ve Carver'ı tamamlamıştır. Bu ölçekler arasındaki ilişkiler ve çeşitli performans ölçüleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışma 1'de futbolcular arasında iyimserlik ve atletik performansın ASQ ölçütü arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuştur. 2. çalışmadan elde edilen bulgular ise daha az tutarlıdır; hem olumlu hem de olumsuz ilişkilerini ortaya çıkarmıştır.

Anderson'un (1983) çalışmasında amaç, kişilerarası ortamlarda motivasyon ve performansın akademik yükleme stillerine etkisini incelemektir. 63 Kolej öğrencisinin başarı beklentileri, motivasyon ve gerçek performansları değerlendirilmiştir. Motivasyonu yüksek öğrencilerin başarı beklentilerinin de yüksek olduğu, negatif bakış açısına sahip bireylerin ise yalnızlık ve depresyon gibi klinik semptomlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nicolina, M. Fazio (1998) çalışmasında amaç, üniversite öğrencilerin akademik yükleme stilleri ile depresyon ve not tutma arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. 91 üst düzey lisans öğrencisi, Yükleme Stili Anketi ve Epidemiyolojik Araştırmalar Depresyon Ölçeği uygulanmıştır. Bu envanterlerdeki puanlar öğrencilerin kümülatif not ortalamaları ile ilişkilendirilmiştir. Kötümser atıfta bulunma tarzı puanları olan öğrencilerin depresyon puanları, iyimserlik tutum stiline sahip olanlara göre daha yüksek, depresyon puanları daha yüksek olan öğrencilerin puan ortalamaları ise düşük bulunmuştur.

DeMoss,Milich,DeMers(1993) çalışmasında akademik başarısı yüksek olan ergenler arasında cinsiyet, yaratıcılık, depresyon ve akademik yüklenme stili arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Yüz yirmi tane sekizinci ve dokuzuncu sınıfta başarılı öğrencilere, Yaratıcı Düşünme (TTCT), Çocuk Depresyon Ölçeği (CDI) ve Çocuk İlişkilendirme Stili Anketi - Gözden Geçirilmiş (KASTAN-R CASQ) Torrance Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sadece TTKT'nin sözel bileşeni üzerinde cinsiyet farklılıkları olduğunu ve kadınların puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.. Her iki cinsiyet için de, yaratıcılık ile kötümser bakış açısı arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, kadınlar için yüksek sözel yaratıcılık, düşük düzeyde depresyon kötümser bakış açısı ile ilişkilendirilmiştir.

Struthers, Perry (1996) tarafından yapılan çalışmada amaç üniversite öğrencilerinin iyimser ve kötümser bakış açılarının performansları üzerindeki etkisini incelemektir. Üniversite öğrencileri eğitsel hedeflerinin peşinde koşarken, belirli aralıklarla birçok zorlukla karşılaşır. Bu tür deneyimler, olumsuz olarak algılandıklarında sonraki motivasyon ve performans üzerinde zararlı etkilere sahip olabilirler. Araştırmalar, olumsuz olaylar yaşayan bazı öğrencilerin motivasyonel açıklara karşı tamponlandığını, diğerlerinin ise motivasyon açısından risk altında olduğunu göstermektedir. Bu farklı tepkileri hesaba katmak için çeşitli bireysel farklılık değişkenleri önerilmiştir. Bu araştırmayı genişletmek için üç aşamadan oluşan uzunlamasına bir alan çalışması yapılmıştır. Akademik stilin öğrencilerin performans, motivasyon ve duygular üzerindeki motivasyonsal tamponlama etkilerini incelemiştir. Sonuçlar, öğrencilerin performans, motivasyon ve duygular ile ilgili olarak atıf yapılabileceğini göstermiştir. Özellikle, olumsuz akademik olaylar için rutin olarak kararsız ve kontrol edilebilir atıflar yapan öğrenciler, genellikle istikrarlı ve kontrol edilemeyen atıflarda bulunan öğrencilerle karşılaştırıldığında en yüksek performans ve motivasyon sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Patrick, Davies (1997), tarafından yapılan araştırmada ergenlerin okul notları ve duygusal iyilik üzerine umut, benlik saygısı ve akademik yüklenme stillerinin etkisi incelenmiştir. Gelecekteki lise notlarını, öğretmene göre uyarlamayı ve öğrencilerin

duyuşsal durumları hakkında raporları öngörmeye üç “pozitif düşünce” değişkeninin (benlik saygısı, sürekli umut ve olumlu atıf tarzı) farklılıkları üzerinde durulmuştur. Yedi yüz seksen dört lise öğrencisi (382 erkek ve 394 kadın; 8 cinsiyetini belirtmedi). Umutun, olumlu etkilerin bir göstergesi ve notların en iyi yordayıcısı olduğu, olumsuz yüklemenin, düşmanlık ve korkudaki artışların en iyi yordayıcısı ve düşük benlik saygısı, üzüntüdeki artışların en iyi yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

WileyLis (2007) çalışmasındaki amaç, akademik yükleme stili, öz-yeterlik ve cinsiyet değişkenlerini çocuklar arasında karşılaştırmaktır. İkili ilişkilendirme çerçevesinin, çocuklarda birbirleriyle ve depresif belirtilerle ilişkili olup olmadığını incelemiştir. İlk çerçevede, pozitif ve negatif olaylar için istikrarlı / kararsız, global / spesifik ve iç / dış atıfların bir bileşimini kullanmıştır. İkinci çerçevede ise, olumlu ve olumsuz olaylar için yetenek, çaba, görev zorlukları ve şans ilişkilerini kullanılmıştır. Katılımcılar 8–12 yaşları arasında 185 ilköğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ilişkilendirme yaklaşımlarının, birbiriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yetenek ve görev zorlukları, çocukların benzer şekilde görebildiklerini gösteren yüksek bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuçlar ayrıca her iki yaklaşımın da diğerini hesaba kattıktan sonra bile depresif belirtilerle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Akbay (2009) çalışmasındaki amaç, akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik öz-yeterlik inancının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını cinsiyet açısından ne düzeyde yordadığını incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre, akademik güdülenme, akademik öz-yeterlik ve akademik yükleme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Diğer yandan, kız örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonucunda ise, akademik güdülenme ve akademik yükleme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı, ancak akademik öz-yeterlik inancının kızların akademik erteleme eğilimlerine bir katkısı olmadığı belirlenmiştir.

Kaplan (2017) alışmasındaki amaç ,hemşirelik öğrencilerinde akademik güdülenme, akademik yükleme stilleri ve akademik öz-yeterlik inancının akademik erteleme davranışlarını ne düzeyde yordadığını incelemektir. Öğrencilerin akademik görev ve sorumlulukların yerine getirmek için karşılaştıkları sorunları çözüme kavuşturmada daha kötümser oldukları sorunlarının nedeni olarak kendilerini gördükleri bu nedenlerin gelecekte var olacağını ve yaşamının diğer alanlarını da etkileyeceğini düşündükleri belirlenmiştir. Akademik erteleme davranışlarıyla; akademik yükleme stilleri arasında pozitif yönde anlamsız , akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Akademik yükleme stilleri ile güdülenme arasında negatif yönde anlamlı ve öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Akademik güdülenme ile öz-yeterlik arasında ise pozitif anlamlı ilişki saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modeli türündedir ve betimsel bir çalışma örneğidir. Bu model; genellikle iki veya daha fazla değişken arasındaki etkileşimi ve miktarını belirlemede kullanılır. Tarama modellerinde aralarında ilişki aranacak olan değişkenler tek tek sembolleştirilir. Araştırma düzeyi açısından incelendiğinde nedensel karşılaştırma araştırması ilişkisel modelin bir uygulanma türüdür. (Büyüköztürk, 2017).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 4. sınıfa devam öğretmen adayları oluşturmaktadır. Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ; İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi, Matematik, Türkçe, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Bilgisayar, Müzik, Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik ve Özel Eğitim öğretmenliği bölümlerinden Kasti örneklem yöntemi ile seçilen birer şube oluşturmaktadır .

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine yönelik betimsel istatistikler aşağıdaki tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelere

		n	%
Cinsiyet	Kadın	145	63.0
	Erkek	85	37.0
Yaş	20-25 Yaş	230	100.0
	Özel Eğitim Öğretmenliği	24	10.4
	Bilgisayar Öğretmenliği	16	7.0
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	10.0
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	23	10.0
	İngilizce Öğretmenliği	22	9.6
Bölüm	Müzik Öğretmenliği	23	10.0
	Okulöncesi Öğretmenliği	22	9.6
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	17	7.4
	Sınıf Öğretmenliği	16	7.0
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	8.3
	Türkçe Öğretmenliği	25	10.9
	Toplam	230	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %63'ünün kadın ve %37'sinin erkek olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlik bölümlerine devam eden bireylerin çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Kişilerin tamamının 20-25 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %10,4'ünün özel eğitim öğretmenliği, %7'inin bilgisayar öğretmenliği, %10'unun fen bilgisi öğretmenliği, %10'unun ilköğretim matematik öğretmenliği, %9,6'inin İngilizce öğretmenliği, %10'unun müzik öğretmenliği, %9,6'inin okulöncesi öğretmenliği, %7,4'inin psikolojik danışma ve rehberlik, %7'inin sınıf öğretmenliği, %8,3'inin sosyal bilgiler öğretmenliği, %10,9'inin Türkçe öğretmenliği alanında eğitimini tamamladığı bilinmektedir. Buna göre en fazla katılım sağlayan öğretmen adaylarının Türkçe ve özel eğitim öğretmenliği; en az katılım sağlayan öğretmen adaylarının ise bilgisayar ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde devam ettiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği ve Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği: Peterson ve Barrett tarafından 1987 yılında geliştirilen bu ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmalarını Camgöz, Tektas ve Metin (2008) yapmıştır. Akademik yükleme stilleri ölçeği, altı tanesi olumlu diğer altı tanesi ise olumsuz olan toplam 12 tane akademik olaydan meydana gelmektedir. Öğrenciler, incelenen 12 akademik olayın her birinin temel nedenini belirtmektedirler. Her bir akademik olay için kendilerini iyimserlik boyutuna ve kötümserlik boyutuna göre 7’li Likert tipi derecelendirme ölçeğine değerlendirmektedirler. Kötümserlik yükleme stili, içsel, kararlı ve global durumlar olarak adlandırılan üç alt-boyuttan oluşur. İyimserlik yükleme stili dışsal, kararsız ve özel dereceler olarak adlandırılan farklı üç alt-boyutu ifade eder. AYSÖ’den alınabilecek en düşük puan 1 iken en yüksek puan ise 7’ dir. Alınan yüksek puanlar kötümserliğe, düşük puanlar ise iyimserliğe işaret etmektedir.

Peterson ve Barret (1987), ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısını .87 bulmuşlardır. Camgöz, Tektaş ve Metin (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise AYSÖ’nün iç tutarlılık katsayısı İngiliz öğrenciler için .80, Türk öğrenciler için .78 ve her iki grubun toplamı için .72 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise cronbach alpha .78 bulunmuştur. Ölçekteki tüm maddeler alt boyutlarda kullanılmaktadır. Alt boyutların değerlendirilmesinde her maddenin altında yer alan üç ayrı ölçeklendirmeye bağlı kaldırılmaktadır. Örneğin “1=Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta-7=Tamamen Benden Kaynaklanmakta” (içsel-dışsal), “1= Asla Varolmayacak-7= Daima Varolacak” (kararlı-kararsız), “1= Sadece Bu Durumu Etkiler-7= Bütün Durumları Etkiler” (özel-global) örnek olarak verilebilir.

Tablo 2: Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği İçin Güvenilirlik Analizi Bulguları

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği	.905	12
İçsel-Dışsal	.782	4
Kararlı-Kararsız	.878	4
Özel-Global	.885	4

Tabloda yer alan bilgilere göre ölçeklerin ve alt boyutlarının yeterli düzeyde iç tutarlılığın olduğu görülmektedir ($\alpha > 0,600$). Bu doğrultuda toplama yolu ile belirlenen ölçek puanların normalliği Kolmogorov-Smirnov Z testi ile sınanmıştır.

Tablo 3: Normalliğin İncelenmesi

	KS Testi		Çarpıklık		Basıklık	
	Z	p	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Akademik Yükleme Stilleri	.042	.200	.317	.160	.319	.320
İçsel-Dışsal	.058	.061	.021	.160	.069	.320
Kararlı-Kararsız	.046	.200	.255	.160	-.405	.320
Özel-Global	.070	.009	.008	.160	-.146	.320

Tabloda yer alan Kolmogorov-Smirnov Z testi sonuçlarına göre değişkenlerin bir kısmının normal dağılımdan farklılık sergilemediği görülmüştür ($p > 0,05$). Çarpıklık ve basıklık konusuna gerekli sınırlar dahilinde olan değişkenlerin tümünün normal olduğu kabul edilmiştir.

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin tespit edilmesinde Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen ve Ekici (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 33 madde ve 3 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek alt boyutları sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutu şeklinde sıralanmaktadır. Ölçekte 2, 3, 4, 11, 14, 15, 16, 17, 25 ve 27. maddeler sosyal statü boyutuna, 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19,

20, 21, 22, 24, 30, 31, 32 ve 33. maddeler bilişsel uygulamalar alt boyutuna, 23, 26, 28 ve 29. Maddeler ise teknik beceriler alt boyutuna aittir.

Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçek toplamına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,86 bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik kat sayılarının ise sosyal statü alt boyutunda 0,88, bilişsel uygulamalar alt boyutunda 0,82, teknik beceriler alt boyutunda ise 0,90 olduğu tespit edilmiştir (Ekici, 2012, 174).. Orijinal ölçek 5’li likert türüne göre hazırlanmıştır. Ölçeğin genelinden alınabilecek en yüksek puan $5 \times 33 = 165$ puan, en düşük ise $1 \times 33 = 33$ puandır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin maddelere; “2. Sınıf tartışmasına katılma” (sosyal statü), “1. Ders sırasında düzenli notlar tutma” (bilişsel uygulamalar), “23. Bilgisayarı kullanma” (teknik beceriler) örnek olarak verilebilir.

Tablo 4: Akademik Öz Yeterlik Ölçeği İçin Güvenirlik Analizi Bulguları

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği	.920	33
Sosyal Statü	.810	10
Bilişsel Uygulamalar	.884	19
Teknik Beceriler	.635	4

Tabloda yer alan bilgilere göre ölçeklerin ve alt boyutlarının yeterli düzeyde iç tutarlılığın olduğu görülmektedir ($\alpha > 0,600$). Bu doğrultuda toplama yolu ile belirlenen ölçek puanların normalliği Kolmogorov-Smirnov Z testi ile sınanmıştır.

Tablo 5: Normalliğin İncelenmesi

	KS Testi		Çarpıklık		Basıklık	
	Z	p	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Akademik Öz Yeterlik	.058	.062	.192	.160	-.215	.320
Sosyal Statü	.060	.044	.438	.160	.359	.320
Bilişsel Uygulamalar	.048	.200	-.026	.160	-.153	.320
Teknik Beceriler	.091	.000	.201	.160	-.543	.320

Tabloda yer alan Kolmogorov-Smirnov Z testi sonuçlarına göre değişkenlerin bir kısmının normal dağılımdan farklılık sergilemediği görülmüştür ($p>0,05$). Çarpıklık ve basıklık konusuna gerekli sınırlar dahilinde olan değişkenlerin tümünün normal olduğu kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi aşamasında ilk olarak kullanılan ölçeklerin bu araştırmanın örnekleminde yeterince iç tutarlılık gösterip göstermediğin belirlenmesi amacıyla güvenilirlik analizi yapılmıştır. Sonrasında toplama yolu ile belirlenen ölçek puanların normalliği Kolmogorov-Smirnov Z testi ile sınanmıştır. Çarpıklık ve basıklık konusuna gerekli sınırlar dahilinde olan değişkenlerin tümünün normal olduğu kabul edilmiştir. Buradan hareketle parametrik analizlerden olan Bağımsız Örneklem T-Testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon Analizi örneklemin de $n>50$ olması göz önünde bulundurulduğunda tercih edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılanlardan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Akademik Yükleme Stillerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 6:Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Akademik Yükleme Stilleri İlişkin Özet İstatistikler

	Özel Eğitim Öğretmenliği				Diğer Öğretmenlik Bölümleri				Toplam			
	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.
Akademik Yükleme Stilleri	3.61	.79	2.39	4.92	3.65	.77	1.92	6.28	3.64	.77	1.92	6.28
İçsel-Dışsal	4.03	.91	2.17	6.08	3.84	.85	1.58	6.50	3.86	.86	1.58	6.50
Kararlı-Kararsız	3.60	1.05	2.00	5.25	3.72	1.04	1.08	6.42	3.71	1.04	1.08	6.42
Özel-Global	3.20	1.20	1.08	4.75	3.38	1.07	1.00	6.42	3.36	1.08	1.00	6.42

Tablo 6'ya göre Özel eğitim öğretmen adayları değerlendirildiğinde;

Akademik yükleme stilleri puanları min-maks=2.39-4.92 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.61\pm.79$ 'dir. İçsel-Dışsal puanları min-maks=2.17-6.08 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=4.03\pm.91$ 'dir. Kararlı-Kararsız puanları min-maks=2.00-5.25 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.60\pm1.05$ 'dir. Özel-Global puanları min-maks=1.08-4.75 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.20\pm1.20$ 'dir. Özel eğitim öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre en yüksek ortalamayı içsel ve dışsal alt boyutta en düşük ortalamayı ise özel-global alt boyutta aldığı görülmektedir. Bu sonuçlar bize özel eğitim öğretmenliği bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının, diğer bölümlerde okumakta olan öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla yaşadıkları akademik sorunların diğerlerinden kaynaklandığı, yaşadıkları sorunların çözümü konusunda ne kararlı ne kararsız oldukları ve yaşanan sorunların etkilerinin özel olarak kendilerini etkileyeceği görüşünde olduklarını göstermektedir

Diğer bölümlerde okuyan öğretmen adayları için değerlendirildiğinde;

Akademik yükleme stilleri puanları min-maks=1.92-6.28 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.65\pm.77$ 'dir. İçsel-Dışsal puanları min-maks=1.58-6.50 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.84\pm.85$ 'dir. Kararlı-Kararsız puanları min-maks=1.08-6.42 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.72\pm1.04$ 'dir. Özel-Global puanları min-maks=1.00-6.42 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.38\pm1.07$ 'dir.

Bu sonuçlar bize diğer öğretmenlik bölümlerinde okumakta olan öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunlarla ilgili ne iyimser ne kötümser oldukları, yaşadıkları sorunların kendinden ya da diğerlerinden kaynaklanması konusunda farklı olarak nötr oldukları, yaşadıkları sorunların çözümü konusunda ne kararlı ne kararsız oldukları ve yaşanan sorunların etkilerinin kısmen özel olarak kendilerini etkileyeceğini düşündüklerini göstermektedir.

Tüm öğretmen adayları için değerlendirildiğinde;

Akademik yükleme stilleri puanları min-maks=1.92-6.28 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.64\pm.77$ 'dir. İçsel-Dışsal puanları min-maks=1.58-6.50

aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.86\pm.86$ 'dir. Kararlı-Kararsız puanları min-maks=1.08-6.42 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.71\pm1.04$ 'dir. Özel-Global puanları min-maks=1.00-6.42 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.36\pm1.08$ 'dir.

Akademik yükleme stilleri ile içsel-dışsal, kararlı-kararsız, özel-global alt boyutlarının farklı bölümleri tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasında anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasına yönelik varyans analizi ile post hoc testlerinin bulgu ve yorumları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7:Öğretmen Adaylarında Akademik Yükleme Stillerinin Bölüm Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları

	Bölüm	n	$\bar{x}$	ss	$sd_{1,2}$	F	p	Fark
Akademik Yükleme Stilleri	Özel Eğitim Öğretmenliği	24	3.61	.79				
	Bilgisayar Öğretmenliği	16	3.13	.57				3>5,8,9
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	3.98	.63				
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	23	3.59	.68				
	İngilizce Öğretmenliği	22	3.39	.60				7>1,4,5,
	Müzik Öğretmenliği	23	3.66	.71	10/219	2.572	.006	6,8,9,11
	Okulöncesi Öğretmenliği	22	4.12	1.08				
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	17	3.51	.32				
	Sınıf Öğretmenliği	16	3.46	.96				1,3,6,7,1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	3.71	.84				0,11>2
İçsel-Dışsal	Türkçe Öğretmenliği	25	3.68	.71				
	Özel Eğitim Öğretmenliği	24	4.03	.91				1>6
	Bilgisayar Öğretmenliği	16	3.17	.51				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	3.83	.71				1,3,4,5,7
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	23	3.83	.91				,8,9,10,1
	İngilizce Öğretmenliği	22	3.50	.66				1>2
	Müzik Öğretmenliği	23	3.97	.84	10/219	2.503	.007	
	Okulöncesi Öğretmenliği	22	4.02	1.07				
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	17	4.02	.66				
	Sınıf Öğretmenliği	16	3.75	.96				10>3,4,5,9
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	4.36	.99				
	Türkçe Öğretmenliği	25	3.87	.73				

Kararlı-Kararsız	Özel Eğitim Öğretmenliği	24	3.60	1.05	10/219	2.365	.011	3>1,2,4, 5,6,8,9
	Bilgisayar Öğretmenliği	16	3.33	.92				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	4.25	.75				
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	23	3.61	.97				
	İngilizce Öğretmenliği	22	3.56	.96				
	Müzik Öğretmenliği	23	3.54	1.03				
	Okulöncesi Öğretmenliği	22	4.36	1.22				
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	17	3.25	.56				
	Sınıf Öğretmenliği	16	3.58	1.26				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	3.65	1.29				
Özel-Global	Türkçe Öğretmenliği	25	3.81	.94	10/219	2.045	.030	3>1,2,5, 9,10 7>1,2,3, 4,5,8,9,1 0,11
	Özel Eğitim Öğretmenliği	24	3.20	1.20				
	Bilgisayar Öğretmenliği	16	2.91	.91				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	3.86	.70				
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	23	3.33	.99				
	İngilizce Öğretmenliği	22	3.12	.88				
	Müzik Öğretmenliği	23	3.46	1.04				
	Okulöncesi Öğretmenliği	22	4.00	1.25				
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	17	3.26	.65				
	Sınıf Öğretmenliği	16	3.04	1.15				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	3.13	1.54				
	Türkçe Öğretmenliği	25	3.36	1.03				

Tablo 7’de yer alan bilgilere göre fen bilgisi öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği bölümlerinde devam eden öğretmen adaylarının akademik yükleme stilleri, kararlı-kararsız ve özel-global yükleme stili ortalamalarının, özel eğitim öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında özel eğitim öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği, psikolojik danışma ve rehberlik ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde devam eden öğretmen adaylarının içsel-dışsal yükleme stilleri ortalamalarının, diğer öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademik yükleme stilleri puan ortalamalarının farklı bölümleri tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(10/219)}=2.572$; $p<.05$). LSD testi sonuçlarına göre fen bilgisi

ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının karamsarlık düzeylerinin diğer bazı öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

İçsel-dışsal puan ortalamalarının farklı bölümleri tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(10/219)}=2.503$; $p<.05$). LSD testi sonuçlarına göre özel eğitim ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunlardan kendilerini sorumlu tutma düzeylerinin diğer bazı öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Kararlı-kararsız puan ortalamalarının farklı bölümleri tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(10/219)}=2.365$; $p<.05$). LSD testi sonuçlarına göre fen bilgisi ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunların çözüleceği konusundaki kararsızlık düzeylerinin diğer bazı öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Özel-global puan ortalamalarının farklı bölümleri tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(10/219)}=2.045$; $p<.05$). LSD testi sonuçlarına göre fen bilgisi ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunların etkilerinin global olduğu konusundaki görüşlerinin diğer bazı öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Akademik yükleme stilleri ile içsel-dışsal, kararlı-kararsız, özel-global alt boyutlarının özel eğitim öğretmenliği ve diğer öğretmenlik bölümlerini tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasında anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasına yönelik bağımsız örnekler t-testi bulgu ve yorumları Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo8: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarında Akademik Yükleme Stillerinin Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları

	Özel Eğitim Öğretmenliği			Diğer Öğretmenlik Bölümleri			t	sd	p
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss			
Akademik Yükleme Stilleri	24	3.61	.79	206	3.65	.77	-.220	228	.826
İçsel-Dışsal	24	4.03	.91	206	3.84	.85	1.024	228	.307
Kararlı-Kararsız	24	3.60	1.05	206	3.72	1.04	-.556	228	.579
Özel-Global	24	3.20	1.20	206	3.38	1.07	-.746	228	.456

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, akademik yükleme stilleri puan ortalamalarının özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde devam eden öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(228)}=-.220$; $p>.05$).

İçsel-dışsal puan ortalamalarının özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde devam eden öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(228)}=1.024$; $p>.05$).

Kararlı-kararsız puan ortalamalarının özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde devam eden öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(228)}=-.556$; $p>.05$).

Özel-global puan ortalamalarının özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde devam eden öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(228)}=-.746$; $p>.05$).

Akademik yükleme stilleri ile içsel-dışsal, kararlı-kararsız, özel-global alt boyutlarının kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasına yönelik bağımsız örnekler t-testi bulgu ve yorumları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarında Akademik Yükleme Stillerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Akademik Yükleme Stilleri	Kadın	145	3.60	.79	228	-1.114	.266
	Erkek	85	3.72	.74			
İçsel-Dışsal	Kadın	145	3.86	.85	228	-.126	.900
	Erkek	85	3.87	.88			
Kararlı-Kararsız	Kadın	145	3.61	1.04	228	-1.981	.049
	Erkek	85	3.89	1.03			
Özel-Global	Kadın	145	3.34	1.09	228	-.380	.704
	Erkek	85	3.39	1.07			

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, akademik yükleme stilleri puan ortalamalarının kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(228)}=-1.114$; $p>.05$).

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, içsel-dışsal puan ortalamalarının kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(228)}=-.126$; $p>.05$).

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, kararlı-kararsız puan ortalamalarının kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(228)}=-1.981$; $p<.05$). Ortalamalara göre kadın öğretmen adaylarının kararlılık düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, özel-global puan ortalamalarının kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(228)}=-.380$; $p>.05$).

Akademik yükleme stilleri ile içsel-dışsal, kararlı-kararsız, özel-global alt boyutlarının özel eğitim öğretmenliği ve diğer öğretmenlik bölümlerini tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasında cinsiyete göre anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasına yönelik bağımsız örnekler t-testi bulgu ve yorumları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarında Akademik Yükleme Stillerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları

		Özel Eğitim Öğretmenliği					Diğer Öğretmenlik Bölümleri						
		N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Akademik	Kadın	6	3.93	.51	1.144	22	.265	139	3.59	.79	-1.650	204	.100
Yükleme Stilleri	Erkek	18	3.50	.85				67	3.77	.71			
İçsel-Dışsal	Kadın	6	3.90	.36	-.393	22	.698	139	3.85	.86	.297	204	.767
	Erkek	18	4.07	1.03				67	3.82	.84			
Kararlı-Kararsız	Kadın	6	4.06	.80	1.251	22	.224	139	3.59	1.05	-2.738	204	.007
	Erkek	18	3.44	1.10				67	4.00	.99			
Özel-Global	Kadın	6	3.82	.80	1.489	22	.151	139	3.32	1.10	-1.158	204	.248
	Erkek	18	3.00	1.26				67	3.50	1.00			

Tabloda yer alan bilgilere göre özel eğitimde kadın öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik yükleme stilleri, içsel-dışsal, kararlı-kararsız ve özel-global yükleme stilleri ortalamalarının, erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında diğer öğretmenlik bölümlerinde ise erkek öğretmen adaylarının akademik yükleme stilleri ve özel-global yükleme stilleri ortalamalarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel eğitim öğretmen adayları için değerlendirildiğinde;

Akademik yükleme stilleri puan ortalamalarının kadın ve erkek özel eğitim öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($t_{(22)}=1.144$; $p>.05$).

İçsel-dışsal puan ortalamalarının kadın ve erkek özel eğitim öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($t_{(22)}=-.393$; $p>.05$).

Kararlı-kararsız puan ortalamalarının kadın ve erkek özel eğitim öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($t_{(22)}=1.251$; $p>.05$).

Özel-global puan ortalamalarının kadın ve erkek özel eğitim öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($t_{(22)}=1.489$; $p>.05$).

Diğer bölümlerde okuyan öğretmen adayları için değerlendirildiğinde;

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, akademik yükleme stilleri puan ortalamalarının diğer öğretmenlik bölümlerindeki kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($t_{(204)}=-1.650$; $p>.05$).

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, içsel-dışsal puan ortalamalarının diğer öğretmenlik bölümlerindeki kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($t_{(204)}=.297$; $p>.05$).

Kararlı-kararsız puan ortalamalarının diğer öğretmenlik bölümlerindeki kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı

olduğu görünmektedir ($t_{(204)}=-2.738$; $p<.05$). Ortalamalara göre diğer öğretmenlik bölümlerindeki kadın öğretmen adaylarının kararlılık düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Özel-global puan ortalamalarının diğer öğretmenlik bölümlerindeki kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($t_{(204)}=-1.158$; $p>.05$).

4.2. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliliğin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 11: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Özet İstatistikler

	Özel Eğitim Öğretmenliği				Diğer Öğretmenlik Bölümleri				Toplam			
	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.
Akademik Öz Yeterlik	3.43	.43	2.21	4.21	3.31	.64	1.88	5.00	3.32	.63	1.88	5.00
Sosyal Statü	3.33	.44	2.20	4.30	3.15	.74	1.40	6.00	3.17	.72	1.40	6.00
Bilişsel Uygulamalar	3.45	.51	2.16	4.11	3.40	.70	1.58	5.11	3.41	.68	1.58	5.11
Teknik Beceriler	3.54	.68	2.50	4.75	3.26	.77	1.75	5.00	3.29	.77	1.75	5.00

Özel eğitim öğretmen adayları için değerlendirildiğinde;

Akademik öz-yeterlik puanları min-maks=2.21-4.21 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.43\pm.43$ 'dir. Sosyal statü puanları min-maks=2.20-4.30 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.33\pm.44$ 'dir. Bilişsel uygulamalar puanları min-maks=2.16-4.11 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.45\pm.51$ 'dir. Teknik beceriler puanları min-maks=2.50-4.75 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.54\pm.68$ 'dir. Özel eğitim öğretmen adaylarının bütün alt boyutlarda diğer

bölmelere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamayı ise teknik beceriler alt boyutunda almıştır.

Diğer bölümlerde okuyan öğretmen adayları için değerlendirildiğinde;

Akademik öz-yeterlik puanları min-maks=1.88-5.00 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.31\pm.64$ 'dir. Sosyal statü puanları min-maks=1.40-6.00 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.15\pm.74$ 'dir. Bilişsel uygulamalar puanları min-maks=1.58-5.11 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.40\pm.70$ 'dir. Teknik beceriler puanları min-maks=1.75-5.00 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.26\pm.77$ 'dir.

Tüm öğretmen adayları için değerlendirildiğinde;

Akademik öz-yeterlik puanları min-maks=1.88-5.00 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.32\pm.63$ 'dir. Sosyal statü puanları min-maks=1.40-6.00 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.17\pm.72$ 'dir. Bilişsel uygulamalar puanları min-maks=1.58-5.11 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.41\pm.68$ 'dir. Teknik beceriler puanları min-maks=1.75-5.00 aralığında değişmekte olup, ortalama $\bar{x}=3.29\pm.77$ 'dir.

Bu sonuçlara göre özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde okumakta olan öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik, sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik becerilere yönelik öz-yeterlik düzeylerini orta düzeyin biraz üstünde algıladıklarını göstermektedir.

Akademik öz-yeterlilik ile sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler alt boyutlarının farklı bölümleri tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasında anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasına yönelik varyans analizi ile post hoc testlerinin bulgu ve yorumları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: Öğretmen Adaylarında Akademik Öz-Yeterliğin Bölüm Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları

	Bölüm	n	$\bar{x}$	ss	sd ₁₋₂	F	p	Fark
Akademik Öz Yeterlik	Özel Eğitim Öğretmenliği	24	3.43	.43	10/219	1.463	.155	
	Bilgisayar Öğretmenliği	16	3.29	.80				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	3.36	.67				
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	23	3.20	.58				
	İngilizce Öğretmenliği	22	3.30	.61				
	Müzik Öğretmenliği	23	3.40	.58				
	Okulöncesi Öğretmenliği	22	3.34	.53				
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	17	3.21	.56				
	Sınıf Öğretmenliği	16	3.78	.61				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	3.19	.70				
	Türkçe Öğretmenliği	25	3.13	.72				
Sosyal Statü	Özel Eğitim Öğretmenliği	24	3.33	.44	10/219	1.062	.393	
	Bilgisayar Öğretmenliği	16	3.08	.81				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	3.30	.66				
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	23	2.96	.53				
	İngilizce Öğretmenliği	22	3.05	.77				
	Müzik Öğretmenliği	23	3.24	.65				
	Okulöncesi Öğretmenliği	22	3.29	.59				
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	17	3.01	.90				
	Sınıf Öğretmenliği	16	3.45	.95				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	3.16	.86				
	Türkçe Öğretmenliği	25	2.99	.76				
Bilişsel Uygulamalar	Özel Eğitim Öğretmenliği	24	3.45	.51	10/219	1.513	.136	
	Bilgisayar Öğretmenliği	16	3.36	.84				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	3.39	.71				
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	23	3.33	.64				
	İngilizce Öğretmenliği	22	3.49	.60				
	Müzik Öğretmenliği	23	3.54	.69				
	Okulöncesi Öğretmenliği	22	3.34	.58				
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	17	3.40	.55				
	Sınıf Öğretmenliği	16	3.91	.60				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	3.20	.75				
	Türkçe Öğretmenliği	25	3.20	.82				

Teknik Beceriler	Özel Eğitim Öğretmenliği	24	3.54	.68	10/219	3.302	.001	9>2,3,4,5, 6,7,8,10,11
	Bilgisayar Öğretmenliği	16	3.45	.79				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	23	3.35	.75				
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	23	3.15	.78				
	İngilizce Öğretmenliği	22	3.01	.76				
	Müzik Öğretmenliği	23	3.15	.68				
	Okulöncesi Öğretmenliği	22	3.48	.61				
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	17	2.79	.77				
	Sınıf Öğretmenliği	16	3.98	.70				
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	3.24	.77				
	Türkçe Öğretmenliği	25	3.17	.76				

Tablo 12’de yer alan bilgilere göre özel eğitim öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde devam eden öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik, sosyal statü ve bilişsel uygulamalara yönelik akademik öz-yeterlik ortalamalarının, sosyal bilgiler öğretmenliği ve türkçe öğretmenliği bölümlerinde devam eden öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tüm boyutlarda akademik öz-yeterlik ortalaması en yüksek olan bölüm sınıf öğretmenliği bölümüdür.

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının farklı bölümleri tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($F_{(10/219)}=1.463$; $p>.05$).

Sosyal statü puan ortalamalarının farklı bölümleri tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($F_{(10/219)}=1.062$; $p>.05$).

Bilişsel uygulamalar puan ortalamalarının farklı bölümleri tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($F_{(10/219)}=1.513$; $p>.05$).

Teknik beceriler puan ortalamalarının farklı bölümleri tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olduğu görünmektedir ($F_{(10/219)}=3.302$; $p<.05$). LSD testi sonuçlarına göre özel eğitim ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının teknik becerilere yönelik akademik öz-yeterlik düzeylerinin diğer bazı öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Akademik öz-yeterlilik ile sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler alt boyutlarının özel eğitim öğretmenliği ve diğer öğretmenlik bölümlerini tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasında anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasına yönelik bağımsız örnekler t-testi bulgu ve yorumları Tablo 13 'te sunulmuştur.

Tablo 13: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarında Akademik Öz-Yeterliğin Bölüm Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları

	Özel Eğitim			Diğer Öğretmenlik			t	sd	P
	Öğretmenliği			Bölümleri					
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss			
Akademik Öz Yeterlik	24	3.43	.43	206	3.31	.64	.868	228	.386
Sosyal Statü	24	3.33	.44	206	3.15	.74	1.201	228	.231
Bilişsel Uygulamalar	24	3.45	.51	206	3.40	.70	.322	228	.748
Teknik Beceriler	24	3.54	.68	206	3.26	.77	1.695	228	.091

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde devam eden öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($t_{(228)}=.868$; $p>.05$).

Sosyal statü puan ortalamalarının özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde devam eden öğretmen adayları arasındaki

farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($t_{(228)}=1.201$; $p>.05$).

Bilişsel uygulamalar puan ortalamalarının özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde devam eden öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($t_{(228)}=.322$; $p>.05$).

Teknik beceriler puan ortalamalarının özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde devam eden öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görünmektedir ($t_{(228)}=1.695$; $p>.05$).

Akademik öz-yeterlilik ile sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler alt boyutlarının kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasına yönelik bağımsız örnekler t-testi bulgu ve yorumları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo14: Öğretmen Adaylarında Akademik Öz-Yeterliğin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	ss	sd	t	P
Akademik Öz Yeterlik	Kadın	145	3.35	.65	228	.878	.381
	Erkek	85	3.27	.58			
Sosyal Statü	Kadın	145	3.12	.70	228	-1.297	.196
	Erkek	85	3.25	.75			
Bilişsel Uygulamalar	Kadın	145	3.48	.70	228	2.018	.045
	Erkek	85	3.29	.63			
Teknik Beceriler	Kadın	145	3.31	.79	228	.535	.593
	Erkek	85	3.26	.73			

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(228)}=.878$; $p>.05$).

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, sosyal statü puan ortalamalarının kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(228)}=-1.297$; $p>.05$).

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, bilişsel uygulamalar puan ortalamalarının kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(228)}=2.018$; $p<.05$). Ortalamalara göre kadın öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalara yönelik akademik öz-yeterlilik düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, teknik beceriler puan ortalamalarının kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(228)}=.535$; $p>.05$).

Akademik öz-yeterlilik ile sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler alt boyutlarının özel eğitim öğretmenliği ve diğer öğretmenlik bölümlerini tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasında cinsiyete göre anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasına yönelik bağımsız örnekler t-testi bulgu ve yorumları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Diğer Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarında Akademik Öz-Yeterliğin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Analiz Sonuçları

Özel Eğitim Öğretmenliği							Diğer Öğretmenlik						
							Bölümleri						

Tabloda yer alan bilgilere göre özel eğitimde erkek öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ve bilişsel uygulamalara yönelik akademik öz-yeterlik ortalamalarının, kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında diğer öğretmenlik bölümlerinde ise kadın öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik ve teknik becerilere uygulamalara yönelik akademik öz yeterlik ortlamalarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel eğitim öğretmen adayları için değerlendirildiğinde;

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının kadın ve erkek özel eğitim öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(22)}=-.496$; $p>.05$).

Sosyal statü puan ortalamalarının kadın ve erkek özel eğitim öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(22)}=-2.342$; $p<.05$). Ortalamalara göre erkek özel eğitim

öğretmenliği öğretmen adaylarının sosyal statüye yönelik akademik öz-yeterlik düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bilişsel uygulamalar puan ortalamalarının kadın ve erkek özel eğitim öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(22)}=-.060$; $p>.05$).

Teknik beceriler puan ortalamalarının kadın ve erkek özel eğitim öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(22)}=1.038$; $p>.05$).

Diğer bölümlerde okuyan öğretmen adayları için değerlendirildiğinde;

Tabloda yer alan bilgiler incelendiğinde, akademik öz-yeterlik puan ortalamalarının diğer öğretmenlik bölümlerindeki kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(204)}=1.284$; $p>.05$).

Sosyal statü puan ortalamalarının diğer öğretmenlik bölümlerindeki kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(204)}=-.623$; $p>.05$).

Bilişsel uygulamalar puan ortalamalarının diğer öğretmenlik bölümlerindeki kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(204)}=2.254$; $p<.05$). Ortalamalara göre diğer öğretmenlik bölümlerindeki kadın öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalara yönelik akademik öz-yeterlilik düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Teknik beceriler puan ortalamalarının diğer öğretmenlik bölümlerindeki kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklılığının istatistiksel geçerlilikte anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(204)}=.781$; $p>.05$).

4.3. Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Yükleme Stilleri Algılarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Akademik yükleme stilleri ve alt boyutları ile akademik öz-yeterlik ve alt boyutlarının öğretmen adayları arasında anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğinin saptanmasına yönelik pearson korelasyon analizi bulgu ve yorumları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Yükleme Stilleri Algılarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Akademik Öz Yeterlik	-							
2. Sosyal Statü	.84**	-						
3. Bilişsel Uygulamalar	.95**	.64**	-					
4. Teknik Beceriler	.79**	.63**	.68**	-				
5. Akademik Yükleme Stilleri	-.12	-.04	-.16*	-.07	-			
6. İçsel-Dışsal	-.03	.01	-.05	-.01	.55**	-		
7. Kararlı-Kararsız	-.14*	-.03	-.19**	-.06	.86**	.18**	-	
8. Özel-Global	-.11	-.07	-.11	-.09	.87**	.20**	.73**	-

Tabloda yer alan bilgilere göre araştırmaya katılan tüm öğretmen adayları arasında;

Akademik öz yeterlik ile sosyal statü ($r_{(228)}=.84$; $p<.01$), bilişsel uygulamalar ($r_{(228)}=.95$; $p<.01$) ve teknik beceriler ($r_{(228)}=.79$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar, sosyal statü ve teknik beceriler konusundaki öz-yeterliklerinin yükselmesi, akademik öz-yeterliklerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Akademik öz-yeterlik ile kararlı-kararsız ($r_{(228)}=-.14$; $p<.05$) yükleme stili arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen

adaylarının akademik öz-yeterliklerinin yükselmesi, yaşadıkları akademik sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Sosyal statü ile bilişsel uygulamalar ($r_{(228)}=.64$; $p<.01$) ve teknik beceriler ($r_{(228)}=.63$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler konusundaki öz-yeterliklerinin yükselmesi, sınıf yönetimi becerilerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Bilişsel uygulamalar ile teknik beceriler ($r_{(228)}=.68$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar konusundaki öz yeterliklerinin yükselmesi, teknik becerilere yönelik öz -yeterliklerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Bilişsel uygulamalar ile akademik yükleme stilleri ($r_{(228)}=-.16$; $p<.05$) ve kararlı-kararsız ($r_{(228)}=-.19$; $p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalara yönelik öz-yeterliklerinin yükselmesi, yaşadıkları akademik sorunlar konusunda iyimserlik ve bu sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Akademik yükleme stili ile içsel-dışsal ($r_{(228)}=.55$; $p<.01$), kararlı-kararsız ($r_{(228)}=.86$; $p<.01$), özel-global ($r_{(228)}=.87$; $p<.01$) yükleme stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunlar konusunda iyimserlik düzeyleri yükseldikçe, bu sorunların diğer etkenlerden ötürü olduğu yönündeki düşünceleri, sadece kendilerini etkileyeceği yönündeki düşünceleri ve çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

İçsel-dışsal yükleme stili ile kararlı-kararsız ($r_{(228)}=.18$; $p<.01$) ve özel-global ($r_{(228)}=.20$; $p<.01$) yükleme stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunların diğer

etkenlerden ötürü olduğu yönündeki düşünceleri arttıkça, bu sorunların sadece kendilerini etkileyeceği yönündeki düşünceleri ve çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Kararlı-kararsız yükleme stili ile özel-global ($r_{(228)}=.73$; $p<.01$) yükleme stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunların sadece kendilerini etkileyeceği yönündeki düşünceleri arttıkça, bu sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Akademik yükleme stilleri ve alt boyutları ile akademik öz-yeterlik ve alt boyutlarının özel eğitim öğretmenliği bölümünü tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğinin saptanmasına yönelik pearson korelasyon analizi bulgu ve yorumları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Yükleme Stilleri Algılarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Akademik Öz Yeterlik	-							
2. Sosyal Statü	.73**	-						
3. Bilişsel Uygulamalar	.95**	.52**	-					
4. Teknik Beceriler	.69**	.35	.58**	-				
5. Akademik Yükleme Stilleri	-.43*	-.28	-.44*	-.25	-			
6. İçsel-Dışsal	-.17	.00	-.31	.16	.44*	-		
7. Kararlı-Kararsız	-.45*	-.30	-.43*	-.37	.88**	.11	-	
8. Özel-Global	-.32	-.30	-.26	-.28	.86**	.02	.77**	-

Tabloda yer alan bilgilere göre araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adayları arasında;

Akademik öz-yeterlik ile sosyal statü ($r_{(22)}=.73$; $p<.01$), bilişsel uygulamalar ($r_{(22)}=.95$; $p<.01$) ve teknik beceriler ($r_{(22)}=.69$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı

bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler konusundaki öz-yeterliklerinin yükselmesi, akademik öz-yeterliklerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Akademik öz-yeterlik ile akademik yükleme stilleri ($r_{(22)}=-.43$; $p<.05$) ve kararlı-kararsız ($r_{(22)}=-.45$; $p<.05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin yükselmesi, yaşadıkları akademik sorunlar konusunda iyimserlik ve bu sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Sosyal statü ile bilişsel uygulamalar ($r_{(22)}=.52$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar konusundaki öz-yeterliklerinin yükselmesi, sınıf yönetimi becerilerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Bilişsel uygulamalar ile teknik beceriler ($r_{(22)}=.58$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar konusundaki öz-yeterliklerinin yükselmesi, teknik becerilere yönelik öz-yeterliklerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Bilişsel uygulamalar ile akademik yükleme stilleri ($r_{(22)}=-.44$; $p<.05$) ve kararlı-kararsız ($r_{(22)}=-.43$; $p<.05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalara yönelik öz-yeterliklerinin yükselmesi, yaşadıkları akademik sorunlar konusunda iyimserlik ve bu sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Akademik yükleme stili ile içsel-dışsal ($r_{(22)}=.44$; $p<.05$), kararlı-kararsız ($r_{(22)}=.88$; $p<.01$), özel-global ($r_{(22)}=.86$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunlar konusunda iyimserlik düzeyleri yükseldikçe, bu sorunların diğer etkenlerden ötürü olduğu yönündeki düşünceleri, sadece kendilerini etkileyeceği yönündeki düşünceleri ve çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Kararlı-kararsız yükleme stili ile özel-global ($r_{(22)}=.77$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunların sadece kendilerini etkileyeceği yönündeki düşünceleri arttıkça, bu sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Akademik yükleme stilleri ve alt boyutları ile akademik öz-yeterlik ve alt boyutlarının diğer öğretmenlik bölümlerini tamamlamak üzere olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğinin saptanmasına yönelik pearson korelasyon analizi bulgu ve yorumları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: Diğer Öğretmenlik Bölümlerindeki Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Yükleme Stilleri Algılarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Akademik Öz Yeterlik	-							
2. Sosyal Statü	.84**	-						
3. Bilişsel Uygulamalar	.95**	.65**	-					
4. Teknik Beceriler	.80**	.65**	.69**	-				
5. Akademik Yükleme Stilleri	-.10	-.03	-.13	-.05	-			
6. İçsel-Dışsal	-.02	.00	-.03	-.03	.56**	-		
7. Kararlı-Kararsız	-.11	-.01	-.17*	-.02	.86**	.19**	-	
8. Özel-Global	-.09	-.05	-.10	-.07	.88**	.23**	.73**	-

Tabloda yer alan bilgilere göre araştırmaya katılan diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğretmen adayları arasında;

Akademik öz-yeterlik ile sosyal statü ($r_{(204)}=.84$; $p<.01$), bilişsel uygulamalar ($r_{(204)}=.95$; $p<.01$), teknik beceriler ($r_{(204)}=.80$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler konusundaki öz-yeterliklerinin yükselmesi, akademik öz-yeterliklerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Sosyal statü ile bilişsel uygulamalar ($r_{(204)}=.65$; $p<.01$), teknik beceriler ($r_{(204)}=.65$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler konusundaki öz-yeterliklerinin yükselmesi, sınıf yönetimi becerilerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Bilişsel uygulamalar ile teknik beceriler ($r_{(204)}=.69$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalar konusundaki öz-yeterliklerinin yükselmesi, teknik becerilere yönelik öz-yeterliklerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Bilişsel uygulamalar ile kararlı-kararsız ($r_{(204)}=-.17$; $p<.05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalara yönelik öz yeterliklerinin yükselmesi, yaşadıkları akademik sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Akademik yükleme stili ile içsel-dışsal ($r_{(204)}=.56$; $p<.01$), kararlı-kararsız ($r_{(204)}=.86$; $p<.01$), özel-global ($r_{(204)}=.88$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunlar konusunda iyimserlik düzeyleri

yükseldikçe, bu sorunların diğer etkenlerden ötürü olduğu yönündeki düşünceleri, sadece kendilerini etkileyeceği yönündeki düşünceleri ve çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

İçsel-dışsal yükleme stili ile kararlı-kararsız ($r_{(204)}=.19$; $p<.01$), özel-global ($r_{(204)}=.23$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunların diğer etkenlerden ötürü olduğu yönündeki düşünceleri arttıkça, bu sorunların sadece kendilerini etkileyeceği yönündeki düşünceleri ve çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

Kararlı-kararsız yükleme stili ile özel-global ($r_{(204)}=.73$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunların sadece kendilerini etkileyeceği yönündeki düşünceleri arttıkça, bu sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında yanıt aranan alt problemlere yönelik uygulanan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1- Bulgulara göre özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde okumakta olan öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunlarla ilgili ne iyimser ne kötümser oldukları, yaşadıkları sorunların kendinden ya da diğerlerinden kaynaklanması konusunda nötr oldukları, yaşadıkları sorunların çözümü konusunda ne kararlı ne kararsız oldukları ve yaşanan sorunların etkilerinin kısmen özel olarak kendilerini etkileyeceğini düşündükleri belirlenmiştir.

2- Öğretmen adaylarının akademik yükleme stillerinin, içsel-dışsal, kararlılık-kararsızlık ve özel-global alt boyutunun öğrenim gördükleri bölüme göre tüm alt boyutlarda farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre fen bilgisi ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının karamsarlık ve kararsızlık düzeylerinin diğer bazı öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu; özel eğitim öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunlardan kendilerini sorumlu tutma düzeylerinin ve bu sorunların etkilerinin global olduğu konusundaki görüşlerinin diğer bazı öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

3- Öğretmen adaylarının akademik yükleme stillerinin kararlılık alt boyutunda cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca olarak

incelendiğinde bu farklılığın diğer bölümlerde devam eden adaylardan kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Buna göre diğer öğretmenlik bölümlerindeki kadın öğretmen adaylarının kararlılık düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

4- Özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde okumakta olan öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik, sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik becerilere yönelik öz yeterlik düzeylerini orta düzeyin biraz üstünde algıladıkları belirlenmiştir.

5- Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının, sosyal statü ve bilişsel uygulamalara yönelik öz-yeterlik algılarının bölümlere göre farklılaşmadığı fakat teknik beceriler alt boyutunda bölümlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre özel eğitim ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının teknik becerilere yönelik akademik öz-yeterlik düzeylerinin diğer bazı öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

6- Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının, sosyal statü ve teknik becerilere yönelik öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı fakat bilişsel uygulamalar alt boyutunda cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca olarak incelendiğinde bu farklılığın diğer bölümlerde devam eden adaylardan kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Buna göre diğer öğretmenlik bölümlerinde devam eden kadın öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalara yönelik akademik öz-yeterlik düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca olarak incelendiğinde erkek özel eğitim öğretmenliği öğretmen adaylarının sosyal statüye yönelik akademik öz-yeterlik düzeylerinin yani sınıf yönetimi becerilerinin kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

7- Tüm öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik ile kararlı-kararsız yükleme stili arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin yükselmesi, yaşadıkları akademik sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

8- Tüm öğretmen adaylarında bilişsel uygulamalar ile akademik yükleme stilleri ve kararlı-kararsız arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalara yönelik öz

yeterliklerinin yükselmesi, yaşadıkları akademik sorunlar konusunda iyimserlik ve bu sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

9- Özel eğitim öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik ile akademik yükleme stilleri ve kararlı-kararsız arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin yükselmesi, yaşadıkları akademik sorunlar konusunda iyimserlik ve bu sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

10- Özel eğitim öğretmen adaylarında bilişsel uygulamalar ile akademik yükleme stilleri ve kararlı-kararsız arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre özel eğitim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalara yönelik öz yeterliklerinin yükselmesi, yaşadıkları akademik sorunlar konusunda iyimserlik ve bu sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

11- Diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğretmen adaylarında bilişsel uygulamalar ile kararlı-kararsız arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalara yönelik öz yeterliklerinin yükselmesi, yaşadıkları akademik sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır.

5.2. Tartışma

Bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliliği ve akademik yükleme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde ise çalışmanın öne çıkan bulguları aktarılmış ve benzer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Bulgulara göre özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde okumakta olan öğretmen adaylarının yaşadıkları akademik sorunlarla ilgili ne iyimser ne kötümser oldukları, yaşadıkları sorunların kendinden ya da diğerlerinden kaynaklanması konusunda nötr oldukları, yaşadıkları sorunların çözümü konusunda ne kararlı ne kararsız oldukları ve yaşanan sorunların etkilerinin kısmen özel olarak kendilerini etkileyeceğini düşündükleri belirlenmiştir. Alan yazında yer alan araştırma bulguları incelendiğinde Camgöz, Tektaş ve Metin (2008) tarafından yapılan çalışmada Türk örnekleminde elde edilen bulgularının bu çalışma ile uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Bulgulara göre okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının karamsarlık ve kararsızlık düzeylerinin diğer bazı öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durum okul öncesi öğretmen adaylarının karşılaştıkları öğrencilerin yaş gruplarının 3-6 yaş arasında değişen ve bu nedenle ilkokula geçiş aşaması olduğu için kurallara uyma, soyut kavramları anlama gibi çeşitli konularda zorluk yaşayan öğrenciler söz konusu iken sınıf hakimiyeti kurma konusunda sorunlar yaşamalarından kaynaklanabilir.

Bulgulara göre öğretmen adaylarının akademik yükleme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında yer alan araştırma bulguları incelendiğinde bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Camgöz, Tektaş ve Metin (2008) tarafından yapılan araştırma bulunmaktadır. Bunun yanında Akbay (2009) yapılan çalışmada, kadın öğretmen adayların akademik yükleme stilleri ve akademik öz yeterlilik arasındaki ilişkinin, erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek kuvvette olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak Bozkurt ve Ercan (2017) tarafından

akademisyenler arasında ve Parmaksız (2011) tarafından öğretmen adayları arasında yapılan çalışmalarda kadınların iyimserlik düzeyinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bulgulara göre özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde okumakta olan öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik düzeylerini orta düzeyin biraz üstünde algıladıkları belirlenmiştir. Alan yazında yer alan araştırma bulguları incelendiğinde Alemdağ (2015), Tekeli (2017) ve Küçük Kılıç (2014) tarafından yapılan çalışma bulgularının paralellik gösterdiği belirlenmiştir. İlişkilendirilebilir olarak Satıcı (2013) tarafından Anadolu Üniversitesi örgün programlarında öğrenim gören 1679 üniversite öğrencileri arasında yapılan çalışmada araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çoğunlukla yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında özel eğitim öğretmenliği bölümünde ve diğer öğretmenlik bölümlerinde okumakta olan öğretmen adaylarının sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik becerilere yönelik öz yeterlik düzeylerini orta düzeyin biraz üstünde algıladıkları belirlenmiştir.

Aslan (2010) tarafından yapılan araştırmada Türkçe eğitimi alanında lisansüstü eğitim gören üniversite öğrencileri arasında yapılan nitel çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini akademik öz-yeterlik konusunda yetersiz gördükleri, buna paralel olarak akademik anlamda kendilerine yeterince güvenmedikleri tespit edilmiştir. Erişen ve Çeliköz (2003) tarafından yapılan araştırmada farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarına ilişkin tanımlayıcı bilgiler değerlendirildiği zaman, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde kendilerini kısmen yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aşkar ve Umay (2001) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 1, 2 ve 3. Sınıf öğrencileri dâhil edilmiş, araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik öz-yeterlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu yabancı alan yazın ile tutarlılık göstermektedir (Catalina ve diğerleri, 2012; Hen ve Goroshit,

2012; Wangve Castaneda-Sound, 2008). Çalışmadan elde edilen bu bulgu ile ülkemizde yapılmış önceki çalışmalarda elde edilen bulgular örtüşmektedir. Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün (2011) tarafından 10910 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde Yılmaz ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Bulgulara göre öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlilik algılarının bölümlere göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alan yazında yer alan araştırma bulguları incelendiğinde Griffiths (2006), Oğuz (2012), Özsüer ve diğerleri (2011), Thomas-Spiegel (2006), Rey (2009), Keskin (2006), Yenice (2012), Tekeli (2017) ve İslam (2016) tarafından yapılan çalışma bulgularının paralellik gösterdiği fakat bu çalışma ile uyumsuz olarak Dentlinger (2003), Mayal (2002), Altunsoy ve diğerleri (2010), Durdukoca (2010), Johnson (2011), Zhao ve diğerleri (2006), Pajares ve Valiente (2001), Schunk ve Pajares (2000), Azar (2010), Sandıkçı (2011), Çakır, Kan ve Sünbül (2006), Demirtaş ve arkadaşları (2011), Gürbüzürk ve Şad (2009), Satıcı (2013) ve Eryenen (2008) tarafından yapılan çalışmalarda bölümler göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Ayrıntılı incelendiğinde çalışmamızda özel eğitim ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının teknik becerilere yönelik akademik öz-yeterlik düzeylerinin diğer bazı öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. İlişkilendirilebilir olarak Tekeli (2017) tarafından yapılan çalışmada diğer öğretmenlik bölümlerinde okumakta olan öğretmen adaylarının, teknik becerilere yönelik akademik öz-yeterlilik düzeylerinin beden eğitimi öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Biricik (2015)'de yaptığı araştırmasında, öğrencilerin bölümlerine ilişkin akademik öz-yeterliklerinin alt boyutu olan sosyal statü ve teknik beceriler de anlamlı farklılıklar olduğunu, beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümü öğrencilerine kıyasla daha fazla akademik öz-yeterliğe sahip olduğunu tespit ettiğini belirtmiştir. Özsüer ve diğerleri (2011)'de yaptığı çalışmada, teknik eğitim

fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden daha düşük akademik öz-yeterliğe sahip olduğunu saptamışlardır.

Bulgulara göre öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlilik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı fakat bilişsel uygulamalar alt boyutunda cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Alan yazında yer alan araştırma bulguları incelendiğinde Toklu (2010), Bozkurt (2013), Seçkin (2011), Varol (2007), Koparan ve diğerleri (2010), Yavuzer ve Koç (2002), Yalmancı ve arkadaşları. (2014), Altunçekiç ve diğerleri (2005), Kılıç (2014), Ekici (2008), Gencer ve Cakıroğlu (2007), Karahan ve Uyanık Balat (2011), Nakip ve Özcan (2016), Cihan (2014), Alemdağ (2015), Tekeli (2017) ve Yenice (2012) tarafından yapılan çalışmaların bu çalışma sonuçları ile paralellik gösterdiği fakat bu çalışma ile uyumsuz olarak Poyraz (2000), Ünlü (2008), Sandıkçı ve Öncü (2013), Tozoğlu (2016), Çapri ve Çelikkaleli (2008), Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), Özdemir (2008), Baloğlu ve Çalışkan (2009), Durdukoca (2010), Korkut, Babaoğlu (2012), Morgil, Seçken ve Yücel (2004), Satıcı (2013), İslam (2016) tarafından yapılan çalışmalarda kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bulgularımızla paralellik gösteren bazı çalışmaların içeriklerine baktığımızda: Toklu (2010), yaptığı çalışmada, tenis antrenörlerinde liderlik özellikleri ve öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve Bozkurt (2013)'ün, yaptığı beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlilikleri üzerine yaptığı çalışmasında da cinsiyetler arasında öz yeterlik açısından anlamlı farklılığa rastlanılmadığını belirtmişlerdir. Varol (2007), yaptığı çalışmada, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla cinsiyete göre kadın ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farkın olmadığını belirtmiştir. Koparan vd. (2010) yaptıkları çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeylerinde cinsiyete göre farklılığa rastlanmadıklarını belirtmişlerdir. Yavuzer ve Koç (2002) yaptığı çalışmasında cinsiyet değişkenine açısından öğrencilerin öğretmen öz yeterliği beklentilerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı sonucuna vardıklarını belirtmişlerdir. Yalmancı

vd. (2014) akademik öz-yeterlik algıları üzerine yaptığı çalışmalarında, cinsiyetler açısından herhangi bir anlamlı farklılığa rastlamamışlardır. Altunçekiç ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada fen, matematik ve sınıf öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amaçlanmış, toplam 240 öğretmen adayının dâhil edildiği araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bulgularımızla uyuşmayan çalışmaların içeriklerine baktığımızda ise:

Poyraz (2000), öğretmenlik öz-yeterlilik düzeyleri açısından erkeklerin kadın öğrencilere göre daha yüksek yetkinlik düzeyine sahip olduğunu, Ünlü (2008)'de yaptığı doktora çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilik algıları incelendiğinde, erkek beden eğitimi öğretmenlerinin kadınlara kıyasla kendilerini daha yeterli düzeyde algıladıkları tespit ettiğini belirtmiştir. Sandıkçı ve Öncü (2013)'nün yaptıkları çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun cinsiyet değişkeni açısından kadınların lehine anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir.

Alt boyutlara göre incelendiğinde diğer öğretmenlik bölümlerinde devam eden kadın öğretmen adaylarının bilişsel uygulamalara yönelik akademik öz-yeterlik düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna ek olarak erkek özel eğitim öğretmenliği öğretmen adaylarının sosyal statüye yönelik akademik öz-yeterlik düzeylerinin yani sınıf yönetimi becerilerinin kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bulgulara göre tüm öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik ile kararlı-kararsız yükleme stili arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin yükselmesi, yaşadıkları akademik sorunların çözümü konusundaki kararlılık düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır. İlişkilendirilebilir nitelikte olarak Akbay (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının akademik yükleme stilleri ile akademik öz-yeterlik algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde

Akbay ve Gizir (2010) tarafından Mersin Üniversitesi'nde öğrenim gören 763 tane lisans öğrencisi arasında yapılan araştırmaya göre akademik yükleme stilleri ile akademik öz yeterlilik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bulgulara göre tüm öğretmen adaylarında akademik öz yeterlik ile akademik yükleme stilleri ve kararlı-kararsız arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Alanyazında yer alan araştırma bulguları incelendiğinde Camgöz, Tektaş ve Metin (2008) tarafından yapılan araştırma çalışmamızı desteklemektedir. Ayrıntılı incelendiğinde ise tüm öğretmen adaylarında bilişsel uygulamalar alt boyutunda akademik öz yeterlik ile kararlı-kararsız akademik yükleme stilleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bong (1995) öğrencilerin dışsal faktörlere yükleme yaptıklarında akademik öz-yeterliklerinin düşebileceğini, içsel faktörlere yükleme yaptıklarında ise akademik öz-yeterliklerinin yükseleceğini ifade etmektedir. Ayrıca Graham'da (2007) akademik öz-yeterliğin içsel kontrol odağı ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğunu söylemektedir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına bakılarak uygulamaya ve yeni yapılacak çalışmalara yönelik fikir önerileri aşağıda sunulmuştur.

1. Akademik anlamda öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlükleri çözmek ve onlara destek olmak, ayrıca öğretmen adaylarının tümüne hayatları boyunca öğrenme alışkanlığı edidirmek amacıyla üniversitelerde akademik danışmanlık sistemleri gelişme gösterebilir. Bu sayede, akademik danışmanlar özellikle akademik anlamda sorun yaşayan öğretmen adaylarının akademik işlerini bitirmelerinde, onların karamsar bakış açılarını değiştirmekte ve öz-yeterliklerini arttırma konusunda önemli bir destek kaynağı olabilirler. Benzer şekilde, öğretim elemanları vermiş oldukları derslerde, bir model olarak, öğrencilerin kötümser bakış açılarını azaltmak ve akademik öz-yeterliklerini arttırmak adına çeşitli sınıf yönetimi tekniklerini kullanabilirler.

2. Üniversite öğrencilerinin kötümser bakış açılarını azaltmak ve akademik öz-yeterliklerini arttırmaya yönelik geliştirilecek çalışmalarda cinsiyet farklılıkları da dikkatle ele alınmalı ve ilgili programlar buna göre düzenlenmelidir.

3. Öz-yeterliği diğer bölümlere göre daha düşük seviyede olan bölümler için nedeni araştırılarak buna yönelik çalışmalar artırılabilir.

4. Öğretmen yetiştirme programlarının mevcut içeriklerinin akademik öz-yeterlik gelişimi üzerindeki etkilerinin ele alındığı nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir. Elde edilen bulgular ışığında gerek özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının gerekse eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarının ders programları onların akademik öz-yeterliklerini daha iyi geliştirecek şekilde yeniden tasarlanabilir. Bu kapsamda müfredata öz-yeterlik inancını geliştirmeye yönelik teorik ve uygulamalı dersler eklenebilir.

5. Öğretmen adaylarının kötümser bakış açılarını iyimser bakış açısına çevirmek için proje çalışmaları yapılabilir.

6. Öğretmen adaylarının akademik yükleme stilleri ile akademik öz-yeterlik düzeylerinin gözlem yöntemiyle incelendiği araştırmalar yapılabilir. Böylece konuya ilişkin olarak daha somut bulgulara ulaşılabilir.

7. Yüksek akademik öz-yeterliğin öğrencilerin performanslarının artmasına, azim ve kararlılıklarında yükselişe sebep olduğu literatürde vurgulanmaktadır (Hazır Bıkmaz, 2006). Bu yaklaşımdan yola çıkarak; öz-yeterlik inancının kaynaklarından biri olan dolaylı yaşantılarla ilişkili olarak, öğretmenler öğrencilerinin önünde iyi bir model olmalıdır. Uygulama derslerinde öğretmen adaylarına verilecek görevler belirlenirken bunların çok zor ve kaygı verici olmamasına, öğretmen adaylarında öğrenme ve başarıma isteği yaratacak öğrenme ortamlarının hazırlanmasına dikkat edilebilir. Öğretmen adaylarının performanslarına ilişkin ve kendi yeteneklerine olan inançlarını güçlendirmek için geribildirim verilebilir ve cesaretlendirilebilir.

8. Özel Eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin diğer öğretmenlik alanlardaki öğrenciler ile karşılaştırılabileceği, bunun yanında özellikle özel eğitim bölümü öğretmen adayları olmak üzere, alanla ilgili farklı eğitim kademelerindeki öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin belirlendiği, çalışmalar yapılabilir.

9. Bu alanla ilgili deneysel çalışmalar kurgulanarak akademik öz-yeterlik ve akademik yükleme stilinin yaptırılacak etkinliklerden ne derece etkilendiği ölçülebilir.

10. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla planlanarak farklı bir boyut kazandırılabilir.

11. Çalışma grubunun yalnız bir üniversitede öğrenim gören bazı ğretmen adaylarından oluşması araştırmanın sınırlılığı kapsamında ele alınmaktadır. Bu sebeple bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha kalabalık örneklem gruplarına ihtiyaç olabileceği düşünülmektedir.

12. Eğitimin kalitesini arttırılması öncelikle temelin sağlam atılmasına bağlıdır. Bu bağlamda ğretmen adayları henüz lisede iken onların akademik öz-yeterliklerini ve iyimser bakış açılarını arttırmaya yönelik çalışmalar planlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2007). *Öz-Yeterlilik (Self-Efficacy) Kavramı Üzerine*. Retrieved December, 4, 2007.
- Afari, E., Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Khine, M. S. (2013). *Students' Perceptions Of The Learning Environment And Attitudes In Game-Based Mathematics Classrooms. Learning Environments Research, 16(1)*, 131-150.
- Ağgöl Yalçın, F. (2011). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bazı Değişkenlere Göre Öz Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi*. International Online Journal of Educational Sciences, 3(3), 1046-1063.
- Akay, H., & Boz, N. (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Matematiğe Karşı Öz-Yeterlilik Algıları ve Öğretmen Öz-Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2), 281-312.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. Atatürk Üniversitesi *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13).
- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme*. Akademik Öz yeterlilik ve Akademik Yükselme Stillerinin Rolü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akbay, S. E., & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Öz yeterlilik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 6078.

- Akdoğan, F. E. (2009). *Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlilik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Alaçayır, S., (2011). *Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Alemdağ C. (2015). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Yeterlilikleri ve Öğrenme Yaklaşımları*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Trabzon.
- Alexander, P. A. (2006). *Psychology in Learning and Instruction*. Pearson Merrill Prentice Hall: Ohio, USA.
- Alnabhan, M., Al-Zegoul, E., & Harwell, M. (2001). *Factors Related to Achievement Levels of Education Students at Mu'tah University*. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 26(6), 593-604.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (SPSS Uygulamalı), *Sakarya Kitabevi*, 4. Baskı, Sakarya.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). *An Assessment of The Factors That Influence Biology Teacher Candidates' Levels of Academic Self-Efficacy*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377-2382.
- Altun, F. (2012). Yazıcı H. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Benlik Kavramları ve Akademik Öz-Yeterlilik İnançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319-334.

- Allinder, R. M. (1994). *The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants*. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 93.
- Anderson, C. A. (1983). *Imagination and Expectation: The Effect of Imagining Behavioral Scripts on Personal Influences*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 293.
- Aral, Neriman, Erturan, Nurder (1999). “Frostig Görsel Algılama Tes-ti ve Eğitim Programına Dayalı Olarak Dört-Sekiz Yaş Arası Serebral Palsili Çocuklarda Görsel Algılama Davranışının İncelenmesi”, *Özel Eğitim Dergisi*, C. 2 (3): 58-63.
- Arpacı, A. (2011). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Algıları* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi).
- Ashton, P., Buhr, D. & Crocker, L. (1984). Teachers' Sense of Efficacy: A Self- or Norm-Referenced Construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.
- Ashton, P. T. (1984). *Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm For Effective Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*. 35(5). 28-32.
- Ashton, P. (1985). *Motivation and The Teachers Sense Of Efficacy*. In C. Ames, and R. Ames (Eds.), *Research in Motivation in Education*, Vol. 2: The Classroom Milieu (Pp. 141–171). New York: Academic Press.
- Aslan, C. (2010). Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 87-115.

- Aşkar, P. Ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21: 1- 8.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. A. Ataman (Ed.): Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim (9-31). Ankara: Gündüz Eğitim.
- Ateş, Ö. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’ de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. [www.yok.gov.tr/ egfak/meral.htm](http://www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm).
- Aydın, A., & Tekneci, E. (2013). Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Kaygı Düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 01-12.
- Aydoğan, H. (2016). *Özel Eğitim (Zihin Engelliler) Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Ayiku, T. Q. (2005). *The Relationships Among College Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, and Athletic Self Efficacy For African American Male Football Players (Doctoral Dissertation)*.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235–252.
- Bailey Jr, D. B., & Winton, P. J. (1987). *Stability and Change In Parents' Expectations About Mainstreaming. Topics In Early Childhood Special Education*, 7(1), 73-88.

- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). *Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation*. Journal Of Personality And Social Psychology, 41(3), 586.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1996). *Multifaceted Impact of Selfefficacy Beliefs On Academic Functioning*. Child Development, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). *Multifaceted Impact Of Self- Efficacy Beliefs On Academic Functioning*. Child development, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A. (1997). *Personal Efficacy in Psychobiologic Functioning*. In G. V. Caprara (Ed.), Bandura: A leader in psychology (pp. 43-66). Milan, Italy: Franco Angeli
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy and Health Behaviour*. In A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West, & C. McManus (Eds.), Cambridge handbook of psychology, health and medicine (pp. 160-162). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A., & Caprara, G. V. (2007). *Academic Self-Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning*. Journal of Youth and Adolescence, 36(3), 301-312.
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitime Giriş*. (4. Basım). Ankara: Kadioglu.
- Başaran, S. S. (2010). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Sürekli Kaygı Düzeyleri, Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). *Self-Image and Perceived Self-Efficacy During Adolescence*. Journal of youth and adolescence, 32(5), 337-349.

- Balcı K.(2013). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Başarısı, Bilgisayar Öz Yeterlik ve Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., Çalışkan, N., & Korkmaz, T. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, KEFAD. 7(2), 345-358.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. *Psychological Review*. 84:191-215.
- Bandura, A. (1982). *Self-Efficacy in Human Agency*. *American Psychologist*. 37(2):122-147.
- Bandura, A. (1986). *Socialfoundations of Thoughtandaction: A Social Cognitive Theory*. Englewoodcliffs. Nj: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). *Cultivating Competence, Self-Efficacy, Andintrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation*. *Journal of Personality and SocialPsychology*, 41, 586-598.
- Barut, A. İ. (2008). *Sporda Batıl Davranış ve Öz Yeterlik İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Batu, E. S., Çolak, A., & Odluyurt, S. (2012). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Barut, Y. (2009). *Özel Gereksinimli Çocuk ve Ailelerine Yönelik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri*. Ayşegül Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş İçinde* (s.87-101). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. VII. Factors affecting*

implementation and continuation (Rep. No. R-1589/7- HEW). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140432).

Bıkmaz, F.H. (2004). *Öz yeterlik inançları*. İçinde Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.), Eğitimde bireysel farklılıklar (ss. 289-315). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bıkmaz, F. H. (2006). *Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39(1), 99-116.

Biricik, Y. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bong, M. (1995). *“Epistemological Beliefs and Generaliz Ability of Self-Efficacy: Implications Fori Nstruction Aldesign”* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Southern California: California.

Bozkurt, T. M. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Ankara.

Brown, K. S., Welsh, L. A., Hill, K. H., & Cipko, J. P. (2008). *The Efficacy of Embedding Special Education Instruction In Teacher Preparation Programs In The United States*. Teaching and Teacher Education, 24(8), 2087-2094.

Brannick M. ve Miles D. (2005). *Calibration Between Student Mastery and Self-Efficacy*.

Bulduklu E.(2014). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği, Öğretmen Öz-yeterliği ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Mevlana Üniversitesi. Konya.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Atıf İndeksi, 1-213.

- Caban, A. M. (2004). *The Effect of Marital Conflict on Sibling Relationships*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Tennessee, Knoxville
- Camadan, F. (2012). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve Bep Hazırlamaya İlişkin Öz-yeterliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(39):128-138.
- Camgoz, S. M., Tektas, O. O., & Metin, I. (2008). *Academic Attributional Style, Self-Efficacy and Gender: A Cross-Cultural Comparison*. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(1), 97-114.
- 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(6), 473-490.
- Çakır O.(2012). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Özyeterlik ve Başarı Davranışları İle Yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Bahar 2012, 10(2), 325-345
- Çakıroğlu, E. (2008). The Teaching Efficacy Beliefs Of Pre-Service Teachers In The Usa And Turkey. *Journal Of Education For Teaching*. 34(1):33-44.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15):33-53.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62–77.
- Çapri, B. ve Kan, A.(2006). Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 48-61.

- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(1), 139-157.
- Çevik, D. B., Perkmen, S., & Alkan, M. (2012). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerinden Beklentileri*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi-Journal of Research in Education and Teaching, 1(1), 41-45.
- Celep, C. (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma Ve Öğretmenler. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi Ve Disiplini*. Üçüncü Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cheung, W. M., ve Cheng, Y. C. (1997, April). *A Multi-Level Analysis Of Teachers' Self-Belief and Behavior, and Students' Educational Outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Cheung, W. M., ve Cheng, Y. C. (1997, April). *A multi-level analysis of teachers' self-belief and behavior, and students' educational outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Chemers, Hu ve Garcia (2001) Darling-Hammond, L.(2003). *Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do*. *Educational Leadership*, v60 n8 p6-13 May 2003.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C., & Davies, F. (2007). *The Impact of Hope, Self-esteem, and Attributional Style on Sdolescents' school Grades and Emotional Well-Being: A longitudinal study*. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161-1178.
- Cihan, H., Kılıç, S. K., & Erman, Ö. N. C. Ü. (2015). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri, Akademik Öz-Yeterlikleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26(3), 77-89.

- Collins, J. (1982, March). *Self-Efficacy and Ability In Achievement Behavior*. Paper presented at the meeting at the American Educational Research Association, New York, NY.
- Coşkun, K. (2011). *Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Özel Eğitim Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Coşkun, M. K. (2010). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1: 95-109.
- Coşkun, K. (2011). *Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Özel Eğitim Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Çakır, Ö., Kan, A. Ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Öz-Yeterlilik Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş., & Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü Öğrencilerinin Ders Çalışma Yaklaşımlarının ve Akademik Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- Dedeoğlu, S., Durali, S., & Tanrıverdi A. (2004). Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı 3., 4. Sınıf Öğrencileri ve Mezunlarının Kendi Bölüm Programları, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri ile İlgili Düşünce ve Öne. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01).

- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet C. D. (2008). *Measuring Teachers' Selfefficacy Beliefs: Development And Use Of The TEBS-Self*. Teaching and Teacher Education, 24(3), 751–766 .
- Demiriz, E.(1998). *An Evaluation of the efficiency of the Pre-reading Tasks and Schema Activation Activities in Teaching Reading*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). *Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları*. Eğitim ve Bilim. 36:159-165.
- Demoss, K., Milich, R., & Demers, S. (1993). *Gender, Creativity, Depression, and Attributional Style in Adolescents With High Academic Ability*. Journal of Abnormal Child Psychology, 21(4), 455-467.
- Dentlinger, N. (2003). *Academic Self-Efficacy, Prior Academic Success, Demographic Variables, Andacademic Success İn Firsts Emester Associate Degree Nursing Coursework (Unpublished Phd Thesis)*. University Of Oklahoma, Oklahoma.
- Di Fabio, A., Majer, V., & Taralla, B. (2006). *Correlations Of Teacher Self-Efficacy: Personal Characteristics And Attitude Toward The Job*. Psychologie du travail et des organisations, 12(4), 263-277.
- Diken, İ. H. (2006). *Preservice Teachers' Efficacyan Dopinion Stowardınclusion Of Students With Mental Retardation*. Eurasian Journal Of Educational Research. 23:72-81.
- Diken, İ. H. & 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, G.H., (2004). *Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 16, 1

- Dolapçı S. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi. İzmir.
- Donald, M.G. (2003). *Handbook of Self and Identit.*, Guilford Pres.
- Dönmez, B.N. (1992). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Özel Eğitimin Bugünkü Durumu ve Yeni Çalışmalar*, 1.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 11-12 Kasım, Ankara.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Dutton, J. E., & Dukerich, J. M. (1991). *Keeping An Eye On The Mirror: Image And Identity In Organizational Adaptation*. Academy of management journal, 34(3), 517-554.
- Edmonds, H. K. (2002). *Grade Retention And Children's Academic Self-Efficacy and Use Of Self-Protective Strategies*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wayne State University, Detroit
- Eggen, P. And Kauchak, D. 1999. Educational Psychology (), 4th Ed, Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Ehrenberg, M. (1984). *The Relationship between Self-Efficacy Status and Depression in Adolescents*. Unpublished Master's Thesis, McGill University.
- Ekici, G. (2006). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterlilik İnançları Üzerine Bir Araştırma*. Eurasian Journal Of Educational Research. 24:87-96.
- Ekinci, H. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları: Müzik, Resim ve Beden Eğitimi*. International Periodical For The Languages. Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 8(3).

- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). *Using Past Performance, Proxy Efficacy, And Academic Self- Efficacy To Predict College Performance*. Journal of Applied Social Psychology, 37(11), 2518-2531.
- Endler, N. S., Speer, R. L., Johnson, R. M., & Flett, G. L. (2001). *General Self-Efficacy and Control in Relation to Anxiety and Cognitive Performance*. Social Spring. 20(1):36-52.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). *Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale*. School Science And Mathematics, 90(8), 694-706.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleriyle Fen Bilgisi Özyeterlilik Düzeylerinin Karşılaştırılması (Uşak İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Eripek, S. (2003). Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2):157-167.
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlilik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Edge Akademi.
- Eryenen G. (2008). *Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri, Akademik Ve Öğretmenlik Özyeterlilikleri Arasındaki İlişkiler İle Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Erzen, E., & Odacı, H. (2014). *Who Feels More Test Anxiety? A Research Based On Personal, Academic And Family Variables Kimler Daha Fazla Sınav Kaygısı Yaşıyor? Kişisel, Akademik Ve Aileye Dayalı Bazı Değişkenlere Göre Bir Araştırma*. Journal of Human Sciences, 11(2), 401-419.

- Eyüboğlu, E. (2012). *Spor Yapan ve Yapmayan 12-14 Yaş Arası Ergenlerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). *The Effects Of Parental Involvement on Students' Academic Self- Efficacy, Engagement And Intrinsic Motivation*. Educational Psychology, 30(1), 53-74.
- Fazio, N. M., & Palm, L. J. (1998). *Attributional Style, Depression, and Grade Point Averages of College Students*. Psychological Reports, 83(1), 159-162.
- Ferrari, J.R., Parker, J.T., ve Ware, C.B. (1992). *Academic Procrastination: Personality Correlates With Myers-Briggs Types, Self-Efficacy, and Academic Locus of Control*. Journal of Social Behavior and Personality, 7, 595-602.
- Fettahlioğlu, P. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Fettahlioğlu, P., Güven, E., Elvan, İ. A., Çibik, A. S., & Aydoğdu, M. (2011). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Akademik Başarı Üzerine Etkisi*. Journal Of Kırşehir Education Faculty, 12(3), 159-175.
- Feyzioğlu, E. Y., Feyzioğlu, B., & Küçükçingir, A. (2014). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Zihinsel Modelleri, Öz Yeterlik İnançları ve Öğrenme Yaklaşımları*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2), 404-423.
- Fidan, N. (1977). *Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler*. Rehber Yayınevi.
- Fives, H. (2003). *What Is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review*. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003-Chicago,

http://www6.tlct.ttu.edu/hfives/Fives_AERA_2003.pdf, (Erişim Tarihi:01.11.2007).

- Fortman, C. K., & Pontius, R. (2000). *Self-Efficacy during Student Teaching*.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). *Teacher Self-Efficacy: A Classroom-Organization Conceptualization*. Teaching and teacher education, 18(6), 675-686.
- Garberoglio, C. L., Gobble, M. E., & Cawthon, S. W. (2012). *A National Perspective on Teachers' Efficacy Beliefs in Deaf Education*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17(3), 367-383.
- Gencer, A. S., & Çakıroğlu, 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. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). *The Relationship Between Perceptions of Teaching Concerns, Teacher Efficacy, and Selected Teacher Characteristics*. Teaching and teacher education, 15(5), 487-496.
- Gibson, S.& Dembo, M. (1984). *Teacher Efficacy: A Construct Validation*. Journal of Education Psychology, 76, 569-582.
- Gizir, C. A. & Akbay, S. E., (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlilik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).

- Goroshit, M., & Hen, M. (2012). Emotional Intelligence: A Stable Change?. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(1), 31-42.
- Gökdere, M. (2012). *Sınıf Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutum, Endişe ve Etkileşim Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelemesi*. Educational Sciences: Theory & Practice. 12(4).
- Göksu, İ. & Çevik, T. (2004). Özel Eğitime Giriş. Adana. www.adana-meb.gov.tr/ana/islemyukle.asp?id=193.
- Graham, S. J. (1990). *Experiences of Learning French: A Snapshot at Years 11, 12 and 13*. Language Learning Journal. 25, 15-20.
- Graham, S. J. (2004, Summer). *Giving up Modern Foreign Languages Students' Perception of Learning French*. The Modern Language Journal. 88, 2: 177-191.
- Griffiths E, Boivin J, Venetis CA. *Emotional Distress In Infertile Women and Failure of Assisted Reproductive Technologies: Meta-Analysis Of Prospective Psychosocial Studies*. BMJ 2011;342:D223.
- Graham (2007). *The Personal Learning Environments - the future of eLearning*http://www.informelleslernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Buecher_Dokumente/Attwell_2007ple.pdf
- Gruber, D. (2011). *The Effect Of The Enhanced Summer College Rreadiness Program On Academic Self-Efficacy* (Yayınlanmamış doktora tezi). TheUniversity of Toledo, Toledo.
- Guskey, T. R. (1981): *Measurement Of Responsibility Teachers Assume For Academic Successes And Failures In The Classroom*. Journal of Teacher Education, 32, 44-51.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). *Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions*. American educational research journal, 31(3), 627-643.

- Gürbüztürk, O. ve Şad, S. N. (2009). *Student Teachers' Beliefs About Teaching and Their Sense Of Efficacy: A Descriptive and Comparative Analysis*. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 10(3), 201-226.
- Gürol, A., Altunbaş, S., & Karaaslan, N. (2010). *Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma*. E-Journal of New World Sciences Academy, 5(3), 1395-1404.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Milli Eğitim Dergisi, 161. İnternet'ten 28.04.2006 tarihinde elde edilmiştir. <<http://yayin.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm>>.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2002). *Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnanç Ölçeği*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(2). 197-210.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1995). *Self-Efficacy and Career Choice and Development*. In Self-efficacy, adaptation, and adjustment (pp. 249-280). Springer US.
- Hazır Bıkmaz, F. (2006). *Öz-Yeterlilik İnançları*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), Eğitimde bireysel farklılıklar içinde (s. 291-316). Ankara: Nobel Yayın.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Milli Eğitim Dergisi, 161. İnternet'ten 28.04.2006 tarihinde elde edilmiştir. <<http://yayin.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm>>.
- Henson, R. K. (2001). *The Effects of Participation in Teacher Research on Teacher Efficacy*. Teaching and Teacher Education, 17(7), 819-836
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). *Changes In Teacher Efficacy During The Early Years of Teaching: A comparison of four measures*. Teaching and teacher education, 21(4), 343-356.

- İslam A. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği İle Sınıf Öğretmenliğinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ordu.
- "İlköğretim ve Eğitim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi, Bazı Maddelerinin... Dair Kanun (2917 sayılı kanun)", Resmi Gazete, 18192; 15 Ekim 1983. "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık... Hakkında Kanun (4306 sayılı kanun)", Resmi Gazete, 23084; 18 Ağustos 1997.
- Joo, Y. J., Bong, M., & Choi, H. J. (2000). *Self-Efficacy For Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy In Web-Based Instruction*. Educational technology research and development, 48(2), 5-17.
- Johnson, S. T., Wallace, M. B., & Thompson, S. D. (1999). *Broadening The Scope Of Assessment In The Schools: Building teacher efficacy in student assessment*. Journal of Negro Education, 397-408.
- Johnson, K. F. (2011). *The Influence Of School Connectedness And Academic Self Efficacy On Self-Reported Norm Related Pro-Social Behavior* (Unpublished PhD thesis). Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kaner, S. (2010). Examining Teachers' Self-Efficacy Beliefs Of Students With And Without Special Needs. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Karahan Ş. (2008). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Kaygusuz, C. (2007). *Özel Eğitim Ve Rehberlik. Alim Kaya (Ed.) Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kitabı* Anı: Ankara.
- Kapıcı, Umut Zengin (2003). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve Sınıf içi İletişim Örüntüleri*,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaplan M. (2017). *Hemşirelik Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Gündülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü*. Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Hemşirelik Anabilim Dalı. Gaziantep.
- Kaptan, F. ve Korkmaz H. (2000). *İşbirliğine Dayalı Fen Öğretiminin Öğretmen Adayların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik (self efficacy) Düzeylerine Etkisi*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, 6-8 Eylül, Ankara.
- Karataş, U. (2002).*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kemp, S. D. (2011). *Academic Self-EfficacyAand Middle School Students: A Study Of Advisory Class Teaching Strategies and Academic Self-Efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, La Sierra University, California.
- Kennedy, C. H., Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). *Comparing The Effects of Educational Placement On The Social Relationships of Intermediate School Students With Severe Disabilities*. *Exceptional Children*, 64(1), 31-47.
- Keskin, G. Ü., & Orgun, F. (2006). *Öğrencilerin Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeyleri İle Basa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi/Studying The Strategies Of Students'*

Coping With The Levels Of Self-Efficacy-Sufficiency. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 7(2), 92.

Kılıç, Ç. ve İncikabı, L. (2013). Öğretmenlerin Problem Kurma İle İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Belirlenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 35, 223-234.*

Kılıç, F. (2014). *Awareness And Cognitive Load Levels Of Teacher Candidates Towards Student Products Made By Digital Storytelling. Turkish Online Journal Of Distance Education-TOJDE, 15 (3):9.*

Kiremit, H. Ö., & Gökler, İ. (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(27), 41-54.*

Koçer, M. (2014). *Ortaokul Öğrencilerini Benlik Algıları İle Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.*

Koparan, Ş., Öztürk, F., & Korkmaz, N. H. (2010). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algısı ve Sosyal Fizik Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. E-Journal of New World Sciences Academy, 5(4), 286-293.*

Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi, 8(16), 269-281.*

Kurbanoglu, S. S. (2004). *Öz-Yeterlik İnancı Ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. Bilgi Dünyası, 5(2), 137-152.*

Küçük-Kılıç, S. (2014). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

- Lee, Stewen, W. (2005), *Encyclopedia Of School Psychology*, USA: Sage Publications Inc.
- Linnenbrink, Elizabeth, A. Ve Pintrich, Paul, R. (2003), “*The Role Of Self efficacy Beliefs In Student Engagement and Learning*”, *Reading And Writing Quarterly*, 19 (2), Pp.119-137.
- Küçükylmaz, A. ve Duban N.(2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlilik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-23.
- Leithwood, K. (2007). *What We Know About Educational Leadership*. J.M. Burger, C. Webber Ve P. Knick. (Eds.) *Intelligent Leadership*. Springer. 41–66.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). *Self-Efficacy In the Prediction of Academic Performance and Perceived Career Options*. *Journal of counseling psychology*, 33(3), 265.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). *Relation Of Self-Efficacy Expectations to Academic Achievement and Persistence*. *Journal of counseling psychology*, 31(3), 356.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore Jr, P. A. (1997). *Discriminant and Predictive Validity of Academic Self-Concept, Academic Self-Efficacy, and Mathematics-Specific Self-Efficacy*. *Journal Of Counseling Psychology*, 44(3), 307.
- Leposavić, I., & Leposavić, L. (2009). *Attribution Style of Patients With Depression*. *Srpski arhiv za celokupno lekarstvo*, 137(9-10), 529-533.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). *Impact of Teachers' Implicit Theories and Perceived Pressures on the Establishment of an Autonomy Supportive Climate*. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529.

- Lewis, C. A. (2006). *Academic Motivation Among College Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wayne State University: Michigan, USA
- Linnenbrink E. ve Pintrich R. (1991). *Motivation As An Enabler For Academic Success*. School Psychology Review. 2002 Volume 31, No.3 pp. 313-327.
- Linnenbrink, E. A. (2005). *The Dilemma Of Performance-Approach Goals: The Use Of Multiple Goal Contexts To Promote Students' Motivation And Learning*. Journal of Educational Psychology, 97(2), 197-213.
- Linnenbrink, E. A. (2004). *Person And Context: Theoretical and Practical Concerns In Achievement Goal Theory*. P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Ed.), Advances in research on motivation and achievement: Vol. 13: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley (159-184). United Kingdom: Elsevier.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). *The Role Of Self-Efficacy Beliefs In Student Engagement and Learning*. Reading and Writing Quarterly, 19 (2), 119-137.
- Magil FN (Eds) (1993). *Survey Of Social Science*, Psychology series, Salem press, Englewood Cliff. N.J. <http://ilse.com/cornell/edulganery/walkley/self-eff.ht>.
- Martin, N. K, Yin, Z., Baldwin, B. (1997). *Beliefs Regarding Classroom Management Style. Differences Between Male And Female, Urban and Rural Secondary Level Teachers*. Annual Meeting Of The American Educational Research Association, Chicago.
- Mayall, H. J. (2002). *An Exploratory/Descriptive Look At Gender Differences In Technology Self-Efficacy and Academic Self-Efficacy In The Globaled Project (Unpublished Phd Thesis)*. University Of Connecticut, Connecticut.
- McLaughlin, M., ve Marsh, D. (1978): "*Staff Development and School Change*". Teachers College Record, 80(1), 69-94.

- McGrew, K. S. (2008). *Effects Of General and Broad Cognitive Abilities on Mathematics Achievement*. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 187-198.
- McLaughlin, M., ve Marsh, D. (1978): “*Staff Development and School Change*”. *Teachers College Record*, 80(1), 69–94.
- MEB (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2000), *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Eğitim Hakkında Kamun Hükmünde Kararname Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, Ankara: MEB Basımevi.
- Meese, R. L., Whitfield, P., & Overton, T. (2001). *Teaching learners with mild disabilities: Integrating research and practice*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Metalsky, G. I., Abramson, L. Y., Seligman, M. E., Semmel, A., & Peterson, C. (1982). *Attributional Styles and Life Events in The Classroom: Vulnerability and Invulnerability to Depressive Mood Reactions*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 612.
- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). *The Effect Of Teacher Self-Efficacy On Referral Chance*. *The Journal Of Special Education*, 22(3), 378-385.
- Meral, B. F., & Bilgiç, E. (2012). *Turkish Adaptation, Validity and Reliability Study of the Teacher Efficacy for Inclusion Scale*. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 253263.
- Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2012). Milli eğitim istatistikleri. (Çevrimiçi) http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf, 24/01/2013.
- Millburg S.(2009). *The Effects of Environmental Risk Factors on At -Risk Urban High School Students' Academic Self –Efficacy*. University of Cincinnati, ProQuest Dissertations Publishing, 2009. 3371610.

- Mittler, P. (2012). *Working To Wards İnclusive Education: social contexts*. Roothledge.
- Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A. S. (2004). *Based On Some Investigation Of Self-Efficacy Beliefs Of Pre-Service Chemistry Teachers Variables*. BAU Science Inst. Journal, 6(1).
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). *Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation*. Journal of Counseling Psychology, 38(1), 30.
- Nartgün, Ş. S., & Menep, İ. (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 288-316.
- Nakip, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3).
- Nie, Y., Lau, S., & Liau, A. K. (2011). *Role Of Academic Self-Efficacy İn Moderating The Relation Between Task Importance And Test Anxiety*. Learning and Individual Differences, 21(6), 736-741.
- Oğuz, A. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik İnançları*. Anadolu Journal Of Educational Sciences International, 2(2),15-28.
- Odaci, H., & Berber Çelik, Ç. (2011, September). *Üniversite Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımlarının Akademik Öz-Yeterlik, Akademik Erteleme ve Yeme Tutumları İle İlişkisi*. In 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium. Fırat University (pp. 22-24).
- Oliver, C. D., & Stephens, E. P. (1977). *Reconstruction of A Mixed- Species Forestı In Central New England*. Ecology, 58(3), 562-572.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri İle Öz Güven Düzeylerinin İncelenmesi*. Social Sciences, 7(23), 157-171.

- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). *Development of a College Academic Self-Efficacy Scale*.
- Öksüz, Y., & Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005, Mart). *Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Duygusunun Belirlenmesi*. İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu'nda sunulan bildiri, İstanbul.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C., & Çakıroğlu, J. (2002). *Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ve Öz-Yeterlilik İnançları*. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Özsoy, Y. ve ark. (1998). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş*, Karatepe Yayınları, Ankara.
- Özsoy, Y. ve ark. (2002). *Özel Eğitime Giriş, Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar*, Karatepe Yayınları, Ankara.
- Özsüer, S., Inal, G., Uyanık, Ö., & Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterlilik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 13(2).
- Pajares F. (1996). Self- Efficacy Beliefs In Akademik Settings Review Of Educatinal Research Winter, 1996, Vol.66, No. 4 pp.543-578.
- Pajares, F. Ve Valiante, G. (1997). Influence Of Self-Efficacy On Elementary Students' Writing. *The Journal Of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Panque, O. M., & Barbeta, P. M. (2006). *A Study Of Teacher Efficacy Of*

Special Education Teachers Of English Language Learners With Disabilities.
Bilingual Research Journal, 30(1), 171-193.

Pajares, F. (2002). *Self-Efficacy Beliefs in Academic Contexts: An Outline.*

Parmaksız, İ. (2011). *Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı Düzeylerine Göre İyimserlik ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İncelenmesi* (Doctoral Dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Patterson, D. (2011). *“Can I graduate from college?: The influence of ethnic identity, ethnicity, academic self-efficacy and optimism on college adjustment among community college students”* (Yayınlanmamış doktora tezi). Alliant International University: Los Angeles.

Patterson, C. H. (1969). *Relationship Counseling And Psychotherapy.* New York: Harper And Row, Publishers Inc.

Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. (1982). *The Attributional Style Questionnaire.* Cognitive Therapy and Research, 6(3), 287-299.

Pechackova ve diğ., (2015). *Professional Self-efficacy of Students in the Field of Teaching.* Volume 171, 16 January 2015, Pages 680-685. Procedia - Social and Behavioral Sciences.

Pintrich, P. R. (2003). *Motivation And Classroom Learning.* W. M. Reynolds & G. E. Miller (Ed). Handbook of psychology: Educational psychology (103–122). New York, NY: Wiley.

Pintrich, P. R. (2000a). *An Achievement Goal Theory Perspective On Issues In Motivation Terminology, Theory, And Research.* Contemporary Educational Psychology, 25, 92–104.

Pintrich, P. R. (2000b). *Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of goal orientation in learning and achievement.* Journal of Educational Psychology, 92, 544–555.

- Pintrich, P. R. (2000c). *The Role Of Goal Orientation In Self-Regulated Learning*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Ed.), *Handbook Of Self-Regulation: Theory, research, and applications* (451– 502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). *Current Issues In Achievement Goal Theory And Research*. *International Journal of Educational Research*, 39,319-337.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). *Motivational And Self-Regulated Learning Components Of Classroom Academic Performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33 – 40.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. (1990, April). *Quantitative And Qualitative Perspectives On Student Motivational Beliefs And Self-Regulated Learning*. In Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA (Vol. 128).
- Plourde, L. A. (2001). *The Genesis Of Science Teaching in the Elementary School: The influence of student teaching*. Web: [http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/su1 08 plourde.rtf](http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/su1%20plourde.rtf). adresinden 07 Şubat 2009’da alınmıştır.
- Podell, D. M. & Soodak, L. C. (1993). *Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals*. *Journal of Educational Research*, 86 (4), 247-253.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., & Pisecco, S. (2002). *Relation Between Assertiveness, Academic Self-Efficacy, and Psychosocial Adjustment Among International Graduate Students*. *Journal of college student development*, 43(5), 632.
- Prat- Sala, M., & Redford, P. (2010). *The Interplay Between Motivation, Self-Efficacy, and Approaches To Studying*. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 283-305.
- Reeves, D. L. (2007). *Parent Involvement in Early Childhood Settings*. Pace, USA.

- Rey, D. (2009). *The Relationship Of Gratitude and Subjective Well-Being To Self-Efficacy and Control of Learning Beliefs Among College Students (Unpublished Phd Thesis)*. University of Southern California, Los Angeles.
- Richard, E. M., Diefendorff, J. M., & Martin, J. H. (2006). *Revisiting The Within-Person Self-Efficacy and Performance Relation*. Human Performance, 19(1), 67-87.
- Rice, J. K. (2003). Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes.
- Rotter, J. B. (1966). *Generalized Expectancies For Internal Versus External Control of Reinforcement*. Psychological Monographs, 80, 1-28.
- Rose, J. S., ve Medway, F. J., (1981): *Measurement of Teachers' Beliefs In Their Control Over Student Outcome*. Journal of Educational Research, 74, 185-190.
- Sandıkçı, M., & Öncü, E. (2013). *Beden Eğitimi İle Diğer Alanlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlik Algıları Ve Tutumlarının Belirlenmesi ve Karşılaştırılması*. Pamukkale Journal of Sport Sciences, 4(1).
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2002). *Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Araştırma. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 193:57-80.
- Satıcı S. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Savran, A. & Çakıroğlu, J. (2003). *Differences Between Elementary and Secondary Preservice Science Teachers' Perceived Efficacy Beliefs and Their Classroom Management Beliefs*. The Turkish Online Journal of Education Technology, 2(4), 3.

- Schraver, M., & Czerniak, C. M. (1999). *A Comparison of Middle and Junior High Science Teachers' Levels of Efficacy And Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum and Instruction*. Journal of Science Teacher Education, 10(1), 21-42.
- Schunk, D. H. (1996). *Goal and Self-Evaluative Influences During Children's Cognitive Skill Learning*. American Educational Research Journal, 33(2), 359-382.
- Schunk, D. H. (1995). *Self-Efficacy And Education And Instruction*. J. E. Maddux (ed). Self-efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application. Plenum Press: New York.
- Schunk, D. H. (1991). *Self-Efficacy and Academic Motivation*. Educational Psychologist, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). *Competence Perceptions and Academic Functioning*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (pp. 85–104). New York: The Guilford Press.
- Seçkin, A., & Başbay, M. (2013). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. Electronic Turkish Studies, 8(8).
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism: How To Change Your Mind And Your Life*. New York: Pocket Books.
- Senemoğlu N (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Özsen matbaası, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hiz. Tic. Ltd. Şti.
- Sharp, C. (2002). *Study Support and The Development of Self-Regulated Learner*. Educational Research, 44, 29-42.

- Showalter, B. S. (2005). *The Effect of Middle School Teachers' Mathematics Teaching Self-efficacy Beliefs on Their Students' Attitudes Towards Mathematics*, A Thesis of Doctor of Philosophy, Oklahoma State University: Oklahoma.
- Showalter, B. S. (2005). *The Effect of Middle School Teachers' Mathematics Teaching Self-efficacy Beliefs on Their Students' Attitudes Towards Mathematics*, A Thesis of Doctor of Philosophy, Oklahoma State University: Oklahoma.
- Smith, D. B. (1996). *Teacher Decision Making In The Adult ESL Classroom*. Teacher Learning In Language Teaching, 197-216.
- Smith, M. M. (2010). *Perceptions of High School Seniors' Montessori Experiences and Academic Self-Efficacy Beliefs: A phenomenological study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of South Carolina, Carolina.
- Solberg V. S., O'Brien K., Villareal P., Kennel R., & Davis B. (1993). *Self-Efficacy and Hispanic College Students: Validation of The College Self-Efficacy Instrument*. Hispanic Journal Of Behavioral Sciences, 15 (1), 80-95.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to Learn: Integrating theory to Practice*. Pearson Education Company: USA.
- Soodak L. ve Podell V. (1993), *Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral* First Published April 1, 1993.
- Sönmez, Veysel. (1994). *Eğitim Felsefesi*. (Üçüncü baskı). Ankara.
- Struthers, C. W., & Perry, R. P. (1996). *Attributional Style, Attributional Retraining, and Inoculation Against Motivational Deficits*. Social Psychology of Education, 1(2), 171-187.
- Şişman M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. 3. Basım Pegem Yayıncılık 231:19-23.

- Tanrıverdi Kış, A. (2011). *Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim Uygulamaları Öğretmen El Kitabı*. Nobel: Ankara.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi*. (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Tekeli, Ş. C. (2017). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adayları ile Diğer Öğretmen Adaylarının Sosyal Görünüş Kaygısı ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Master's Thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Tekkaya, C., Cakiroglu, J. & Özkan, O. (2004). *Turkish Pre-Service Science Teachers' Understanding Of Science, And Their Confidence In Teaching Science*. Journal of Education for Teaching, 30, 57-66.
- Tezcan M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilimleri Yayınları* No:150.
- Thomas-Spiegel, J. K. (2006). *The Relationship Of Academic Self-Efficacy To Successful Course Completion (Unpublished Phd Thesis)*. Capella University, Minneapolis.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). *Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. Review of Educational Research*. 68(2):202–248.
- 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.
- Toklu, O. (2010). *Tenis Antrenörlerinde Liderlik Özellikleri ve Öz Yeterlilik Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Topal, M., & Akgün, Ö. E. (2015). *Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik Algılarının*

- İncelenmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 343-364.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). *Sources of Academic and Self-Regulatory Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students*. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141.
- Uysal İ.(2013). Akademisyenlerin Genel Öz-Yeterlik İnançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi Örneği *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2013, Cilt 3, Sayı 2, 144-151.
- Ural, A. Kılıç,(2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS le Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ünlü, H., Sünbül, A. M., & Aydos, L. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Üstüner, Mehmet "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. Secondary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9.17 (2009): 1-16.
- Varol, B. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vealey RS, Chase M, Magyar T.M, Galli N, 2004. *Sources and Levels of Confidence in Female Athletes: Age Relate And Seasonal Influences*. Paper presented at association for advancement of applied sport psychology conferences, Minneapolis, MN; 6 (5). Pp: 254-234.

- Villa, A.R., Thousand, S.J. (1995). *Creating an inclusive school. Association for Supervision and Curriculum Development*. U.S.A., 9, 19-36.
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P., & Hoogstraten, J. (1997). *Academic Self-Efficacy and Malleability of Relevant Capabilities As Predictors of Exam Performance*. The Journal of Experimental Education, 66, 61-72.
- Vural, D. E., & Hamurcu, H. (2008). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ve Görüşleri*. İlköğretim online, 7(2).
- Yalman, S. G., & Aydın, S. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- Yardımcı, F., Başbakkal, Z. (2011). Ortaokul Öz-Yeterlilik Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 27 (2), 19-33.
- Yavuzer, Y., Koç, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 35-43.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(39).
- Yerdelen, S., Aydın, S., Yalman, S. G., & Göksu, V. (2014). *Lise Öğrencilerinin Başarı Hedef Yönelimlerinin Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyonları ile İlişkisinin İncelenmesi: Bir Yol Analizi*. Eğitim ve Bilim, 39(176).
- Yeşilyurt, E. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları*.
- Yıldız G. *Müzik Öğretmeni Adaylarına Yönelik Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Electronic Turkish Studies . Spring2014, Vol. 9 Issue 5, p1053-1065. 13p.

- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum. Yazar Notu.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik Öz yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançlarına Olan Etkisi* (Doctoral Dissertation, Ege Üniversitesi).
- Yost, D. S., Senter, S. M. ve Baily, A. F. (2000). *An Examination Of The Construct Of Critical Reflection: implications for teacher education programming in the 21st century*. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 39-49.
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V., & Karaaslan, Ö. (2012). Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 137-148.
- Walter, H. J., Hofman, A., Barrett, L. T., Connelly, P. A., Kost, K. L., Walk, E. H., & Patterson, R. (1987). *Primary Prevention of Cardiovascular Disease Among Children: Three Year Results of A Randomized Intervention Trial*. Cardiovascular risk factors in childhood: Epidemiology and prevention, 161-181.
- Wang, C. C. D., & Castañeda- Sound, C. (2008). *The Role of Generational Status, Self- Esteem, Academic Self- Efficacy, and Perceived Social Support in College Students' Psychological Well- Being*. *Journal of college counseling*, 11(2), 101-118.
- Weiner, B. (1979): *A Theory Of Motivation For Some Classroom Experiences*. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). *Efficacy Beliefs, Background Variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers*. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63.
- Woolfolk-Hoy, A. ve Sphero R.B. (2005). *Changes In Teacher Efficacy During The Early Years of Teaching: A Comparison Of Four Measures*. *Teacher and Teaching Education*, 21, 343-356
- Wood, R. E., Mento, A. J., & Locke, E. A. (1987). *Task Complexity as a Moderator of Goal Effects: A meta-analysis*. *Journal of applied psychology*, 72(3), 416.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). *Social Cognitive Theory Of Organizational Management*. *Academy Of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). *Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control*. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Wortman, C. B., & Silver, R. C. (1989). *The Myths of Coping with Loss*. *Journal of consulting and clinical psychology*, 57(3), 349.
- Wuebbels, A. L. (2006). *The Development of A Social Emotional and Academic Self-Efficacy Curriculum For Sixth Grade Adolescent Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, School Of Saint Louis University, Missouri.
- 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.
- Zhoa, J., McCormick, J., & Hoekman, K. (2008). *Idiocentri sallocentrism and academics' self-efficacy for research in Beijing Universities*. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 168-183.
- Zhu, Y. Q., Chen, L. Y., Chen, H. G., & Chern, C. C. (2011). *How Does Internet Information Seeking Help Academic Performance?—The moderating and mediating roles of academic self-efficacy*. *Computers & Education*, 57(4), 2476-2484.

- Zimmerman B.J. 1995. *Self-Efficacy and Educational Development*. Self-efficacy in changing societies in ed Albert Bandura, Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). *Adolescents Development of Personal Agency: The Role Of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skill*. F. Pajares & T. Urban (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.45-69). Greenwich: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). *Student Differences In Selfregulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

EKLER

Ek-1: Araştırmada Kullanılan Anket Formu

AYSÖ

Lütfen aşağıda belirtilen durumları okuyarak böyle bir durumla karşı karşıya olduğunuzu düşünün (HAYAL EDİN). Ardından, böyle bir duruma temel olarak neyin neden olabileceğini düşünüyorsunuz? Bu neden ile ilgili takip eden üç soruyu cevaplayınız.

1. **Hocanızın istemiş olduğu yayınların (makale, kitap vs.) tümüne ulaşamıyorsunuz.**
 - A. Bu durumun nedeni (sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?
 Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen Benden Kaynaklanmakta
 - B. Gelecekte bu neden var olmaya devam edecek mi?
 Asla Varolmayacak 1 2 3 4 5 6 7 Daima Varolacak
 - C. Bu neden sadece bu tür durumları etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?
 Sadece Bu Durumu Etkiler 1 2 3 4 5 6 7 Bütün Durumları Etkiler
2. **Final sınavını geçemediniz**
 - A. Final sınavından kalmanızın nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?
 Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen Benden Kaynaklanmakta
 - B. Gelecekte (Final sınavına tekrar girdiğinizde) bu neden var olmaya devam edecek mi?
 Asla Varolmayacak 1 2 3 4 5 6 7 Daima Varolacak
 - C. Bu neden sadece sizin final sınavınızdan kalmanızı etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?
 Sadece Bu Durumu Etkiler 1 2 3 4 5 6 7 Bütün Durumları Etkiler
3. **Derse geldiniz ve sürpriz (sizin haberinizin olmadığı) bir quiz olduğunu öğrendiniz.**
 - A. Bu durumun (sınavdan haberinizin olmayışının) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?
 Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen Benden Kaynaklanmakta
 - B. Gelecekte (sınavdan haberdar olmanız gerektiğinde) bu neden var olmaya devam edecek mi?
 Asla Varolmayacak 1 2 3 4 5 6 7 Daima Varolacak
 - C. Bu neden sadece bu tür durumları (sınavdan haberdar olmanızı) etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?
 Sadece Bu Durumu Etkiler 1 2 3 4 5 6 7 Bütün Durumları Etkiler
4. **Akademik sınamalı (probation) bir durumdasınız(Şartlı geçtiniz):**

- A. Bu durumun (şartlı durumda olmanızın) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen Benden Kaynaklanmakta

- B. Gelecekte (okul başarınızı yükseltmeye çalışırken) bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak 1 2 3 4 5 6 7 Daima Varolacak

- C. Bu neden sadece bu tür durumları (okulda başarılı olmanızın) etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu Durumu Etkiler 1 2 3 4 5 6 7 Bütün Durumları Etkiler

5. Mezun olabilmeniz için gerekli ortalamayı tutturamadınız:

- A. Bu durumun (mezun olmak için yeterli ortalamayı tutturamamanızın) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen Benden Kaynaklanmakta

- B. Gelecekte bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak 1 2 3 4 5 6 7 Daima Varolacak

- C. Bu neden sadece bu tür durumları (yeterli not ortalamanızı tutturmayı) etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu Durumu Etkiler 1 2 3 4 5 6 7 Bütün Durumları Etkiler

6. Ödev olarak verilen 20 problemde birini çözemediniz:

- A. Bu durumun (soruyu çözememenizin) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen Benden Kaynaklanmakta

- B. Gelecekte (verilen ödevleri yaparken) bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak 1 2 3 4 5 6 7 Daima Varolacak

- C. Bu neden sadece bu tür durumları (verilen ödevlerinizi yapmanızı) etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu Durumu Etkiler 1 2 3 4 5 6 7 Bütün Durumları Etkiler

7. Notlarınız tutmadığı için üniversiteden atılma durumundasınız:

- A. Bu durumun (notlarınız yeterli gelmediği için okuldan atılma riskinizin) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen Benden Kaynaklanmakta

- B. Gelecekte bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak 1 2 3 4 5 6 7 Daima Varolacak

- C. Bu neden sadece bu tür durumları etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu Durumu Etkiler 1 2 3 4 5 6 7 Bütün Durumları

8. Bir makaleyi yazmaya başlayamıyorsunuz:

- A. Bu durumun nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen Benden Kaynaklanmakta

- B. Gelecekte bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak 1 2 3 4 5 6 7 Daima Varolacak

- C. Bu neden sadece bu tür durumları etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu Durumu Etkiler 1 2 3 4 5 6 7 Bütün Durumlar

9. **Kütüphanede aradığınız bir kitabı bulamıyorsunuz:**

- A. Bu durumun (kitabı bulamamanızın) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen Benden Kaynaklanmakta

- B. Gelecekte (kütüphanede kitap ararken) bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak 1 2 3 4 5 6 7 Daima Varolacak

- C. Bu neden sadece bu tür durumları (kütüphanede kitap arayıp bulmanızı) etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu Durumu Etkiler 1 2 3 4 5 6 7 Bütün Durumları

10. **İhtiyacınız olan bir ders kitabını kitapçılarda bulamıyorsunuz:**

- A. Bu durumun (kitaba ulaşamamanızın) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen Benden Kaynaklanmakta

- B. Gelecekte (ihtiyacınız olan bir kitabı aradığınızda) bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak 1 2 3 4 5 6 7 Daima Varolacak

- C. Bu neden sadece bu tür durumları etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu Durumu Etkiler 1 2 3 4 5 6 7 Bütün Durumları

11. **Mezun olabilmeniz için geçmeniz gereken bir dersten D aldınız:**

- A. Bu durumun nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen Benden Kaynaklanmakta

- B. Gelecekte bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak 1 2 3 4 5 6 7 Daima Varolacak

- C. Bu neden sadece bu tür durumları etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu Durumu Etkiler 1 2 3 4 5 6 7 Bütün Durumları

12. **Hocanızın anlattığı dersi anlamadınız:**

- A. Bu durumun (dersi anlamamanızın) nedeni sizinle mi ilgili, yoksa başka kişilerden ya da başka durumlardan mı kaynaklanmakta?

Tamamen Diğerlerinden Kaynaklanmakta 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen Benden Kaynaklanmakta

- B. Gelecekte (anlatılan bir dersi dinlerken) bu neden var olmaya devam edecek mi?

Asla Varolmayacak 1 2 3 4 5 6 7 Daima Varolacak

- C. Bu neden sadece bu tür durumları (anlatılanı anlamamanızı) etkileyen bir neden mi yoksa hayatınızın diğer alanlarını da etkilemekte mi?

Sadece Bu Durumu Etkiler 1 2 3 4 5 6 7 Bütün Durumları

Ek-2: Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

	Oldukça Fazla	Fazla	Kısmen Fazla	Az	Oldukça Az
1. Ders sırasında düzenli notlar tutma					
2. Sınıf tartışmasına katılma..					
3. Kalabalık bir sınıfta soruyu cevaplama....					
4. Az öğrencinin olduğu bir sınıfta soruyu cevaplama					
5. Objektif testler çözme (çoktan seçmeli, doğru yanlış, karşılaştırmalı vb.).					
6. Deneme soruları çözme..					
7. Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma..					
8. Ders esnasında zor bir konuyu dikkatlice dinleme					
9. Bir başka öğrenciye ders verme.					
10. Bir kavramı diğer bir öğrenciye anlatma					
11. Sınıfta anlamadığı bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme..					
12. Bir çok dersten çok iyi notlar alma...					
13. İçeriği tamamen anlamak için yeterince çalışma....					
14. Öğrenci işleri bürosunu yönetme...					
15. Ders dışı faaliyetlerde yer alma (spor, kulüpler vb.)..					
16. Öğretim elemanlarının sana saygı duymasını sağlama...					
17. Derslere düzenli olarak katılma.					
18. Sıkıcı derslerde sürekli olarak derse katılma...					
19. Bir öğretim elemanın derse dikkat ettiğinizi düşünmesini sağlamak..					
20. Metinde okuduğun fikirlerin çoğunu anlama..					
21. Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama ..					
22. Basit matematik hesaplarını kullanma					
23. Bilgisayarı kullanma.					
24. Matematik dersinde içeriğin çoğuna hakim olma..					
25. Bir öğretim elemanını tanımak için onunla özel olarak konuşma..					
26. Ders içeriğini diğer derslerin materyali ile ilişkilendirme..					
27. Sınıfta bir öğretim elemanın düşüncesini yargılama.					
28. Ders içeriğini laboratuvar- atölye dersinde uygulama.					
29. Kütüphaneyi güzel kullanma.					
30. Sınavlardan güzel notlar alma..					
31. Dersleri yoğun bir şekilde işlemek yerine yayarak çalışma ..					
32. Metin kitaplarındaki zor parçaları anlama					
33. İlgiilenmediğiniz bir dersin içeriğine hakim olma.					

Ek-3: Araştırmada Kullanılan Ölçekler İçin İzin Mailleri

Re: Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği



Selin Metin Camgöz (selinm@hacettepe.edu.tr) [Kişilere ekle](#) 18.02.2016

Kımer.ceren.bacak ✉

Merhaba

Kaynak göstermek suretiyle memnuniyetle yararlanabilirsiniz.

Kolaylıkla

Selin Metin Camgöz

Iphone'umdan gönderildi.

18 Şub 2016 tarihinde 22:08 saatinde, ceren.bacak <ceren-bacak@hotmail.com> şunları yazdı:

Değerli Hocam;

Ben Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Danışman Hocam Doç. Dr. Vesiye Yıldız DEMİRTAŞ ile " Aday Öğretmenlerin Akademik Öz Yeterlik Algıları, Akademik Yükleme Stilleri İle Özel Eğitime Yönelik Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki " tez konusu üzerinde çalışma yapmaktayız. Sizin de izniniz olursa üzerinde çalışmış olduğunuz akademik yükleme stilleri ölçeğinden yararlanmak istiyoruz. Desteğiniz ve ilginiz için şimdiden çok teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla

Rota Koleji Sınıf Öğretmeni

CEREN DEMİREL

Re: akademik öz yeterlilik ölçeği

↑ ↓ x



Gulay Ekici (gulayekici@yahoo.com) [Kişilere ekle](#) 16.02.2016

Kime: ceren bacak »

Ceren hanım mrh,
Hacettepe Eğitim Fakültesinde iki tane ölçeğim mevcut. İstedığınızı kullanabilirsiniz. bir ihtiyacınız olursa haberleşiriz. Vesiye hocamıza selam
-sevgi-saygılarımla. iyi çalışmalar

Prof. Dr. Gulay Ekici

Gazi University

Gazi Education Faculty

Department of Educational Sciences

06500 Beşevler-Teknikokullar Ankara, Türkiye

E-mail:

gulayekici@yahoo.com & gekici@gazi.edu.tr

Fax:+90 312-2120059

Telephone:+90 312-2128504

On Tuesday, February 16, 2016 2:57 PM, ceren bacak <ceren-bacak@hotmail.com> wrote:

Değerli Hocam;

Ben Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Danışman Hocam Doç. Dr. Vesiye Yıldız DEMİRTAŞ ile " Aday Öğretmenlerin Akademik Öz Yeterlilik Algıları, Akademik Yükleme Stilleri İle Özel Eğitime Yönelik Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki " tez konusu üzerinde çalışma yapmaktayız. Sizin de izniniz olursa üzerinde çalışmış olduğunuz akademik öz yeterlilik ölçeğinden yararlanmak istiyoruz. Destüğünüz ve ilginiz için şimdiden çok teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla

Rota Koleji Sınıf Öğretmeni

CEREN DEMİREL

Tarih: 13/09/2018

Tez Başlığı: Özel Eğitim Öğretmen Adayları ile Eğitim Fakültesindeki Diğer Bölümlerde Okuyan Öğretmen Adaylarının Akademik Yükleme Stilleri ile Akademik Öz-Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 87 sayfalık kısmına ilişkin, 13/09/2018 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 15_dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☐

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Ceren DEMİREL
Öğrenci No : 2013950200
Anabilim Dalı : Özel Eğitim
Programı : Tezli Yüksek Lisans
Statüsü :Yüksek Lisans ☒

Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Ceren DEMİREL



DANIŞMAN

Doç. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ



Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.
- Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

ÖZGEÇMİŞ

CEREN DEMİREL – BALIKESİR(1990)

Adres : Gazi Mah. Kemal Reis Cad. No.:34 Daire:10 Gazimir/İzmir

Gsm : (553) 5953671

E-mail : ceren-bacak@hotmail.com

Kariyer Hedefim:

Lisans eğitimim süresince edindiğim bilgi ve becerilerim ile Özel Eğitim yüksek lisans programında edindiğim bilgi ve birikimi de ekleyerek hizmet edeceğim kurumlara, olumlu yönde katkılarda bulunmak.

Eğitim:

Lisans: Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü (2009-2013)

Lise: Bursa Mustafa Kemal Paşa Lisesi (2004-2008)

İlköğretim: Öğretmen Davut İlköğretim Okulu (1996-2004)

İş/Staj Deneyimlerim:

1. Gelişim Koleji
2. Rota Koleji
3. Dokuz Eylül Koleji

Yabancı Dil:

İngilizce: Okuma: İyi, Yazma: İyi, Anlama: İyi

Ceren DEMİREL 12.10.1990 yılında Balıkesir’de doğdu. İlk ve orta okulu Bursa’da Öğretmen Davut İlköğretim okulunda , liseyi Mustafa Kemal Paşa Lise’sinde okudu. 2009 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nde

Sınıf Öğretmenliği bölümünde başladığı lisans öğrenimini 2013 yılında tamamladı. Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü tezli yüksek lisans öğrenimine 2013 yılında başladı. 2013 yılında çalışmaya başladığı özel bir kurumda sınıf öğretmenliği yapmaktadır.