

**KİŞİLİK PROFİLLERİNE GÖRE
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME
STRATEJİSİ TERCİHLERİ VE ÖĞRETİM
STRATEJİLERİNİ KULLANMA
DURUMLARI
(Eskişehir İli Örneği)**

**Celal AKDENİZ
(Doktora Tezi)**

Eskişehir 2013

**KİŞİLİK PROFİLLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME
STRATEJİSİ TERCİHLERİ VE ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİ KULLANMA
DURUMLARI
(Eskişehir İli Örneği)**

Celal AKDENİZ

DOKTORA TEZİ

**Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ**

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

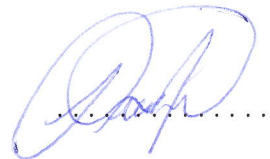
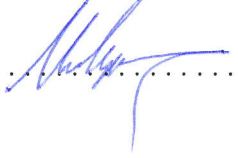
Eskişehir

Mayıs 2013

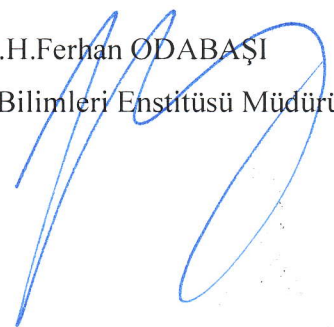


JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Celal AKDENİZ'e "Kişilik Profillerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejisi Tercihleri ve Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları (Eskişehir İli Örneği) " başlıklı tezi 22.05.2013 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Yard.Doç.Dr. Bahadır ERİŞTİ	 
Üye : Prof.Dr.H.Ferhan ODABAŞI	 
Üye : Prof.Dr.Bahattin ACAT	 
Üye : Doç.Dr.Oktay Cem ADIGÜZEL	 
Üye : Doç.Dr.Meral GÜVEN	 

Prof.Dr.H.Ferhan ODABAŞI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



ÖZET

KİŞİLİK PROFİLLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME STRATEJİSİ TERCİHLERİ VE ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARI (Eskişehir İli Örneği)

Celal AKDENİZ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

2013

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Öğretim sürecinin niteliğine doğrudan ya da dolaylı bir biçimde etki eden birçok etmen söz konusudur. Öğretim sürecinin başat aktörleri olan öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özellikleri ile kullandıkları öğrenme ve öğretim stratejileri bu etmenler arasındadır.

Bu araştırma, ilk ve orta okul öğretmenlerinin kişilik tipleri ve MBTI profilleri ile öğrenme ve öğretim sürecinde kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler yönünden betimlemeyi amaçlamaktadır. Tekil ve ilişkisel tarama modeliyle desenlenen bu araştırmanın örneklemini, Eskişehir ilindeki ilk ve orta okullarda görev yapan 580 sınıf ve alan öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Myers Briggs Tip Belirleyici (MBTI) G Formu, Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği ve Öğretim stratejileri ölçeği kullanılarak, Mayıs-Haziran 2012 tarihleri arasında toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden elde edilen veriler, SPSS 15.00 (Deneme sürümü) programında; ki-kare testi, bağımsız örneklem t-testi (independent samples t-test), eşleştirilmiş iki grup arasındaki farkların testi (paired sample t-test), yinelenen ölçümler için tek faktörlü varyans analizi, karma desenli anova, tek yönlü varyans analizi ve Tukey HSD teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada elde edilen başlıca bulgular şöyledir: İlk ve orta okul öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğu; dışadönük, duyum ve yargılayan kişilik tiplerine sahiptir. Öğretmenlerin kişilik tipleri, cinsiyetlerine göre karar verme boyutunda; mesleki deneyim sürelerine göre bilgi edinme ve dış dünyayı ele alma boyutunda; öğretmenlik alanlarına göre ise dikkati odaklama, bilgi edinme ve karar verme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin MBTI profilleri, sırasıyla; dışadönük-duyusal-düşünen-yargılayan; dışadönük-duyusal-hisseden-yargılayan; içedönük-duyusal-düşünen-yargılayan ve içedönük-duyusal-hisseden-yargılayan gruplarında yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin MBTI profilleri cinsiyetlerine, mesleki deneyim sürelerine ve öğretmenlik alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin kendi öğrenme özelliklerine en uygun buldukları öğrenme stratejileri; anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejileridir. Öğretmenlerin, kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğretim stratejileri cinsiyetlerine, mesleki deneyim sürelerine ve öğretmenlik alanlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğrenme stratejileri, sahip oldukları kişilik tiplerine ve MBTI profillerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır.

İlk ve orta okul öğretmenleri, öğretim sürecinde, öğretmen odaklı öğretim stratejilerine kıyasla, öğrenci odaklı öğretim stratejilerini daha yoğun bir biçimde kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin, öğretim sürecinde öğrenci ya da öğretmen odaklı öğretim stratejisi kullanma durumları cinsiyet, mesleki deneyim süresi ve öğretmenlik alanı değişkenlerine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin, öğretim sürecinde en yoğun kullandıkları öğretim stratejileri; sorun çözme, örnek olay, soru yanıt ve düşündürme stratejileridir.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları stratejiler ile kişilik tipleri arasında, kimi boyutlarda anlamlı farklılıklar söz konusudur. Kişiliğin dikkati odaklama boyutunda, öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanma durumları arasındaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır. Dışadönük kişilik tipindeki öğretmenler, öğrenen odaklı öğretim stratejilerini; içedönük kişilik tipindeki öğretmenlere göre daha yoğun bir biçimde kullanmaktadırlar. Yanı sıra, soru yanıt stratejilerinde de dışadönük ve içedönük kişilik tipindeki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Ek olarak; dışadönük kişilik tipindeki öğretmenler, içedönük kişilik tipindeki öğretmenlere kıyasla soru yanıt stratejilerini daha yoğun olarak kullanmaktadırlar.

Son olarak; ilk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları stratejiler, sahip oldukları MBTI profillerine göre bir farklılaşma göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle, MBTI profillerine göre, öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenci ya da öğretmen merkezli öğretim stratejileri kullanma durumları ve öğretim stratejilerini kullanma yoğunlukları benzer düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: Myers Briggs Tip Belirleyici (MBTI) Profili, Öğretmen kişilik tipi; Öğrenme Stratejisi, Öğretim Stratejisi, Öğretmen Nitelikleri

ABSTRACT

TEACHERS' LEARNING STRATEGY PREFERENCES AND USAGE LEVELS OF INSTRUCTIONAL STRATEGIES ACCORDING TO THEIR PERSONALITY PROFILES

(Sample of Eskisehir Province)

Celal AKDENİZ

Department of Educational Sciences (Curriculum Development and Instruction)
Anadolu University, Institute of Educational Sciences

2013

Advisor: Asst. Prof. Dr. Bahadır ERİŞTİ

There are many factors that affect the quality of learning process either directly or indirectly. Personality traits of teachers who are main actors of the process of instruction, and learning and instructional strategies used by them are among these factors.

This study aimed at describe the relationship between personality types of elementary and secondary school teachers and strategies they used in the learning and instructional process in terms of various variables. Sample of this study, which is designed single and relational models, includes 580 class (tutor) and subject in-service teachers who are teaching in elementary and secondary schools in Eskisehir. The data were collected using Myers Briggs Type Indicator (MBTI), Instructional Strategies Scala (ISS) and Learning Strategies Scala (LSS) from May to June 2012. The obtained data from participants, analyzed using chi-square test, independent samples t-test, paired samples t-test, repeated measures anova, mixed pattern anova, one way analysis of variance and tukey HSD techniques by using SPSS 15 (Trial version).

Main findings of the study are as follows: a significant majority of elementary and secondary school teachers' personalities are extraverted, sensory and judger types. Teachers' personality types differ statistically according to their gender, seniority and

their subject. Personality types differ are as follows: to gender on dichotomy of making decision, to seniority on dichotomies of getting knowledge and dealing with outer world, to branch, on dichotomies of focusing attention, getting knowledge and making decision.

Elementary and secondary school teachers MBTI profiles are; extraverted, sensory, thinker, judger, extraverted, sensory, feeler, judger, introverted, sensory, thinker, judger and introverted, sensory, feeler, judger groups respectively. Teachers' MBTI profiles differ statistically according to their genders, seniorities and branches.

Learning strategies used by elementary and secondary teachers and accompanying with their learning features are; signification and monitoring strategies. Learning strategies of elementary and secondary teachers do not differ statistically according to genders, seniority and their subjects. Teachers' learning strategies which approved their learning features are differ statistically according to their personality types and MBTI profiles.

Elementary and secondary school teachers use learner oriented instructional strategies more than instructor oriented instructional strategies on the instruction process. Usages of focus group instructional strategies by teachers are not show difference to their genders, seniorities and teaching subjects. The most used instructional strategies are; problem solving, sample event, question and answer and making think strategies in instruction process.

There is a difference on some dimensions between teachers' personality types and the strategies used by them in instructional process: On the dichotomy of focusing attention, teachers usage level of instructional strategies meaningful statistically. Teachers on extraverted type, use the learner oriented instructional strategies more than the introverted ones. On the side, there is a difference between extraverted and introverted teachers on question and answers strategies. Plus, extraverted teachers use the answer and question strategies more intensive than introverts.

Keywords: Myers Briggs Type Indicator (MBTI) Profile, Teacher's Personality Type, Learning Strategy, Instructional Strategy, Teacher Qualifications.

ÖNSÖZ

Bilim, bir yönüyle bilinenler ile bilinmeyenler arasında bağ kurma yoluyla, bilinenleri artırmaya dönük bir çaba içerisinde. Gerek pozitivism, gerekse de pozitivism sonrası yaklaşımlar; test edilebilir, tekrar edilebilir, sonuçları mantık süzgeçlerinden geçirilebilir bilgi birimlerini değerli kabul eder. Bu yönüyle, bilimsel bilgilerin kanıtlar yoluyla desteklenmesi bir gerekliliktir.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin Myers Briggs Tip Belirleyici (MBTI) Profilleri ile kullandıkları öğrenme ve öğretim stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulguların, sınırları her yeni gün daha da genişleyen bilimsel bilgi birikimine küçük te olsa bir katkı yapması umulmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bir çok kişinin nitelikli yardım ve desteğini gördüm. Başta tez danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Bahadır Erişti'ye, süreç boyunca gösterdiği içten ilgi, destek, değerli yönlendirmeleri ve sabırlı duruşu nedeniyle teşekkürlerimi sunmak isterim. Bu uzun soluklu süreçte, getirdikleri öneriler ve yapıcı eleştirileri için tez izleme jürisi üyeleri Prof. Dr. H. Ferhan Odabaşı ile Doç. Dr. Oktay Cem Adıgüzel'e teşekkür ederim. Ayrıca araştırma sürecinde yapmış oldukları önemli katkılar ve destekleri için Doç. Dr. Meral Güven ve Prof. Dr. Bahaddin Acat'a, araştırmanın teknik süreçlerindeki yardımları için değerli meslektaşım G. Feryal Küçüker'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya gönüllü katılarak, veri toplama sürecine sağladıkları değerli katkı ve katılımlarından dolayı Eskişehir merkez Tepebaşı ve Odunpazarı ilk ve orta okullarda görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerine teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Son olarak, çalışma sürecinde moral desteklerini esirgemeyen, varlığımın sebepleri annem ve babama, kimi zaman gergin, aceleci ve tahammül gerektiren zamanlardaki davranışlarıma saygı ve sevgiyle yaklaşan yakınlarıma en içten saygı ve sevgilerimi sunarım.

2013

Eskişehir

Celal Akdeniz

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
ÖNSÖZ	VIII
İÇİNDEKİLER.....	IX
ÇİZELGELER LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

AMAÇ	4
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
SINIRLILIKLAR	7
TANIMLAR.....	7

İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ ALANYAZIN

Kişilik Tipleri ve MBTI Profilleri.....	8
<i>Kişilik, Kişilik Tipleri</i>	8
Dışadönük – İçedönük Tipler	10
Duyusal - Sezgisel Tipler	11
Düşünen – Hisseden Tipler	13
Yargılayan – Algılayan Tipler.....	14
<i>MBTI Profilleri</i>	15
ÖĞRENME STRATEJİLERİ	28
ÖĞRETİM STRATEJİLERİ	36
MBTI PROFİLLERİ, ÖĞRENME VE ÖĞRETİM STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

ARAŞTIRMA MODELİ.....	68
EVREN VE ÖRNEKLEM.....	68
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	70
<i>MBTI G Formu</i>	71
<i>Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği</i>	75
<i>Öğretim Stratejileri Ölçeği</i>	76
VERİLERİN TOPLANMASI.....	79
VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI	80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

ARAŞTIRMANIN 1. SORUSUNA AİT BULGULAR VE YORUMLARI	82
ARAŞTIRMANIN 2. SORUSUNA AİT BULGULAR VE YORUMLARI	84
Cinsiyet, Kişilik Tipi ve MBTI Profili	84
Mesleki Deneyim, Kişilik Tipi ve MBTI Profili	88
Öğretmenlik Alanı, Kişilik Tipi ve MBTI Profili.....	92
ARAŞTIRMANIN 3. SORUSUNA AİT BULGULAR VE YORUMLARI	100
ARAŞTIRMANIN 4. SORUSUNA AİT BULGULAR VE YORUMLARI	102
Cinsiyet ve Öğrenme Stratejisi	102
Mesleki Deneyim ve Öğrenme Stratejisi	105
Öğretmenlik Alanı ve Öğrenme Stratejisi	109
ARAŞTIRMANIN 5. SORUSUNA AİT BULGULAR VE YORUMLARI	113
ARAŞTIRMANIN 6. SORUSUNA AİT BULGULAR VE YORUMLARI	116
Cinsiyet ve Öğretim Stratejisi	117
Mesleki Deneyim ve Öğretim Stratejisi	121
Öğretmenlik Alanı ve Öğretim Stratejisi	126
ARAŞTIRMANIN 7. SORUSUNA AİT BULGULAR VE YORUMLARI	132
<i>Kişilik Tipleri ve Öğrenme Stratejileri</i>	135
<i>MBTI Profilleri ve Öğrenme Stratejileri</i>	139
ARAŞTIRMANIN 8. SORUSUNA AİT BULGULAR VE YORUMLARI	141
<i>Kişilik Tipleri ve Öğretim Stratejileri</i>	144
<i>MBTI Profilleri ve Öğretim Stratejileri</i>	150

TARTIŞMA

SONUÇ	164
ÖNERİLER.....	165

EKLER

EK 1 : TEZİN KÜNYESİ	167
EK 2 : TEZİN YAZIMINDA İZLENEN SÜREÇ	168
EK 3 : BİREYSEL DEĞİŞKENLER BİLGİ TOPLAMA FORMU.....	170
EK 4 : MYERS BRİGGS TİP BELİRLEYİCİ (THE MBTI) KULLANIM İZNİ	171
EK 5 : MYERS BRİGGS TİP BELİRLEYİCİ ÖRNEK MADDELER.....	172
EK 6 : ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER.....	173
EK 7 : ÖĞRETİM STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER.....	174
EK 8 : TEZ HAZIRLAMA SÜRECİ	175
EK 9 : KAYNAKÇA.....	177

ÇİZELGELER LİSTESİ

		S.No
Çizelge 1:	<i>Kişilik Tipleri</i>	10
Çizelge 2:	<i>Dışadönük – İçedönük Kişilik Tipleri ve Tercihleri</i>	11
Çizelge 3:	<i>Duyusal – Sezgisel Kişilik Tipleri ve Tercihleri</i>	12
Çizelge 4:	<i>Düşünen - Hisseden Kişilik Tipleri ve Tercihleri</i>	13
Çizelge 5:	<i>Yargılayan – Algılayan Kişilik Tipleri ve Tercihleri</i>	15
Çizelge 6:	<i>MBTI Profilleri ve Meslek Alanları</i>	17
Çizelge 7:	<i>Öğrenme Stratejileri Sınıflamaları</i>	30
Çizelge 8:	<i>Öğretim Stratejileri ve Önerilebilecek Yöntem ve Teknikler</i>	40
Çizelge 9:	<i>Çeşitli Öğretim Stratejileri Sınıflamaları</i>	45
Çizelge 10:	<i>Öğretim Stratejilerini Gruplama Ölçütleri</i>	46
Çizelge 11:	<i>Odak Stratejileri Sınıflaması ve Bileşenleri</i>	49
Çizelge 12:	<i>Süreç Stratejileri Sınıflaması ve Bileşenleri</i>	50
Çizelge 13:	<i>Araştırma Evreni ve Örneklemde Yer Alan Okul-Öğretmen Sayılarının Dağılımı</i>	69
Çizelge 14:	<i>Araştırma Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri</i>	70
Çizelge 15:	<i>MBTI Gelişim Süreci</i>	72
Çizelge 16:	<i>MBTI Form G Ölçeğinin Madde Dağılımları</i>	73
Çizelge 17:	<i>Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinin Madde Dağılımları</i>	76
Çizelge 18:	<i>Öğretim Stratejileri Ölçeğinin Madde Dağılımları</i>	78
Çizelge 19:	<i>Veri Toplama Araçlarını Uygulama Takvimi</i>	80
Çizelge 20:	<i>Araştırmada Kullanılan Veri Çözümleme Teknikleri</i>	81
Çizelge 21:	<i>Öğretmenlerin Kişilik Tipleri</i>	83
Çizelge 22:	<i>Öğretmenlerin MBTI Profilleri</i>	83
Çizelge 23:	<i>Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Kişilik Tipleri</i>	86
Çizelge 24:	<i>Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin MBTI Profilleri</i>	87
Çizelge 25:	<i>Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Kişilik Tipleri</i>	90
Çizelge 26:	<i>Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin MBTI Profilleri</i>	91
Çizelge 27:	<i>Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Kişilik Tipleri</i>	93
Çizelge 28:	<i>Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin MBTI Profilleri</i>	95
Çizelge 29:	<i>Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları</i>	101
Çizelge 30:	<i>Öğrenme Stratejileri Alt Ölçekleri Puan Ortalamaları Arasındaki Farkların Kaynakları</i>	102
Çizelge 31:	<i>Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları</i>	103
Çizelge 32:	<i>Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları Arasındaki Farklar</i>	104
Çizelge 33:	<i>Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları</i>	106
Çizelge 34:	<i>Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları Arasındaki Farklar</i>	107

Çizelge 35:	Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları	111
Çizelge 36:	Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları Arasındaki Farklar	112
Çizelge 37:	Öğretmenlerin Odak ve Süreç Grubu Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları	114
Çizelge 38:	Süreç Grubu Öğretim Stratejileri Puan Ortalamaları Arasındaki Farkların Kaynakları	115
Çizelge 39:	Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları	118
Çizelge 40:	Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar	119
Çizelge 41:	Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Sıralaması	120
Çizelge 42:	Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumu	123
Çizelge 43:	Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Sıralaması	124
Çizelge 44:	Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar	125
Çizelge 45:	Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumu	128
Çizelge 46:	Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Sıralaması	129
Çizelge 47:	Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar	130
Çizelge 48:	Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Sunum Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları	132
Çizelge 49:	Öğretmenlerin Kişilik Tiplerine Göre Öğrenme Özelliklerine Uygun Buldukları Öğrenme Stratejileri	133
Çizelge 50:	MBTI Profillerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Özelliklerine Uygun Buldukları Öğrenme Stratejileri	134
Çizelge 51:	Dikkati Odaklama Boyutuna Göre Öğretmenlerin Öğrenme Özelliklerine Uygun Buldukları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklar	135
Çizelge 52:	Bilgi Edinme Boyutuna Göre Öğretmenlerin Öğrenme Özelliklerine Uygun Buldukları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklar	136
Çizelge 53:	Karar Verme Boyutuna Göre Öğretmenlerin Öğrenme Özelliklerine Uygun Buldukları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklar	137
Çizelge 54:	Dış Dünyayı Ele Alma Boyutuna Göre Öğretmenlerin Öğrenme Özelliklerine Uygun Buldukları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklar	138
Çizelge 55:	MBTI Profillerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Özelliklerine Uygun Buldukları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklar	140

Çizelge 56:	<i>Öğretmenlerin MBTI Profillerine Göre Anlamayı İzleme Stratejilerini Kendi Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları</i>	141
Çizelge 57:	<i>Öğretmenlerin Kişilik Tiplerine Göre Kullandıkları Öğretim Stratejileri</i>	142
Çizelge 58:	<i>Öğretmenlerin MBTI Profillerine Göre Kullandıkları Öğretim Stratejileri</i>	143
Çizelge 59:	<i>Dikkati Odaklama Boyutuna Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Arasındaki Farklar</i>	145
Çizelge 60:	<i>Bilgi Edinme Boyutuna Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Arasındaki Farklar</i>	146
Çizelge 61:	<i>Karar Verme Boyutuna Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Arasındaki Farklar</i>	147
Çizelge 62:	<i>Dış Dünyayı Ele Alma Boyutuna Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Arasındaki Farklar</i>	149
Çizelge 63:	<i>MBTI Profillerine Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Sıralaması</i>	151
Çizelge 64:	<i>MBTI Profillerine Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Arasındaki Farklar</i>	152
Çizelge 65:	<i>Tezin Künyesi</i>	167
Çizelge 66:	<i>Tez İzleme Oturumları</i>	175

ŞEKİLLER LİSTESİ

	S.No
Şekil 1 : Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkiler	63
Şekil 2 : Öğrenme Tipleri	64
Şekil 3 : Tez Hazırlama Süreci	176

KISALTMALAR LİSTESİ

MBTI : Myers Briggs Type Indicator (Myers Briggs Tip Belirleyici)

Kişilik Tipi Boyutları

Dikkati Odaklama Boyutu

EI	: Extraverting-introverting	Dİ	: Dışadönüklük-içedönüklük
E	: Extraversion	I	: Introversion
D	: Dışadönüklük	İ	: İçedönüklük

Bilgi Edinme Boyutu

SN	: Sensing-intuiting	DS	: Duyum-sezgi
S	: Sensing	N	: iNtuiting
D	: Duyum	S	: Sezgi

Karar Verme Boyutu

TF	: Thinking-feeling	DH	: Düşünme-hissetme
T	: Thinking	F	: Feeling
D	: Düşünme	H	: Hissetme

Dış Dünyayı Ele Alma Boyutu

JP	: Judging-perceiving	YA	: Yargılama-algılama
J	: Judging	P	: Perceiving
Y	: Yargılama	A	: Algılama

Öğrenme Tipleri Grubu

NF	: iNtuiting-feeling	NT	: iNtuiting-thinking
SH	: Sezgi-hissetme	SD	: Sezgi-düşünme
SF	: Sensing-feeling	ST	: Sensing-thinking
DH	: Duyum-hissetme	DD	: Duyum-düşünme

MBTI Profilleri Grubu

Dışadönükler;

ENFJ : Extraverted-intuitive-feeler-judger

DSHY : Dışadönük-sezgisel-hisseden-yargılayan

ENFP : Extraverted-intuitive-feeler-perceiver

DSHA : Dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan

ENTJ : Extraverted-intuitive-thinker-judger

DSDY : Dışadönük-sezgisel-düşünen-yargılayan

ENTP : Extraverted-intuitive-thinker-perceiver

DSDA : Dışadönük-sezgisel-düşünen-algılayan

ESFP : Extraverted-sensory-feeler-perceiver

DDHA : Dışadönük-duyusal-hisseden-algılayan

ESFJ : Extraverted-sensory-feeler-judger

DDHY : Dışadönük-duyusal-hisseden-yargılayan

ESTP : Extraverted-sensory-thinker-perceiver

DDDA : Dışadönük-duyusal-düşünen-algılayan

ESTJ : Extraverted-sensory-thinker-judger

DDDY : Dışadönük-duyusal-düşünen-yargılayan

İçedönükler;

INFJ : Introverted-intuitive-feeler-judger

İSHY : İçedönük-sezgisel-hisseden-yargılayan

INFP : Introverted-intuitive-feeler-perceiver

İSHA : İçedönük-sezgisel-hisseden-algılayan

INTJ : Introverted-intuitive-thinker-judger

İSDY : İçedönük-sezgisel-düşünen-yargılayan

INTP : Introverted-intuitive-thinker-perceiver

İSDA : İçedönük-sezgisel-düşünen-algılayan

ISFJ : Introverted-sensory-feeler-judger

İDHY : İçedönük-duyusal-hisseden-yargılayan

ISFP : Introverted-sensory-feeler-perceiver

İDHA : İçedönük-duyusal-hisseden-algılayan

ISTJ : Introverted-sensory-thinker-judger

İDDY : İçedönük-duyusal-düşünen-yargılayan

ISTP : Introverted-sensory-thinker-perceiver

İDDA : İçedönük-duyusal-düşünen-algılayan

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Öğretim etkinliklerinin niteliğine ve öğretim süreci sonunda amaçlanan sonuçların elde edilmesine etki eden çok sayıda değişkenden söz edilebilir. Bu değişkenlerin önemli bir bölümü; öğretim programları (Lim, 2002; Hirumi, 2002), öğretim ortamları (Şimşek, 2009), öğrenci özellikleri (Gagne, 1988; Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Sankaran ve Bui, 2001; Lim ve Kim, 2003; Silver, Strong ve Perini, 2007; Erişti, 2011) ve öğretmen nitelikleri (Bruner, 1966; Ehrman, 1987; Cano ve Garton, 1994) ile ilgilidir.

Öğretim sürecinin başat ögesi ve öğrenme bağlamında elde edilen sonuçların temel yordayıcılarından biri olan öğretmenler, yukarıda anılan değişkenler içerisinde, sahip oldukları özellikler yönüyle oldukça önemli, belirleyici bir ayrıcalığa sahiptir. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet özellikleri, öğretim becerileri, öğretim sürecine ilişkin algıları (Marzano, 1992, 1998, 2003), zeka kapasiteleri, eğilimleri, tutumları (Saskatchewan Education, 1991; Kolb, 1996), mesleki deneyimleri, bilişsel, duyuşsal ve devinsel özellikleri (Marzano, Pickering ve Pollock, 2001; Killen, 2007) öğretim sürecinin niteliğine etki eden başlıca özelliklerdir.

Tüm bunlara ek olarak, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin (Bloom, 1995; Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Moore, 2000; Rushton, Morgan ve Richard 2007), kullandıkları öğrenme stratejilerinin (Derry ve Murphy, 1986; Canady ve Retting, 1996) ve öğretim sürecinde işe koştukları öğretim stratejilerinin de (Woolfolk, 1998; Moore, 2000; Sankaran ve Bui, 2001; Şimşek, 2009, 2011) sürecin niteliğini doğrudan etkilediği, araştırma bulgularıyla ortaya konulmuş bir gerçektir (Golay, 1982; Lowen, 1982; Kiersey ve Bates, 1984; Arraj ve Arraj, 1985; James ve Woodsmall, 1988; Myers–Briggs ve McCaulley, 1993; Myers, 1998; Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Silver, Strong ve Perini, 2007).

Kişilik; bireyi tüm yönleriyle ele alması (Jung, 1971; Schultz, 1990; McCaulley, 1993; Myers, 1998; Wypianski, 1999) nedeniyle, yukarıda belirtilen bireysel özellikler arasında öncelikli sıraya oturtulabilir. Bu durumun temel nedenlerinden biri, farklı kişilik tiplerine sahip öğretmenlerin öğrenme ve öğretim süreçlerine ilişkin tercihlerinin önemli ölçüde farklılaşmasıdır (Kiersey ve Bates, 1984; James ve Woodsmall, 1988).

Yapmış olduğu kişilik tipleri sınıflaması ilgili alanda yaygın olarak kabul gören Jung'un (1921, 1971) sınıflaması temelinde kişilik konusunda çalışmalar yürüten Myers ve Briggs (1997), farklı kişilik tiplerindeki öğretmenlerin, öğrenme ve öğretim süreçlerinde birbirlerinden farklı yollar izlediklerini, farklı tercihlerde bulunduklarını ifade etmektedirler. Konu hakkında yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular da öğretim sürecinin öğretmenlerin kişilik tiplerinden etkilendiğini (Ehrman, 1989; Cano ve Garton, 1994; Chen, 2005; Pelley, 2006; Roberts ve diğerleri, 2007; Rushton, Morgan ve Richard, 2007; Gardner, 2009) ortaya koymaktadır.

Öğretim süreci sonunda elde edilen sonuçların açıklanmasında göz önüne alınması gereken bir başka önemli değişken kümesi de öğretmenlerin kullandıkları öğrenme ve öğretim stratejileridir (Moore, 2000; Şimşek, 2009; Sankaran ve Bui, 2001).

Öğrenme stratejisi, öğrenme amaçlarını başarmak için kullanılan bir çeşit plan (Woolfolk, 1998), bilgi ve becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda yararlanılan zihinsel taktiklerin bir bileşkesi olarak tanımlanabilir (Derry ve Murphy, 1986). Konu hakkında yapılan araştırmalar, etkili öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi geliştirdiği (Mayer, 1988), bellek destekleyicilerin serbest hatırlama, çağrışımla hatırlama ve dizileri hatırlama süreçleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu (Gardner, 1987; Weinstein, Zimmerman ve Palmer, 1988; Weinstein, 1988; Eggen, 1992) ortaya koyar niteliktedir.

Öğretim stratejileri; amaçlanan öğrenme ürünlerinin elde edilmesi ya da performansta istendik bir değişimi başarabilmesi için öğrenciye yardımcı olmak amacıyla yaşantıların amaçlı biçimde düzenlenmesi ve öğrenmenin sistematik bir biçimde kılavuzlanması (Şimşek, 2009), konunun özelliğine ve öğreticinin öğretim taktiklerine göre öğretimsel yöntem ve teknikleri işe koşması (Saskatchewan education, 1985, 1991; Instructional strategies, 2009), öğretim ortamının düzenlenmesine yönelik etkinliklerin yürütülmesi (Silver ve diğerleri, 1996), öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi, değerlendirilmesi ve sonlandırılması (Canady ve Retting, 1996) amacıyla gerçekleştirilen planlı etkinliklerdir. Değişen koşullar, öğreticileri öğrenmeye ve öğretmeye ilişkin yeni bakış açılarına, yeni yaklaşımlara sahip olmaya, öğretim sürecini etkili kılacak çeşitli öğretimsel stratejiler kullanmaya zorlamaktadır. Öğretim stratejilerinin etkin bir biçimde kullanıldığı öğretim ortamlarında öğrenenler; sıralarda

sessiz bir biçimde oturmamakta, kendi öğrenmelerini yönlendiren aktif birer katılımcı, etkin bir dinleyici ve gözlemci olarak öğretim sürecine katılmakta, işbirlikli öğrenme etkinlikleri yoluyla diğer öğrenenlerle etkileşim içerisinde olmakta, kimi zaman bireysel kimi zaman da üye sayısı değişen gruplarda öğrenme etkinliklerinde yer almakta, ilgi alanlarına göre araştırma ya da proje konuları belirlemekte, basılı ve çevrimiçi kaynaklardan olabildiğince yararlanarak zengin öğrenme deneyimleri yaşamaktadır (Saskatchewan education, 1985, 1991; Silver ve diğerleri, 1996; Canady ve Retting, 1996; Instructional strategies, 2009).

Öğretmenlerin kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğrenme stratejilerini belirlemeleri ve bunları etkili bir biçimde kullanarak, kendi öğrenme süreçlerini verimli kılmaları, bireysel gelişimleri için önemlidir. Kendi öğrenme süreçlerini etkili bir biçimde tasarlayan ve yürüten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği mesleki yeterliklere daha yüksek oranlarda sahip olacakları düşünülebilir.

Öğretim süreci çok yönlü etkileşimleri içerir ve öğretmenlerin bu süreci etkili bir biçimde yönetmeleri, süreçte kullanacakları öğretimsel stratejilerle de ilişkilidir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretimsel stratejileri çeşitlendirmeleri, sürecin etkililiğini artıracaktır. Diğer taraftan sürekli yenilenen ve güncellenen ilk ve orta okul öğretim programları öğretmenlerin öğrenme stratejileri ve öğretim stratejileri konusunda yeterli düzeyde bilgi ve deneyim birikimine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır.

Öğretim sürecinin niteliği yukarıda konu edilen söz konusu değişkenlerden etkilenmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrenme ve öğretim stratejileri konusundaki bilgi ve deneyim birikimleri ile kişilik özellikleri arasındaki etkileşimin karşılıklı olarak belirlenmemiş olması yanıt bekleyen bir sorundur. Bu sorunun yanıtlanması alan yazına, program geliştirme uzmanlarına, programların uygulayıcıları olan öğretmenlere, okul yöneticilerine ve karar alma konumundaki öğretim sürecinin diğer aktörlerine önemli geribildirimler verebilecektir.

Amaç

Bu araştırma, ilk ve orta okul öğretmenlerinin kişilik tipleri ve MBTI profilleri ile kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğrenme stratejileri ile öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejileri arasındaki farklılaşmayı çeşitli değişkenler yönünden ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmada yanıtı aranan sorular şunlardır:

1. İlk ve orta okul öğretmenlerinin kişilik tipleri ve MBTI profilleri nedir?
2. İlk ve orta okul öğretmenlerinin kişilik tipleri ve MBTI profilleri
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) mesleki deneyim sürelerine,
 - c) öğretmenlik alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlk ve orta okul öğretmenlerinin kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğrenme stratejileri nelerdir?
4. İlk ve orta okul öğretmenlerinin kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğrenme stratejileri,
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) mesleki deneyim sürelerine,
 - c) öğretmenlik alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejileri nelerdir?
6. İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejileri,
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) mesleki deneyim sürelerine,
 - c) öğretmenlik alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

7. İlk ve orta okul öğretmenlerinin kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğrenme stratejileri, kişilik tiplerine ve MBTI profillerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejileri, kişilik tiplerine ve MBTI profillerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretim süreci; amaçlı ve belirli bir programa bağlı olarak yürütülen (Şimşek, 2009), öğretme ve öğrenme eylemlerini içeren bir bütün olarak ele alınabilir. Öğretim süreci; öğrenmenin gerçekleşmesini amaçlar. Amaçlanan öğrenmelerin oluşması ise; süreci etkileyen tüm değişkenlerin göz önüne alınarak, madde ve insan kaynaklarının etkili ve verimli bir biçimde yönetilmesini gerekli kılar (Marzano, 1998, 2003). Öğrenmeyi etkileyen değişkenlere bağlı olarak, öğretim sürecinin niteliğine etki eden çok sayıda değişken söz konusudur: Öğrenenlerin önbilgileri, ilgileri, tutumları, öğrenme biçimleri gibi öğrenen kaynaklı bireysel etmenler ile öğrenme ortamını çevreleyen öğretim programları, öğretim ortamları, öğretim materyalleri ve öğretmen özellikleri gibi çevresel etmenler bu değişkenlerin en önemlileridir (Gagne, 1988; Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Sankaran ve Bui, 2001; Lim, 2002; Hirumi, 2002).

Öğretim sürecinin planlayıcısı, uygulayıcısı ve değerlendircisi konumundaki öğretmenler, süreç üzerinde belkide en fazla etki gücüne sahip değişkenlerdir (Gagne, 1988; Marzano, 1992, 1998, 2003; Kolb, 1996; Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Marzano, Pickering ve Pollock, 2001; Hirumi, 2002; Lim, 2002; Lim ve Kim, 2003; Killen, 2007; Silver, Strong ve Perini, 2007; Şimşek, 2009; Erişti, 2011). Öğretmenlerin demografik özellikleri, öğretim becerileri konusundaki yeterlikleri, öğretim sürecine ilişkin algıları, eğilimleri, tutumları, mesleki deneyimleri, bilişsel, duyuşsal ve devinsel özellikleri, öğretim sürecinin şekillenmesine bağlı olarak da öğrenci öğrenmelerinin niteliğine doğrudan ya da dolaylı bir biçimde etki etmektedir.

Öğretmenlerle ilgili olarak ele alınması gereken bir başka özellik kümesi de; öğretmenlerin kişilik özellikleri, kullandıkları öğrenme stratejileri ve öğretim stratejileridir. Kişilik; bireyi tüm yönleriyle ele alması nedeniyle (Jung, 1971; Schultz, 1990; McCaulley, 1993; Myers, 1998; Wypianski, 1999) öğretmenlerin bireysel

özellikleri arasında öncelikli sıraya oturtulabilir. Farklı kişilik tiplerine sahip öğretmenlerin öğrenme ve öğretim süreçlerine ilişkin tercihlerinin önemli ölçüde farklılaştığı gerçeği (Kiersey ve Bates, 1984; James ve Woodsmall, 1988) öğretim sürecinin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin kişilik tiplerinin önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Etkili öğrenme stratejilerini kullanmanın öğrenmeyi geliştirdiği araştırma bulgularıyla (Gardner, 1987; Weinstein, Zimmerman ve Palmer, 1988; Weinstein, 1988; Mayer, 1988; Eggen, 1992) ortaya konulmuştur. Öte yandan, öğretim stratejilerinin etkin bir biçimde uygulandığı öğretim ortamlarında öğrenenler; zengin öğrenme deneyimleri yaşamaktadır (Saskatchewan education, 1985, 1991; Silver ve diğerleri, 1996; Canady ve Retting, 1996; Instructional strategies, 2009).

Öğretmenlerin, yukarıda konu edilen özellikler yönünden mevcut durumlarının belirlenmesi ile bu özelliklerin cinsiyet, öğretmenlik alanı ve mesleki deneyim gibi değişkenler yönünden görünümünün ortaya konulması, yanıt bekleyen önemli bir sorundur. Bu sorunun yanıtlanması, alanyazına önemli katkılar sağlayabileceği gibi, okullarda eğitsel amaçların gerçekleşme durumu konusunda elde edilen sonuçların açıklanması, öğretim etkinliklerinin niteliğinin geliştirilmesiamacıyla öğretmen ve yöneticiler için geliştirilecek hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanması ve öğretim sürecine ilişkin kararlar alma noktasında önemli geribildirimler sağlayabilecek, yol gösterici olabilecektir. Öte yandan, bu çalışmada elde edilecek bulgular, öğretmen adaylarının seçimi ve hizmet öncesinde yetiştirilmesi bağlamında da göz önüne alınabilecek değişkenler konusunda önemli katkılar sağlayabilecektir. Bu araştırmanın, ele aldığı konu bağlamında yapılacak ilk çalışma olması ve bu konuda yapılacak ileri araştırmalara kaynaklık edebilme olasılığı nedeniyle de önem taşıdığı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma kimi sınırlılıkları taşımaktadır:

1. Araştırmanın çalışma evreni; Eskişehir merkez, Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki kamu ve özel ilk ve ortaokullarda görev yapan 580 sınıf ve alan öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmanın bulguları, çalışma evreni ve kullanılan veri toplama araçları olan; “MBTI G Formu”, “Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği” ve “Öğretim stratejileri ölçeği” ile Haziran 2012 – Eylül 2012 tarihleri arasında toplanan verilerle sınırlıdır.
3. Araştırmada kişilik kavramı; Jung tarafından geliştirilen, bireyin *duyuşsal* ve *bilişsel* özelliklerine işaret eden sekiz temel kişilik özelliği ile sınırlıdır.
4. Araştırmada MBTI profili kavramı, Myers ve Briggs tarafından geliştirilen ve bireyin günlük yaşam tercihlerini ifade eden 16 kişilik profili ile sınırlıdır.

Tanımlar

Psikolojik tip: Bireyin davranışlarını yönlendiren, yaşama bakışının, olaylara yaklaşımının, öğrenme yöntemlerinin, kişiler arası etkileşiminin ve diğer birçok deneyiminin kaynağını ifade eden terimdir (Jung, 1971).

Kişilik tipi: Bireyin dikkati odaklama, bilgiyi edinme, karar verme ve dış dünyayı ele alma biçimlerine karşılık gelen özelliklerinin oluşturduğu yapıdır (Jung, 1971). Kişilik tipleri; dışadönük, içedönük, duyuşsal, sezgisel, düşünen, hisseden, yargılayan ve algılayan olmak üzere sekiz adettir.

MBTI profili: Bireyin dış dünyayı algılama biçimine bağlı olarak oluşturduğu yargılar temelinde, olaylara gösterdiği tepkileri tanımlamaya yarayan bir niteleme (Capparo, 2002); bireyin davranışlarına yön veren bilişsel ve duyuşsal özellikler bütünüdür (Myers, 1980).

Öğrenme Stratejisi: Öğrenenin öğrenme sırasında kullandığı ve kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceleridir (Weinstein, 1986).

Öğretim Stratejisi: Öğretim sürecinin başarısını artırmak amacıyla, öğretimsel yöntem ve tekniklerin, öğreticinin öğretim taktikleriyle güçlendirilip, öğretimsel etkinlikler biçiminde uygulanmasıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmayla doğrudan ve dolaylı olarak ilgili, öğretim–öğretme–öğrenme kavramları ve kişilik özellikleri kavramı arasındaki ilişkiyi farklı yönleriyle ele alan araştırma bulgularına rastlamak olanaklıdır. Bu araştırma, öğretmenlerin kullandıkları öğrenme ve öğretim stratejileri ile kişilik özellikleri temelinde yürütüldüğünden; araştırmanın kuramsal çerçevesi, söz konusu değişkenleri konu alan araştırma bulgularıyla sınırlandırılmıştır.

Kişilik Tipleri ve MBTI Profilleri

Bu bölümde, kişilik-profil tanımlarına yer verilerek MBTI profillerinin kuramsal ve uygulama alanındaki görünümü irdelenmiştir.

Kişilik, Kişilik Tipleri

İnsan kişiliğinin doğasını açıklamak amacıyla birçok kuram geliştirilmiştir (Hall, Lindzey ve Campbell, 1998). Schultz’a (1990) göre; kuramların büyük çoğunluğu, bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla kendi varsayımlarını, yöntemlerini ve tanımlarını oluşturmuşlardır.

Loevinger (1987), kişiliğe yönelik ilk kapsamlı çalışmaların Sigmund Freud’un psikoanaliz kuramına dayandığını öne sürmektedir. Freud’un insan kişiliğine yönelik bakış açısı, sonraki dönemlerde birçok kuramcıyı etkilemiştir. Benzer bir görüşü savunan Schultz (1990); kişiliği açıklamak amacıyla geliştirilen her kuramın, konumunu Freud’un çalışmalarına göre belirlediğini öne sürmektedir. Freud’un klasik psikoanalitik yaklaşımına zaman içinde yöneltilen eleştiriler yeni psikoanalitik yaklaşımın doğmasına neden olmuştur.

Yeni psikoanalitik yaklaşım, Carl Jung, Alfred Adler, Karen Horney, Eric Fromm, Henry Murray ve Erik Erikson’un düşüncelerini içermektedir. Adı geçen kuramcılar klinik psikoanalitik çalışmalarında Freud’un görüşlerinden yola çıkarak zaman içinde kişilik konusunda kendi görüşlerini geliştirmişlerdir. Adler; kişiliğe yönelik çalışmalarını sosyal içerik bağlamında geliştirirken, Horney; zihinsel bozukluklarla ilgilenmenin yanında fenimist psikolojiye yönelmiştir. Fromm,

çalışmalarını temel insan gereksinimleri ve davranışın sosyal belirleyicileri üzerinde yoğunlaştırırken, Erikson; bir kişinin doğumdan ölüme kadar geçen sürede yaşamış olduğu gelişimsel özellikleri incelemeye odaklanmıştır (Wypianski,1999).

Carl G. Jung, klinik psikoloji alanında yapmış olduğu uzun süreli gözlemleri ve bu gözlemlere dayalı olarak yürüttüğü araştırmalardan yola çıkarak, insanların sahip oldukları psikolojik tipleri sınıflandırmaya çalışmıştır. Çalışmaları sonucunda bünyesinde sekiz farklı psikolojik tipi barındıran kişilik tipleri (psikolojik tipler) kuramını oluşturmuştur. Kişilik tipleri kuramı, bireyin davranışlarını yönlendiren, yaşama bakışının, olaylara yaklaşımının, öğrenme yöntemlerinin, kişilerarası etkileşiminin ve diğer birçok deneyiminin kaynağının bireyin kişiliği olduğunu öne sürmektedir (Wheeler, 2001). Kuramın doğurguları; bilimsel araştırmalardan, endüstriyel psikolojiye kadar oldukça geniş bir sahaya yayılmıştır. Jung'un kişilik tipleri kuramı; kişiliğe oldukça geniş bir açıdan bakan, karmaşık, doğal duyuların dışındaki algıyı da dikkate alan bir kuramdır. Günümüzde birçok çalışmada Jung'un görüşleri temel alınmaktadır (Wypianski, 1999).

Kişilik tipleri kuramı, kişiliğin dört boyutu olduğunu öne sürmektedir. Bunlar: Dışadönük ve içedönük tiplerini içeren, *dikkati odaklama* boyutu; duyum ve sezgi tiplerini içeren, *bilgi edinme* boyutu; düşünen ve hisseden tiplerini içeren, *karar verme* boyutu ile yargılayan ve algılayan tiplerini içeren, *dış dünyayı ele alma* boyutudur. Dışadönüklük ve içedönüklük tip yapıları “dikkati odaklamanın iki farklı yolu”, duyusal ve sezgisellik tip yapıları “bilgi edinmenin iki farklı yolu”, düşünme ve hissetme tip yapıları “karar vermenin iki farklı yolu”, yargılama ve algılama tip yapıları ise; “dış dünyayı ele almanın iki farklı yolu” olarak tanımlanmaktadır. Tercihler bakımından her bir boyuttaki tiplerden biri, diğerine zıt yönde eğilim göstermektedir (Capparo, 2002). Çizelge 1’de kişilik tipleri ve bu kişilik tiplerine sahip bireylerde görülmesi olası bazı özellikler yer almaktadır.

Çizelge 1
Kişilik Tipleri

Boyut		Kişilik Tipleri		
<i>Dikkati odaklama</i>	Dışadönük	Dış dünyaya ve kişilere odaklanmayı tercih ederler.	İçedönük	İç dünyalarına odaklanırlar, kendi duygu ve düşüncelerine yönelirler.
<i>Bilgi edinme</i>	Duyusal	Duyu organlarından gelen verileri değerlendirmeyi tercih ederler.	Sezgisel	İç görüleri kuvvetli olup, olasılıkları göz önüne alırlar.
<i>Karar verme</i>	Düşünen	Nesnel, mantıklı kararlar almayı, olayları analiz etmeyi tercih ederler.	Hisseden	Değerlerine önem verirler, dış dünyaya karşı duyarlıdırlar.
<i>Dış dünyayı ele alma</i>	Yargılayan	Yaşamı planlı ve düzenli, sürprizsiz bir biçimde yaşamayı tercih ederler.	Algılayan	Hata yapmak istemezler, esnek ve kendiliğinden olmayı tercih ederler.

_____ Myers ve Myers (1997)'den uyarlanmıştır.

Kişilik tipi tanımlamasında yer alan ilk boyut dikkati odaklama ile ilgilidir. Bu boyut bireyin dikkatini odaklarken iki farklı yoldan (dışadönüklük ya da içedönüklük) hangisini izlediğine ilişkin tercihleri içerir.

Dışadönük – İçedönük Tipler

Dikkati odaklama boyutu, bireyin yaşam enerjisini nereye yönlendirme eğiliminde olduğunu gösterir. İçedönükler, yaşam enerjilerini iç dünyalarına yönlendirirler.

Düşünce ve duyguların iç dünyasıyla ilgilenirler. Dışadönükler ise yaşam enerjilerini dış dünyaya yönlendirirler. Sürekli hareket halindedirler ve insanlarla iletişim kurmak isterler (Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Silver, Strong ve Perini, 2007).

Dışadönük ve içedönük kişilik tipindeki bireylerin özelliklerinden kimileri Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2
Dışadönük – İçedönük Kişilik Tipleri ve Tercihleri

Dışadönük Tipler	İçedönük Tipler
Bilişsel etkinlikleri dışarıya dönüktür; ilgi ve dikkatleri başta yakın çevreleri olmak üzere nesnel olgular üzerinde toplanmıştır. Bu nedenle, gerçek dünyaları, başka insanların ve eşyaların yer aldığı dışarıdaki dünyadır.	Bilişsel etkinlikleri içe yöneliktir. Nesnel çevrelerinin çoğu kez farkında değildirler. İlgi ve dikkatleri içerideki olgulara yoğunlaşmıştır. Bu nedenle, gerçek dünyaları fikir ve kavramların iç dünyasıdır.
Davranışları rahat ve güvenlidir.	Davranışları çekingen ve şüphelidir.
Toplumsal ilişkilerde yeteneklidirler. Pratik çözüm üretme ve eylem tercihlerinde başarılıdırlar.	Kültürel etkinliklere yeteneklidirler. Düşünce ve soyut kavram üretme konusunda oldukça başarılıdırlar.
Coşkulu ama az hırslıdırlar; duygularını biriktirmezler.	Gergin ve hırslıdırlar; duygularını depolar ve patlayıcı madde gibi korurlar.
En önemli zaafı, yüzeysel bir entelektüellik eğilimindedirler.	En önemli zaafı hiç pratik olmama eğilimleridir.
Enerjilerini, yaşamın kendisi olduğuna inandıkları dış dünyanın koşullarına ve taleplerine harcarlar.	Dışarıdan gelen talepler ve dayatmalar karşısında, iç dünyalarında kalabilmek için sonuna kadar direnirler.

_____ Myers ve Myers (1997)'den uyarlanmıştır.

Kişilik tipi tanımlamasında göz önüne alınan ikinci boyut, bilgi edinme süreçleri ile ilgilidir. Bireyin bilgi edinirken; iki farklı yoldan (duyusallık ya da sezgisellik) hangisini izlediğine ilişkin tercihlerini içerir.

Duyusal - Sezgisel Tipler

Bilgi edinme boyutu, bireyin bilgiyi hangi yollarla toplama eğiliminde olduğunu gösterir. Duyusal tipteki insanlar bilgiyi küçük parçalar halinde toplama ve ayrıntılara önem verme eğilimindedirler. Öncelikle bilgi parçalarına odaklanır, sonra bütünü oluşturmak için bu parçaları bir araya getirirler. Sezgisel tipteki insanlar ise öncelikle büyük resime bakar, ardından büyük resimi parçalarına ayırır ve ayrıntılara geçerler (Keirse, 1998; Quenk, 2000). Myers ve Myers (1997), sezgisel kişilik tiplerinin duyusal kişilik tiplerine oranının bireylerin eğitim düzeyine göre büyük ölçüde değiştiğini; meslek liselerinde çok düşük olan sezgisel tipi oranının, genel liselerde en az iki katı arttığını, üniversite düzeyinde ise bu oranın daha yüksek yüzdelere ulaştığını, duyusal kişilik tipindeki bireylerin eğitim alma isteğinin sezgisel kişilik tipindeki

bireylere oranla daha yoğun olduğunu vurgulamaktadır. Duyusal ve sezgisel kişilik tipindeki bireylerin özelliklerinden bir bölümü Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3
Duyusal – Sezgisel Kişilik Tipleri ve Tercihleri

Duyusal Tipler	Sezgisel Tipler
Hayatı merakla gözler, zevk almaya çalışırlar.	Hayattan beklentileri vardır, sürekli esin kaynağı ararlar.
Bütün duyusal izlenimlerini bilinçli olarak algırlar ve dış çevrenin farkındadırlar. Hayal kurmak yerine gözlemciliği tercih ederler.	Bilinçlerinde o andaki esin konularına uygun duyum algıları yer alabilir. Somut olguları gözlemek yerine hayal etmeyi tercih ederler.
Doğuştan keyiflidirler. Hayatı olduğu gibi kabul ederler. Genel olarak içinde bulundukları durumdan memnundurlar.	Doğuştan önder, mucit ve ilerlemecidirler. Hayatı olduğu gibi yaşamaktan hoşlanmazlar.
Gözlemci oldukları için taklitçidirler, başkalarının sahip olduğu ve yaptığı şeyleri isterler, bu nedenle de çevrelerine bağımlıdırlar.	Genellikle fırsat ve olanakların peşinden koşarlar. Hayal güçleri gelişmiş olduğu için yenilikçi ve yaratıcıdırlar.
Girişim ve ilerleme isteklerini tatmin edecek bir biçimde bugünü yaşamak isterler.	Duyuma bağlı işlerden nefret ederler. Bugünü feda etmeye hazırdırlar. Çünkü onu ne yaşarlar ne de hoşlanırlar.
Her tür eğlence, dinlence, rahatlık, lüks ve güzellik alanında çabalarıyla toplum refahına katkıda bulunurlar.	Toplumsal refahına buluşçulukları, inisiyatifleri, girişimcilikleri ve insanların ilgi alanlarındaki yaratıcı önderlikleriyle katkıda bulunurlar.
En olumsuz özellikleri; dengeleyici bir yargılama işlemlerinin gelişmemesi durumunda, hafif ve uçarı bir kişilik geliştirme eğilimindedirler.	En olumsuz özellikleri, gelişmiş bir yargı işleminin dengelemesi olmadığı takdirde, kararsız, istikrarsız ve dönecek bir kişilik geliştirme eğilimleri vardır.

_____ Myers ve Myers (1997)'den uyarlanmıştır.

Kişilik tipi tanımlamasında göz önüne alınan üçüncü boyut karar verme ile ilgilidir. Bu boyut, bireyin karar verirken; iki farklı yoldan (düşünme ya da hissetme) hangisini izlediğine ilişkin tercihlerini içerir.

Düşünen – Hisseden Tipler

Karar verme boyutu, bireyin karar verme eğilimlerini ortaya koyar. Düşünen tipteki bireyler kararlarını mantıksal süreçlerle verirler. Onlar için mantık ikna edicidir.

Hisseden tipteki bireyler ise kararlarını duygularına ve içgüdülerine göre verirler ve hislerine güvenirler. Düşünme ve hissetme, karar verme eyleminde birbirine rakip unsurlardır. Düşünme ve hissetme seçimi cinsiyetler arasında farklılıklar gösterir.

Kadınlar arasında hissetme tipleri erkeklere oranla hayli yüksektir. Bu durum cinsiyetler arasında bazı genellemeler yapılmasına yol açmaktadır (Myers ve Myers, 1997; Keirsey, 1998). Düşünen ve hisseden kişilik tipindeki bireylerin özelliklerinden kimileri Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4

Düşünen - Hisseden Kişilik Tipleri ve Tercihleri

Düşünen Tipler	Hisseden Tipler
Mantığı, duygusallığa tercih ederler.	Duygusallığı, mantığa tercih ederler.
Genellikle kişisel değildir; insan ilişkilerinden çok eşyalar ile ilgilidirler.	Genellikle kişisel davranış içindedirler. Eşyadan çok insanlarla ilgilenirler.
Genellikle gerçekçiliği tercih ederler.	Genellikle nezaketi tercih ederler.
Başkalarının kararlarını sorgulama eğilimindedirler.	Çevrelerindeki insanlarla uyum içindedirler. Onlar gibi düşünmeye ve onların haklı olduğuna inanmaya eğilimlidirler.
Kısa ve kesin bir tavır içindedirler. İstemeden ve farkına varmadan arkadaş ve sosyal ilişki eksikliği içine düşebilirler.	Arkadaş canlısıdır. Kısa ve kesin olmaktan kaçınırlar.
Olguları ve fikirleri mantıksal bir sıralama içinde düzenleyerek konuyu ortaya koyarlar, önemli noktalarını belirtirler ve sonuca ulaşınca susarlar.	Ne konuşacaklarına ilişkin kararsızlık yaşarlar o nedenle konuşurken lafı dolaştırıp tekrarlar ve gereğinden fazla detay verme eğilimindedirler.
Düşünme sonuçlarıyla uyumsuz olan duyguyu bastırırlar, değerlendirmezler ya da görmezden gelirler.	Duygularına ters düşen düşünceyi bastırırlar, değer vermezler ya da görmezden gelirler.
Erkekler arasında daha yaygın olarak görülür.	Kadınlar arasında daha yaygın olarak görülür.

_____ Myers ve Myers (1997)’den uyarlanmıştır.

Kişilik tipi tanımlamasında göz önüne alınan dördüncü boyut, dış dünyayı ele alma ile ilgilidir. Bu boyut da, bireyin dış dünyayı ele alırken; iki farklı yoldan (yargılama ya da algılama) hangisini izlediğine ilişkin tercihlerini içerir.

Yargılayan – Algılayan Tipler

Dış dünyayı ele alma boyutu, bireylerin belli bir konuda karar alırken karar vermeyi mi ya da bilgi toplamayı mı öncelikle tercih ettiklerini ortaya koyar. Yargılayan kişilik tipindeki bireyler hemen karar vermeyi tercih ederler. Algılayan kişilik tipindeki bireyler ise karar vermeden önce bilgi toplamaya devam etmeyi tercih ederler. Dış dünyayı ele alma boyutu, kişinin edindiği bilgileri nasıl zenginleştirdiğini de tanımlar. Yargılama değeri yüksek insanlar, bütün olayları organize eden ve planlarına kesin bir uygunluk içinde hareket eden insanlardır. Algılama değeri yüksek insanlar ise, doğaçlamaya eğilimi olan ve alternatifleri kollayan insanlardır. Yargılayanlar; planlı, zamanlı çalışırlar, aşama aşama ilerlerler, ayrıntılara ve konuya odaklanırlar. Algısal olanlar; uyum sağlayıcıdırlar, hep daha fazlasına ulaşma peşindedirler. Kötü bir karar, kararsızlıktan iyidir sözü yargılayan kişilik tipindeki bireyler için daha çok anlam taşır (Myers ve Myers 1997; Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Silver, Strong ve Perini, 2007). Yargılayan ve algılayan kişilik tipindeki bireylerin özelliklerinden bir bölümü Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5

Yargılayan – Algılayan Kişilik Tipleri ve Tercihleri

Yargısal Tipler	Algısal Tipler
Meraklı olmaktan çok kararlıdırlar.	Kararlı olmaktan çok meraklıdırlar.
Kolayca değiştirilemeyen plan, standart ve geleneklere uygun yaşarlar. İçinde bulundukları durumu mümkün olduğu kadar bunlara uydurmaya çalışırlar.	İçinde bulundukları duruma uygun yaşarlar ve her türlü rastlantı ve beklenmeyen değişikliklere kendilerini uydururlar.
Olanaklar karşısında kesin tercihler yaparlar. Bununla birlikte plansız, rastlantı sonucu ortaya çıkan olayları değerlendirmekten hoşlanmazlar.	Olanaklar karşısında en iyi seçimi yapmakta zorlanabilirler.
Gerçekçi bir biçimde neden-sonuç ilişkisi olan kararlara bağlıdırlar. Bu kararların kendilerinin ya da başkalarının düşüncesi olması önemli değildir.	Bilginin deneyime dayandığına inanırlar o nedenle mümkün olduğunca çok sayıda ve çeşitli deneyime hazırdırlar.
Bir an önce ne yapılacağına kararlaştırılması ve böylece hazırlıklı olunması gerektiği eğilimindedirler.	Verilmesi gereken kararları geciktirirler, yeterli miktarda bilgi edinemediklerini düşünürler.
Bir işi bitirip sonlandırmaktan mutluluk duyarlar.	Yeni bir şeye başlamaktan büyük zevk alırlar, yeni olmaktan çıkıncaya kadar.
Algılama tiplerini amaçsız kişiler olarak görmek eğilimindedirler.	Yargılama tiplerini yarı canlı olarak görürler.
Düzenli, amaçlı ve titizdirler.	Esnek, uyumlu ve toleranslıdırlar.
Her zaman, doğru olanı yapmayı amaçlarlar.	Hiçbir şeyi kaçırmak istemezler.

_____ Myers ve Myers (1997)'den uyarlanmıştır.

MBTI Profilleri

Kişilik tipleri, Jung'un kuramında; dikkati odaklama (dışadönüklük – içedönüklük), bilgi edinme (duyum – sezgi), karar verme (düşünme – hissetme) ve dış dünyayı ele alma (yargılama – algılama) olmak üzere dört boyutta gruplanmıştır. Myers ve Briggs, Jung'un sekiz kişilik tipine karşılık 16 kişilik profili geliştirmişlerdir. Baskın ve çekinik profil tiplerini birincil, ikincil, üçüncül, dördüncül derecede etkili olmak üzere birbirleri içerisinde gruplamayı tercih etmişlerdir. Myers ve Briggs tarafından oluşturulan her bir profil yapısı, kişilik tiplerini dörderli gruplamalar biçiminde ele almaktadır (Barr ve Barr, 1989; Myers, Briggs ve McCaulley, 1993). Bu çalışmada, Myers ve Briggs

tarafından geliştirilen her bir psikolojik tip “*MBTI profili*” (Capparo, 2002) olarak adlandırılmıştır. Söz konusu kişilik profillerinin açılımları şunlardır:

DDDY : Dışadönük (duyusal-düşünen) yargılayan
 DDHY : Dışadönük (duyusal-hisseden) yargılayan
 DSDY : Dışadönük (sezgisel-düşünen) yargılayan
 DSHY : Dışadönük (sezgisel-hisseden) yargılayan
 DDDA : Dışadönük (duyusal-düşünen) algılayan
 DDHA : Dışadönük (duyusal-hisseden) algılayan
 DSDA : Dışadönük (sezgisel-düşünen) algılayan
 DSHA : Dışadönük (sezgisel-hisseden) algılayan
 İDDY : İçedönük (duyusal-düşünen) yargılayan
 İDHY : İçedönük (duyusal-hisseden) yargılayan
 İSDY : İçedönük (sezgisel-düşünen) yargılayan
 İSHY : İçedönük (sezgisel-hisseden) yargılayan
 İDDA : İçedönük (duyusal-düşünen) algılayan
 İDHA : İçedönük (duyusal-hisseden) algılayan
 İSDA : İçedönük (sezgisel-düşünen) algılayan
 İSHA : İçedönük (sezgisel-hisseden) algılayan

Myers ve Briggs tarafından düzenlenen tip çizelgesi, bütün tipleri birbirleriyle karşılaştırmalı olarak görmeye yarayan bir çizelgedir. Bu çizelge içerisinde bütün tipler ortak tercihlerine ve ortak niteliklerine göre belli alanlarda toplanmıştır. Baskın tipler olarak gösterilen “duyusal”, “sezgisel”, “içedönük”, “dışadönüklük”ün yanında, yardımcı tipler olarak “düşünen”, “hisseden”, “yargılayan” ve “algılayan” tipler yer almaktadır. (Myers ve Myers, 1997; Wheeler, 2001).

Dört temel kişilik boyutuna bağlı olarak oluşturulan 16 farklı MBTI profili ve bu profillere sahip bireylerin baskın özellikleri ile yatkın olabilecekleri meslek dalları Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6
MBTI Profilleri ve Meslek Alanları

	Duyusal		Sezgisel		
	Düşünen (DDDA)	Hisseden (DDHA)	Hisseden (DSHA)	Düşünen (DSDA)	
Algılayan	Gözlemci, etkin, rasyonel Pazarlamacı, iş dünyası becerileri Girişimci, organizatör	Gözlemci, sempatik, idealist, sıcakkanlı Sağlık ve eğitim bilimleri Artist, müzisyen	Yaratıcı, enerjik, arkadaş canlısı Din ve eğitim bilimleri Avukat, savunmacı	Yaratıcı, düşgücü yüksek, kuramcı, analitik, rasyonel Fen ve yönetim bilimleri, teknoloji Mucit	Dışadönük
Yargılayan	(DDDY) Sayısal, yansız yapıcı eleştirme, pratik, Yönetim bilimleri Şef	(DDHY) İşbirlikli çalışan, pratik kararlar alan, Eğitim, sağlık ve din bilimleri Tedarikçi	(DSHY) Düşgücü güçlü, destekleyici, Sanat, din bilimleri ve öğretim Öğretmen	(DSDY) Analitik, kavramsal düşünen, yaratıcı planlar hazırlayan, Yönetim ve liderlik Mareşal	
Yargılayan	(İDDY) Pratik, duyarlı, sayısal Yönetim bilimleri Müfettiş	(İDHY) Pratik, soyut, işbirlikli, duyarlı Eğitim, sağlık, din Koruyucu	(İSHY) İçgörü, idealist Din bilimleri Danışman, Avukat	(İSDY) İçgörü, uzun süreli düşünebilme, rasyonel ve açık görüşlü Fen bilimleri, bilgisayar ve teknik alanlar Lider	İçedönük
Algılayan	(İDDA) Sayısal problemlerin çözücüsü, yararçı Teknik bilimler Zanaatkar	(İDHA) Güvenen, iyi kalpli, duyarlı, gözlemci, yararçı, soyut düşünen Sağlık ve iş dünyası Bestekar	(İSHA) Duyarlı, idealist, yaratıcı, vizyoner Yazar, sanatçı Doktor	(İSDA) Sayısalcı, içgörü Fen ve teknik bilimler Mimar	

_____ Myers (1998) ve Wheeler (2001)'den uyarlanmıştır.

Çizelge 6'da gösterilen 16 profile ait tanımlamalar, bilişsel özellikler ile mesleki eğilimlere vurgu yapmaktadır. MBTI, 16 kişilik profilinden birine sahip olan bir bireye

ait; içedönük ya da dışadönük, duyusal ya da sezgisel, düşünen ya da hisseden, yargılayan ya da algılayan olmak üzere, ikili yapıdaki dört tercih boyutundan her birinden daha yüksek puanlı olanını ortaya çıkarmak suretiyle dört eğilimli bir profil yapısını belirler. Bu dört boyutlu tercihler dört yollu etkileşim sonucu bireyin kişilik profilini oluştururlar.

Çizelge 6 incelendiğinde 16 kişilik profilinden her birinin bir diğerinden farklı mesleki eğilimler sergiledikleri görülmektedir. Çizelgedeki yatay satırlar *algılama* ve *yargılama* tercihleri ile *dışadönüklük* ve *içedönüklük* tercihlerine işaret etmektedir. Dikey sütunlar ise; *duyum* ve *sezgi* tercihleri altında *düşünme* ve *hissetme* tercihlerine işaret etmektedir. Satırlar ve sütunlar arasında bir kombinasyon oluşturulduğunda MBTI profilleri içerisinde her bir kişilik tipinden sekizer adet yer aldığı görülmektedir. Örnek olarak; dışadönüklük tipi, sekiz farklı MBTI profili içerisinde yer almaktadır. Bu durum diğer kişilik tipleri için de bu şekildedir.

MBTI profilleri içerisinde yer alan 16 profilden her biri, kimi tercihler bağlamında iki profil ile yakın özellikler göstermektedir. Örnek olarak; İSHA profili, İSHY profili ile İ, S, ve H tercihi bağlamında benzer iken, Y tercihinde farklılaşmakta, İSDA profiliyle de; İ, S, ve A tercihi bağlamında benzer iken, D tercihinde farklılaşmaktadır. Aynı biçimde 16 MBTI profilinden her biri iki farklı profil ile en az üç tercihte benzerlik göstermektedir.

MBTI profilleri dört temel zihinsel fonksiyona göre değerlendirilmektedir; duyum, sezgi, düşünme ve hissetme. Bu fonksiyonlardan duyum ve sezgi, algılama tercihi içerisinde yer alır. Duyum fonksiyonu detaylara ve mevcut gerçeklere, sezgi fonksiyonu da kalıplara ve gelecek olasılıklara odaklanmaya işaret eder. Düşünme ve hissetme fonksiyonları yargılama tercihi içerisinde yer alır. Düşünme fonksiyonu kurallar ve sayısal sonuçlara odaklanmaya, hissetme fonksiyonu da; değerlere ve kişiler arası etkileşime odaklanmaya işaret eder. Her bir profil yapısı baskın, yardımcı, üçüncü ve dördüncü olmak üzere dört fonksiyon içerir.

Her profil baskın olarak nitelenen ve dört fonksiyon arasında favori olarak nitelenebilecek bir fonksiyona sahiptir. Baskın fonksiyonlar bireyin içedönüklük ve dışadönüklük tercihlerini içerir. Her birey aynı zamanda baskın fonksiyonu dengede tutacak yardımcı fonksiyonlara sahiptir. Yardımcı fonksiyonlar baskın fonksiyonlara zıt yöndeki tercihlere işaret ederler.

Myers (1980), sayılan dört fonksiyondan yola çıkarak her bir profil için karmaşık ilişkiler ağı tanımlamıştır. Örnek olarak DSHY profili alındığında profil; D, S, H, ve Y tercihlerinin toplamıdır. Tercihlerin açılımları şöyledir;

<u>Enerji</u>	<u>Algılama</u>	<u>Yargılama</u>	<u>Uyum</u>
D	S	H	Y

Örnek olarak ele alınan DSHY profilinin açılımı çeşitli koşullar dikkate alınarak yapılmaktadır. Profilin son harfinin A ya da Y olması durumuna göre profilin baskın ve yardımcı fonksiyonları ortaya çıkmaktadır. Profilin son harfi Y ise; profilin yargılama fonksiyonu (düşünen ya da hisseden), dışadönüktür. Eğer profilin son harfi A ise; profilin algılama fonksiyonu (duyusal ya da sezgisel) dışadönüktür. Bu durumu aşağıdaki gibi göstermek mümkündür:

<u>Enerji</u>	<u>Algılama</u>	<u>Yargılama</u>	<u>Uyum</u>
D	S	H - (Dışadönük) ← Hisseden Dışadönük hisseden	Y

Profilin son harfi Y ise; profilin algılama fonksiyonu (duyusal ya da sezgisel) içedönüktür. Eğer profilin son harfi A ise; yargılama fonksiyonu (düşünen ya da hisseden) içedönüktür. Bu durum aşağıdaki gibi gösterilebilir:

<u>Enerji</u>	<u>Algılama</u>	<u>Yargılama</u>	<u>Uyum</u>
D	S - (İçedönük) ← Duyusal İçedönük Duyusal	H - (Dışadönük) ← Hisseden Dışadönük Hisseden	Y

Bir profilin ilk harfi D ise ve dışadönüklük özelliği gösteriyorsa onun baskın fonksiyonu dışadönük, yardımcı fonksiyonu da içedönük olarak tanımlanır. Benzer biçimde bir profilin ilk harfi İ ise ve içedönüklük özelliği gösteriyorsa o profilin baskın fonksiyonu içedönük, yardımcı fonksiyonu da dışadönük olarak tanımlanır.

Bir profilin baskın ve yardımcı fonksiyonların yanında üçüncü ve dördüncü sırada değerlendirilebilecek özellikleri de bulunmaktadır. Bir profilin üçüncü öncelikli fonksiyonu, ikinci sıradaki yardımcı fonksiyon ile zıt yönde tanımlanırken; dördüncü sıradaki fonksiyon da baskın fonksiyon ile zıt yönde tanımlanmaktadır. Örnek olarak; DSHY profilinin baskın, yardımcı, üçüncü ve dördüncü fonksiyonları şu şekilde olacaktır:

Baskın fonksiyon	-	dışadönük hissedem
Yardımcı fonksiyon	-	içedönük sezgisel
Üçüncü fonksiyon	-	duyum ile (dışadönük ya da içedönük)
Dördüncü fonksiyon	-	içedönük düşünen

Tüm açıklamalar dikkate alındığında, DSHY profilinin açılımı; “içedönük hissedem, dışadönük sezgisel, duysal, dışadönük düşünen” biçiminde olacaktır.

16 MBTI profilinin her biri tercihler bağlamında farklı özellikler göstermektedir. MBTI kişilik profillerinin yaşama ilişkin tercihleri şöyledir:

Dışadönük (Duyusal-Düşünen) Yargılayan (DDY): Enerjilerini daha çok dış dünyaya, sözel iletişime ve eylemlere yöneltirler. Organize çalışmayı tercih ederken mantıklı açıklamalar getirme gereksinimi duyarlar. Şimdiki zamana ve şimdiki zamanda olan olaylara odaklanma eğilimindedirler. Daha önce çözülmüş, pratik sonuçları olan, mantıklı örgütlü bir sıra içerisindeki planlı etkinliklerden hoşlanırlar. Pratik, gerçekçi ve sorun odaklıdır. Kararlıdır ve kararlarını uygulamada hızlı davranırlar. Bir sonuca ulaşmak ya da bir görevi sonlandırmak için insanları, projeleri mümkün olan en verimli bir biçimde organize etmeye çalışırlar. Rutin hale gelmiş detaylarla ilgilenirler. Kendileri mantıksal standartlara uymaya çalışırken başkalarının da bunlara uymalarını beklerler. Planlarını zorlayıcı bir biçimde uygulamaya geçirmek isterler. Dikkatlerini dış dünyadaki kişi, olay ve şeyleri analiz etmeye odaklarlar. Kendi etki alanı içinde yer alan herşeyi düzenleme, organize etme eğilimindedirler. Görevlerini enerjik bir biçimde bitirip hızlıca bir sonrakine geçme eğilimindedirler. Olaylar ve gerçekliklere ilişkin düşüncelerini, kendi yararlarına olacak biçimde şekillendirirler. Sorumluluklarını ciddi bir biçimde yerine getirirken başkalarının da aynı duyarlılığı göstermesini beklerler (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

Dışadönük (Duyusal-Hisseden) Yargılayan (DDHY): Dış dünyaya yönelirler, eylemlere ve kişilerarası iletişime önem verirler. İşbirlikli çalışmaya yatkın olup, takım ruhu oluşturmak, ortak hareket etmek, bireyler arası uyum ilişkileri göstermek eğilimindedirler. Kendileri dışındaki insanları cesaretlendirmeye, onlarla ilgilenmeye eğilimlidirler. Sıcak kalpli, vicdan sahibi ve işbirlikçidirler. Çevreleriyle uyum içinde olmayı isterler ve bunu gerçekleştirmek için çabalarlar. Başkalarıyla birlikte çalışarak görevleri zamanında ve doğru bir biçimde yerine getirmekten hoşlanırlar. Başkalarının günlük yaşamlarında nelere gereksinim duyduklarını farkederek ve bu alanlarda onlara yardımcı olmaya çalışırlar. Yaptıkları işlerden ötürü takdir edilmek isterler. Yaşadıkları çevre üzerinde olumlu bir etkileri vardır. Başkalarına yardım etmek ve sorunları ortadan kaldırmak için yakın çevrelerini organize etmeye çalışırlar. İşlerini ciddi bir biçimde yürütürken, başkalarının da aynı şekilde davranmaları gerektiğine inanırlar (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

Dışadönük (Sezgisel-Düşünen) Yargılayan (DSDY): Enerjilerini daha çok dış dünyaya yönelten dışadönük (sezgisel-düşünen) yargılayanlar, hareketi ve sözel iletişimi severler. Kurallar koymaya, yapısal organizasyonlar oluşturmaya, kendi yaşantılarını örgütlemeye yatkındırlar. Öz kontrol becerilerini iyi kullanarak, ulaşılabilir hedefler oluşturmayı ve onları gerçekleştirmek için yeni yollar bulmayı severler. Grupları organize etmeyi, iş ve boş zaman etkinliklerini birleştirmeyi, yarışmacı sporları severler. Her zaman liderliği üstlenmeye hazırdırlar. Kurumsal sorunları çözmek için mantıksız ve yetersiz prosedürleri ve önlemleri çabucak görüp, etkili çözüm sistemleri geliştirmeye ve uygulamaya dönük yetenekleri vardır. Amaç odaklı çalışmaktan ve uzun dönemli planlar yapmaktan hoşlanırlar. Genellikle alanlarına hakim ve iyi bir bilgi birikimine sahiptirler. Bu birikimlerini başkalarına aktarmaya isteklidirler. Düşüncelerini başkalarına zorla kabul ettirme eğilimi gösterebilirler. Dikkatlerini dış dünyaya, kişilere ve olaylara odaklarlar. Stratejik eylem planları yapan, kavramsal modeller geliştiren bir lider özelliği gösterirler. Soyut düşünmeye, sezgilerinin düşüncelerini yönlendirmesine izin vermeye eğilimlidirler. Yapılandırılmış ve organize edilmiş bir dünyada yaşamayı tercih ederler (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

Dışadönük (Sezgisel-Hisseden) Yargılayan (DSHY): Bireysel ilişkileri güçlendirmeye çalışırlar. Planlı ve düzenli yaşarlar. Kendi değerleri doğrultusunda

bireysel gelişimlerini sürdürmek isterler. Okumayı ve sanatla uğraşmayı severler. Sıcak, empatik, duyarlı ve sorumludurlar. Diğer insanların ihtiyaçlarına karşı yüksek duyarlılıkları vardır. Çevrelerindeki insanların potansiyellerini ortaya çıkarmaya ve onların kendilerini keşfetmelerine yardımcı olmaya çalışırlar. Bireysel ve grup gelişimi için katalizör görevi görürler. Sadık, övgücü ve duyarlı bir eleştiri sahibidirler. Sosyal yönleri kuvvetli olup, diğerlerinin grup içinde kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için liderlik edebilirler. İlişkilerinde güçlü bir uyum yaratmak için etkin ve yoğun bir çaba sarfederler. Açık sözlü ve empatik kişilikleri sayesinde bulundukları ortamda olumlu bir hava estirirler (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

Dışadönük (Duyusal-Düşünen) Algılayan (DDDA): Sözel iletişime yönelik güçlü eğilimleri olan dışadönük (duyusal-düşünen) algılayanlar, dış dünyaya yönelik eylemleri severek uygularlar. Kendileri dışındaki dünyaya yönelirler. Problem çözümünde aktif olmayı ve gerçekleştirilebilir ideallerle uğraşmayı tercih ederler. Hareket odaklı sorun çözmeyi ve örgütlenmiş pratik konuları öğrenmeyi tercih ederler. Çok aktif ve yarışmacı olmaya eğilimlidirler. Esnek ve hoşgörü sahibidirler. Anlık sonuçlara yararçı bakış açısıyla odaklanırlar. Kuramsal ve kavramsal açıklamalardan sıkılırlar, enerjik bir biçimde sorun çözmeye yönelmek isterler. Bulundukları zamana ve yere odaklanırlar, başkalarıyla birlikte geçirdikleri anın keyfini sürmek isterler. Rahat ve stil sahibi olan eşyaları kullanmaktan hoşlanırlar. En iyi yaparak öğrenirler. Kendilerinin dışındaki dünyaya ve gerçek yaşam deneyimleri edinmeye eğilimlidirler. Alışılmadık zorluklara karşı meydan okumaktan, ve sürekli olarak yeni etkinliklere katılmaktan hoşlanırlar. Olaylar, insanlar ve nesneler arasındaki ilişkilere mantıklı ve analitik açıklamalar getirme arayışındadırlar. Tipik olarak enerjik, uyumlu ve gerçekçi bir kişilik yapısına sahiptirler (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

Dışadönük (Duyusal-Hisseden) Algılayan (DDHA): Enerjilerini daha çok dış dünyaya, bireyler arası ilişkilere ve aktif eylemlere yöneltirler. İşbirlikli çalışmaya yatkındırlar ve yapacakları şeyi bir an önce yapıp bitirme eğilimindedirler. Hareketli bir yaşam sürmek ve bu yaşam içerisinde olabildiğince yaratıcı deneyimler yaşamak isterler. Acil ve hemen çözülmesi gereken sorunlarla uğraşma eğilimindedirler. Arkadaş canlısıdırlar. Yaşamı, insanları ve konforlu malzemeleri severler. Birşeyler yapmak için başkalarıyla zaman geçirmekten zevk alırlar. İşlerine sağduyuyla yaklaşırken aynı zamanda onu eğlenceli hale getirmeye çalışırlar. Esnek ve spontane yaşama

eğilimindedirler. Yeni kişi ve çevreye çabucak uyum sağlamaya hazırdırlar. En iyi başkalarıyla birlikte çalışarak öğrenirler. Dikkatlerini dış dünyaya odaklarlar ve gerçek yaşam deneyimlerinden hoşlanırlar. Yeni etkinliklere katılmaya ve yeni ilişkiler kurmaya isteklidirler. İnsanlara karşı içten bir yardım isteği duyarlar. Yaşamı yargılamak ve düzenlemekten öte onu olduğu gibi deneyimlemeyi ve kabul etmeyi yeğleyen, enerjik, uyumlu ve gerçekçi kişilik bir yapısına sahiptirler (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

Dışadönük (Sezgisel-Düşünen) Algılayan (DSDA): Enerjilerini daha çok dış dünyaya, eylemlere ve bireyler arası sözel iletişime yöneltirler. Yaratıcıdırlar. Olayları, olguları farklı açılardan görmeye, yapılmamış yapmaya, denenmemiş denemeye yatkındırlar. Dışadönük (sezgisel-düşünen) algılayanlar statükoya karşı çıkma eğilimindedirler. Seyahat, macera ve alışılmamış olaylara ulaşma gereksinimi içerisindeyler. Hızlı, usta, uyarıcı ve açık sözlüdür. Yeni ve zorlu sorunları çözmeye isteklidirler. Kavramsal açıdan olasılıklar üretmede ve sonra onları analiz etmede ustadırlar. İnsanları tanımada iyidirler. Rutin işlerden, aynı işi aynı biçimde yapmaktan sıkılırlar, yeni ve farklı yollar keşfetmek isterler. Dikkatlerini dış dünyaya yöneltirler. Bir fikir, kişi ya da etkinlik olsun, yeni olan herhangi bir şeye karşı ilgi duyarlar. Olayların gerçek nedenlerini bulmak ve eşyanın doğasını anlamak için derin analizler yapmaya gereksinim duyarlar. Spontane ve uyumlu yaşamaya çalışan, enerji dolu ve istekli kişilerdir (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

Dışadönük (Sezgisel-Hisseden) Algılayan (DSHA): Dış dünyaya odaklanmaya yatkın olan dışadönük (sezgisel-hisseden) algılayanlar, sözel iletişim kurmaya ve aktif eylemlerin parçası olmaya çalışırlar. Kendi potansiyellerini geliştirmek isterler. Yeni durumlar karşısında olasılıkları düşünmeye ve yaratıcı çözümler bulmaya yatkındırlar. Yaşantılarının çeşitlilik içermesini isterken, aktif deneyim sahibi olma eğilimindedirler. Kurgu ve aksiyon okumaları gibi kendini güdüleyici etkinliklere karşı eğilimlidirler. Sıcakkanlı, coşkulu ve yaratıcıdırlar. Yaşamın olasılıklarla dolu olduğunu düşünürler. Olaylar ve sahip oldukları enformasyon arasındaki bağlantıları çok hızlı bir biçimde kurabilirler. Diğer insanlardan bolca olumlu dönüt almayı, takdir edilmeyi ve desteklenmeyi isterler. Spontane ve esnek yaşarlar. Bunu yaparken doğaçlama ve ifade becerilerine güvenirlir. Dikkatlerini dış dünyaya odaklayıp, yeni fikirler, yeni kişiler ve

yeni etkinlikler karşısında heyecan duyarlar. Yeni olan ve olanak dahilinde olan her şeye yönelmek isterler (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

İçedönük (Duyusal-Düşünen) Yargılayan (İDDY): Daha çok iç dünyalarına yönelen içedönük (duyusal-düşünen) yargılayanlar, duygu ve düşünce dünyalarında gezinirler. Onlar ulaştıkları bilginin açık ve net olmasını tercih ederler. Öyle olmaması durumunda, kendi düşünceleri yoluyla ulaştıkları bilgiyi kendileri için anlamlı kılmak için, karanlık noktaları aydınlatmaya çalışırlar. Amacı olan eylemlere girişirler. Kendi deneyimlerine güvenirken, geleceğe ilişkin öngörebilecekleri, açık ve net hedefler koymaya çalışırlar. Sessiz, ciddi, titiz ve güvenilir bir çalışma yoluyla başarıya odaklanırlar. Pratik, gerçekçi ve sorumludur. Ne yapılmasına karar verir ve ne olursa olsun yapmaya çalışırlar. İş ya da özel yaşamında her şeyin düzenli ve organize yapmaya eğilimlidirler. Değer yargıları güçlüdür ve sadık bir kişilik yapısı sergilerler. Yaşamlarındaki baskın düşünce, şimdi yapılması gerekenleri yapmaya dönük sorumluluk bilincine sahip olmakla ilgilidir. Ciddi olma eğilimindedirler. Bilgisayar oyunları, golf, satranç ve yarış oyunlarına meraklıdırlar. Bir işi yaparken detaylar üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırarak büyük bir sorumluluk bilinci içerisinde çalışırlar. Deneyimlerinden yola çıkarak karar vermeyi tercih ederler. Çalıştıkları kurumda, yürütülecek görevlerde işin bir parçasını üstlenmeyi ve bunu en iyi biçime yerine getirmeyi severler. O nedenle genellikle çalıştıkları kurumun gelişimine katkıları olur (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

İçedönük (Duyusal-Hisseden) Yargılayan (İDHY): Enerjilerini daha çok iç dünyalarını, duygu ve düşüncelerine odaklarlar. Çevrelerinde olan biteni açık ve net bir şekilde anlamak isterler. Bu özelliklerinden dolayı karşılaştığı duygu ve düşüncelere ilişkin anlam çözümleme çalışmalarına yatkındırlar. Ciddi, sakin, sabırlı, çevrelerine duyarlı ve sadık bir birey olma eğilimindedirler. Sessiz, samimi ve sorumlu özellikte olup, vicdan yargıları gelişmiştir. Yükümlülüklerini yerine getirmede kararlı ve istikrarlıdır. İşlerini yaparken hassas davranırlar. Kendileri için önemli olan kişilerin nasıl hissettiği ile ilgili detayları hatırlarlar. Ev ve iş yerinde düzenli ve uyumlu bir ortam yaratmak için uğraşırlar. Günü ve içinde bulunulan zamanı en iyi biçimde yaşama çabası içerisindeyler. Başkalarına yardım etmekten hoşlanırlar. Karmaşık görevlerin üstesinden gelmelerinde, gerçekçi bakış açısına sahip olmaları ile örgütlenme ve yönetme becerileri etkilidir. Kendileri yaptıkları işleri ciddiye aldıkları gibi,

başkalarının da aynı düşünceye sahip olmalarını isterler (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

İçedönük (Sezgisel-Düşünen) Yargılayan (İSDY): İç dünyalarına, duygu ve düşüncelerine odaklanırlar. Yeni fikirlere ulaşmak için, kendi iç dünyalarındaki imgelere başvururlar. Olasılıklar ve farklı bakış açılarına yönelirler. Düşüncelerini uygulamaya geçirmek için planlar yapma, stratejiler geliştirme eğilimindedirler. Strateji oyunlarını, müze ziyaretlerini ve araştırmaları severler. Amaçlarına ulaşmak ve düşüncelerini uygulamaya geçirmek için orijinal düşüncelere ve büyük bir motivasyona sahiptirler. Yaşanan olaylar hakkında hızlıca düşünmek, bu konuda düşünce kalıpları geliştirmek ve uzun soluklu açıklayıcı bakış açıları geliştirmekte iyidirler. Bir işi organize etme ve üstenden gelmede başarılıdırlar. Şüpheli ve bağımsızdırlar. Yaşama yönelik, kendileri ve başkaları için yüksek standartlar belirlerler. Dikkatlerini iç dünyalarındaki olasılıklar, semboller, soyutlamalar, imajlar ve düşüncelere yoğunlaştırırlar. Sistematik düşünmeye eğilimlidirler. Fikirler yaşamlarında önemli yer işgal eder. Kendilerini anlamaya, bilmeye, ilgi alanlarında yüksek yeterlikler göstermeye güdülerler. Kendi görüşlerini gerçeklerle uyumlu hale getirmek için görev odaklı yoğun çaba sarfederler (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

İçedönük (Sezgisel-Hisseden) Yargılayan (İSHY): İçedönüklük özelliği güçlü olan içedönük (sezgisel-hisseden) yargılayanlar, duygu ve düşünce dünyasında gezinmeyi severler. İnsanlarla ilişkilerinde, duyguları, düşünceleri, değerleri, tutumları, inançları önemli etkenlerdir. Değer ve inançlarına çok önem verirler. İnsanlara karşı anlayışlıdırlar. Müzik, okuma ve toplayıcılık gibi yansıtıcı ve bireysel etkinliklere eğilimlidirler. Fikirler, ilişkiler ve malzemelerin durumları hakkında anlam bulma ve bağ kurma arayışı içerisindedirler. İnsanları neyin motive ettiğini öğrenmek isterken, diğerlerine karşı da anlayışlı bir yaklaşım içerisindedirler. Vicdani değerleri gelişmiş olup kendilerini çalıştıkları kurumlara adanmış eğilimindedirler. Geliştirdikleri vizyonlarını uygulamaya geçirmede kararlı ve organize ederler. Fikirler, olasılıklar ve semboller hakkında düşünürlerken enerji ve dikkatlerini iç dünyalarına yöneltme eğilimi gösterirler. Kişiler arası ilişkiler konusunda kimi zaman derin kaygılar yaşayabilirler. İçgörü yoluyla edindikleri bilgilere önem verirler. Ruhsal olgular ve insan gelişimine yönelik yoğun ilgileri vardır (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

İçedönük (Duyusal-Düşünen) Algılayan (İDDA): Enerjilerini daha çok iç dünyalarına, duygu ve düşüncelerine yöneltirler. Eşyaların nasıl çalıştıklarını öğrenmeye çalışırken, içinde bulundukları durumu analiz etme eğilimindedirler. Karmaşık ve beceri gerektiren problemlerin çözümünden hoşlanırlar. Elle tutulabilecek, somut çözümleri olan sorunlarla uğraşmayı tercih ederler. Atıcılık, dalgıcılık, stand up komedi gibi mekanik işlere eğilimlidirler. Bir sorun ortaya çıkana kadar hoşgörü sahibi, esnek ve sessiz bir gözlemcidir, sorunla karşılaştığında da hızlı bir biçimde uygulanabilir çözümler bulabilen bir kişilik yapısına sahiptir. Sorunları çözmek için büyük miktardaki veri yığınlarıyla baş edebilir. Gerçekleri düzenlemek için, değerleri, ilkeleri ve neden sonuç ilişkilerini gözden geçirir. Gerçek yaşamda kullandığı şeylerin nasıl çalıştıklarına ve daha iyi nasıl işe yarar hale getirilebileceğine yönelik arayışları onların yaşama ilişkin temel motivasyon kaynaklarıdır. Mantıklı ve gerçekçi insanlardır ve sorunları doğal yollardan çözmeye becerisine sahiptirler. Eğer o an bir soruna ilişkin etkin bir biçimde çözüm yolu aramıyorsa, sessiz ve analiz yapan bir gözlemci olarak çevrelerini gözlemlerler. Yaşamları sürekli nitelikli gözlemlerle geçtiği için çeşitli durumlar karşısında işe koyulabilecek geniş bir öneri havuzu oluştururlar ve bir sorunla karşılaştıklarında doğal olarak önceden sahip oldukları çözüm yolunu işe koşarlar. El becerilerinden hoşlanırlar. Aslında eğlenceli ve spontane yaşayan biri olmalarına rağmen, ilk karşılaştıkları kişilerde çoğunlukla bireysel ve yararcı bir kişilik izlenimi bırakabilirler (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

İçedönük (Duyusal-Hisseden) Algılayan (İDHA): Enerjilerini daha çok iç dünyalarına, kendi duygu ve düşüncelerine yöneltirler. Fikirlerle, inançlara ve bunların parçası olmaya önem verirler. Diğer kişilere karşı duyarlı bir biçimde yaklaşma eğilimindedirler. Kendi deneyimleri ve değer verdiği insanların düşünceleri onlar için önemlidir. El sanatlarına eğilimlidirler. Sessiz, samimi, duyarlı ve naziktirler. Çevrelerinde olup biteni farketmeye ve anın keyfini çıkarmaya bakarlar. Bireysel çalışma alanlarını ve kendilerinin düzenleyebilecekleri çalışma biçimini tercih ederler. Kendileri için önemli olan değer ve kişilere yaşamlarını adayabilirler. Anlaşmazlıklardan, çatışmalardan, başkalarının düşüncelerini değiştirmeye zorlamaktan ve bunların kendilerine yapılmasından hoşlanmazlar. Yaşamı derinden hissetmeye, kimi zaman eğlenceli, kimi zaman sessiz, kimi zaman da maceralı bir yaşam sürmeye eğilimlidirler. Sevgilerini de kaygılarını da açık bir biçimde dile getiremezler.

Karşılaştıkları kişilerde, sessiz bir uyum, gerçekçilik ve özgür bir ruha sahip olma gibi özellikler taşıdıkları izlenimi uyarırlar (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

İçedönük (Sezgisel-Düşünen) Algılayan (İSDA): Daha çok iç dünyalarına yönelirler, duygu ve düşünceleri onlar için önemlidir. Kendi fikirlerini yapılandırmaya, örgütlemeye yatkındırlar. Yeni, kuramsal açıklamalar peşinde koşma, özgün bilimsel araştırmalar yapma eğilimindedirler. Karmaşık ve zor sorunlar ile yeni durumlar karşısında kalmak onlar için sorun değildir, aksine karmaşık problemlerle uğraşmayı tercih ederler. İlgiilerini çeken hemen herşey için mantıklı açıklamalar arayışı içerisindeydirler. Kuramsal ve soyut fikirlere karşı sosyal etkileşime göre daha fazla ilgi gösterirler. Sessiz, esnek ve uyum sağlayıcıdırlar. Kendi ilgi alanındaki sorunları çözme konusunda eşsiz bir odaklanma becerisine sahiptirler. Genellikle analitik ve şüpheli olmalarına karşın bazen de eleştirel bir yaklaşım sergilerler. Yaratıcı ve özgün olma arayışı içerisindeydirler. Dünyayı kendileri için anlamlı kılmaya çalışırlar. Mantıksal ve analitiktirler. Olayları anlamak için doğal olarak sorular sorarlar, düşünceleri eleştirirler, farklı anlatım yolları bulmaya çalışırlar. Kendi yaşam biçimleri çok esnek ve uyumlu olmasının yanında, kendilerinin dışındaki dünyayı kontrol altında tutmaya yönelik oldukça kısıtlı bir etkileri vardır (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

İçedönük (Sezgisel-Hisseden) Algılayan (İSHA): Enerjilerini daha çok iç dünyalarına, duygu ve düşüncelerine yöneltirler. İnadıkları, değer verdikleri fikirlerin bir parçası olma eğilimindedirler. Çok güçlü inançları vardır. Bireyler arası ilişkilere büyük önem verirler. Eyleme geçmek için yapacakları şeyin kendileri için anlamlı olmasına ve bir amaca hizmet etmesine önem verirler. İdealisttirler. Kendi değerlerine ve kendileri için önemli olan kişilerin değerlerine bağlılık gösterirler. Meraklıdırlar. Hızlı bir biçimde olasılıkları görmeye ve onları fikirler üzerinde uygulamaya geçirmeye eğilimlidirler. İnsanları anlamaya ve onların kendilerini gerçekleştirmelerine yardım etmeye çabalarlar. Tehdit hissetmedikçe, uyumlu, esnek ve kabul eden bir eğilim taşırlar. İdealizm ve başkalarıyla ilgilenme yaşamlarının merkezindedir. İletişim kurmaya yöneldikleri kadar, fikirler, projeler ya da önemli gördükleri herhangi bir etkinliğe katılmaya da isteklidirler. Genellikle yetenekli birer iletişimcidirler ve bu yeteneklerini insanların potansiyellerini ortaya çıkarmada kullanırlar (Myers, 1980; Provost, 1990; Martin, 2008).

Öğrenme Stratejileri

Öğrenenler, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla belirli davranışsal ve düşünsel süreçlere başvururlar. Öğrenme eyleminin amaçlandığı biçimde sonuçlanabilmesi, söz konusu öğrenme işine en uygun stratejilerin kullanılması ile de yakından ilişkilidir. Öğrenme stratejilerini etkin bir biçimde kullanan bireylerin, belirli bir öğrenme durumunu doğru olarak tanımlama, en uygun öğrenme stratejisini seçme, seçilen stratejinin ne ölçüde etkili olduğunu izleme, öğrenmeyi başarıncaya kadar güdülenmiş olarak yeterli çabayı gösterme gibi işlevleri yerine getirebilmeleri beklenir. Etkili öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi geliştirdiği (Mayer, 1988), bellek destekleyicilerin serbest hatırlama, çağrışımla hatırlama ve dizileri hatırlama süreçleri üzerinde olumlu etkileri olduğu, araştırma bulgularıyla (Gardner, 1987; Weinstein, Zimmerman ve Palmer, 1988; Weinstein, 1988; Eggen, 1992) ortaya konulmuştur.

Öğrenme stratejisi ilgili alanyazında; bilgi ve becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kazanılan zihinsel taktiklerin bir bileşkesi (Derry ve Murphy, 1986), öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceler (Weinstein, 1986); bireylerin bilgiyi öğrenirken ve yeni öğrendiklerini öncekilerle ilişkilendirmesine yardımcı olmak üzere ortaya koymuş olduğu spesifik düşünce ve davranışlar (O'Malley ve Chamot, 1990); bireylerin öğremelerini daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha kendi kendine yapılabilir, daha etkili ve yeni durumlara daha kolay transfer edilebilir kılmaya dönük yapmış oldukları spesifik eylemler (Oxford, 1990); öğrenenlerin öğrenme sürecine uygulamış oldukları spesifik zihinsel aşamalar ve işlemler (Wenden, (1991); belirlenmiş hedeflere ulaşmak için öğrenenlerin takip ettikleri prosedürler ve uzun süreli planlar (Stern (1992); öğrenme amaçlarını başarmak için kullanılan bir çeşit plan (Woolfolk, 1998); öğrenenlerin kendi öğrenmelerini güçlendirmek, daha bağımsız ve daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmek için uyguladıkları teknikler (Carter ve Nunan, 2001) gibi çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır.

Öğrenme stratejilerinin tanımı konusunda alanyazında bir birliktelik oluştuğunu söylemek zordur. Bu durum öğrenme stratejilerine yönelik sınıflamalar için de benzerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğrenme stratejilerinin farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Öğrenme stratejileri sınıflamalarının genel olarak;

doğrudan ve dolaylı stratejiler, etkin stratejiler, duyuşsal stratejiler, biliş ve biliş ötesi stratejiler ile sosyal stratejiler adları altında gruplandıkları görülmektedir.

O'Malley ve diğerleri (1985) öğrenme stratejilerini, bilişbilgisi, bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejiler olmak üzere üç gruba ayırmaktadırlar. Öğrenme stratejilerini üç gruba ayıran bir başka sınıflama Nisbet ve Shucksmith'e (1986) aittir: Merkezi stratejiler: Stil öğrenme yaklaşımı; Makro stratejiler: Bilişbilgisiyle yakından ilgili olan yönetici stratejiler ve mikro stratejiler: Yönetici süreçler. Derry ve Murpy (1986) öğrenme stratejilerini dört grupta toplamaktadır: Maddeler, listeler ve yabancı sözcükleri belleme stratejileri, özel okul metinlerini okuma/çalışma stratejileri, aritmetik alanında uygulanabilen sorun çözme becerileri ve her alana uygulanabilen duyuşsal destek stratejileri. Levin (1988) öğrenme stratejilerini; anlama, anımsama ve uygulama başlıkları altında sınıflarken, Gagne (1988), öğrenme stratejilerini bilgi işleme kuramına uygun olarak ve içsel süreçlere göre beş gruba ayırmıştır. Bunlar; dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artırma stratejileri, kodlamayı güçlendirme stratejileri, geri getirmeyi kolaylaştırma stratejileri ve izleme/yönetme stratejileridir.

İlgili alan yazındaki öğrenme stratejilerine yönelik geliştirilmiş tanımlar incelendiğinde öğrenme stratejilerinin, bireyin öğrenme sürecine katkı sunan, çoğunlukla bireysel çababalarını içeren, kimi zaman da sürecin destekleyici konumundaki öğreticilerin yardımlarıyla şekillenen davranışlara işaret ettiği görülmektedir. Bu yargıdan hareketle öğrenme stratejileri; "bireyin kendi kendine öğrenmesine yardımcı olan, planlı, tutarlı düşünce ve davranışları" olarak tanımlanabilir. Çizelge 7'de çeşitli öğrenme stratejileri sınıflamalarına yer verilmiştir.

Çizelge 7
Öğrenme Stratejileri Sınıflamaları

Yazar	Sınıflandırma Sistemi								
Rubin (1981, 1987)	Doğrudan (Bilişsel) Öğrenme Stratejileri						Dolaylı Öğrenme Stratejileri		
	Açıklama / Doğrulama	Tahmin Etme / Mantık Yürütme	Tümdengelimli Sorgulama	Alıştırma	Bellek	İzleme	Üretim Aşamaları	Alıştırma Olanakları Yaratma	
Weinstein ve Mayer (1986)	Yineleme Stratejileri		Anlamlandırma Stratejileri		Örgütlenme Stratejileri		Anlamayı İzleme Stratejileri		Duyuşsal Stratejiler
Oxford (1990)	Doğrudan Stratejiler						Dolaylı Stratejiler		
	Bellek		Bilişsel		Telafi Edici		Sosyal	Duyuşsal	Bilişötesi
Wenden (1991)	Bilişsel Stratejiler						Öz Yönetim Stratejileri		
	Seçme	Ezberleme		Depolama	Geri Çağırma		Planlama	İzleme	Değerlendirme
Stern (1992)	Bilişsel Stratejiler	İletişimsel/Deneyimsel Str.		Kişiler Arası Str.	Duyuşsal Str.		Yönetim ve Planlama		
Brown (2000)	Bilişsel Stratejiler			Sosyo Duyuşsal Stratejiler			Biliş Ötesi Stratejiler		

_____ Weinstein ve Mayer (1986); Oxford (1990); O'Malley ve Chamot (1990); Griffiths (2004) ve Brown (2005)'ten uyarlanmıştır.

Oxford ile Weinstein ve Mayer'in öğrenme stratejileri sınıflaması, alanyazında önemli bir yere sahiptir ve araştırmalarda yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Oxford'un iki gruplu öğrenme stratejileri sınıflaması, *dil öğrenme stratejileri* konusunda temel sınıflamalardan kabul edilmektedir. Weinstein ve Mayer'in sekiz gruplu sınıflaması da *genel öğrenme stratejileri* konusunda temel sınıflamalar arasındadır.

Oxford (1990)'un sınıflaması öğrenme stratejilerini doğrudan stratejiler ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki bölüme ayırmaktadır. Doğrudan stratejiler üç grupta toplanmaktadır: Bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve oluşturma stratejileri. *Bellek stratejileri*; “öğrenenlerin yeni bilgileri edinmelerine ve daha sonra geri çağırmalarına yardımcı olan stratejiler” olarak tanımlanabilir. Bellek stratejileri genellikle görsel ve sözel öğelerin birbirlerine bağlanmasıyla daha işlevsel olurlar. Oxford'a (1990) göre aşağıdaki bilgiler bu görüşü desteklemektedir:

- Görsel verilerin zihinde işgal ettiği yer, sözel verilerden daha fazladır. Veriler uzun süreli belleğe görsel imajlar yoluyla daha etkili bir biçimde aktarılırlar.
- Görsel öğeler sözel materyallerin hatırlanmasına yardımcı olmada en etkili araçlardır. Görsel öğrenme öğrenen kitlesinin büyük bir bölümü tarafından tercih edilmektedir.

Bellek stratejileri dört temel etkinlik grubunu içermektedir: Gruplama, ilişkilendirme ve bağlama yeni kelimeleri ekleme etkinliklerini oluşturan zihinsel bağlar oluşturma stratejileri; kullanma, semantik haritalama, anahtar kelimeleri kullanma, sesleri bellekte yeniden biçimlendirme etkinliklerini oluşturan imaj ve seslerin uygulanması stratejileri; yapılandırılmış görüşme etkinliklerini içeren görüşme stratejileri ve fiziksel ya da duyuşsal tepkileri kullanma ve mekanik teknikleri kullanma etkinliklerini içeren katılımcı hareket stratejileri.

Bilişsel stratejiler; formal yapılar üzerinde sorgulama, analiz etme, not alma, işlevsel alıştırmalar yapma gibi etkinlikler yoluyla bilginin doğrudan edinilmesine, değiştirilmesine ve transfer edilmesine olanak sağlayan beceriler olarak tanımlanabilir. Bilişsel stratejiler yalnızca mesajlar yoluyla alınan ve gönderilen bilginin işlenmesini değil, aynı zamanda edinilen bilginin çözümlenmesi ve sorgulanması işlemlerini de kapsar. Bilişsel stratejiler kalıpların oluşturulmasında da etkilidirler. Bunların yanında bilişsel stratejileri sık kullanan öğrenenlerin bir bilgi birimini ya da kuralı sorgulamadan diğer bilgi birimlerine transfer etmelerine ya da

sıklıkla genellemeler oluşturmalarına neden olabilir. Bu da; öğrenmede bir hata olarak kabul edilebilir. Bilişsel stratejiler dört temel etkinlik grubunu içermektedir: Birincisi; yineleme, sesler ve yazım sistemleriyle formal alıştırmalar, kalıp ve formülleri tanıma ve kullanma, yeniden birleştirme ve doğaçlama etkinliklerini içeren alıştırma stratejileri, ikincisi; hızlıca fikir üretme ve mesajları almak ve göndermek için kaynakları kullanma etkinliklerini içeren mesaj alma ve gönderme stratejileri, üçüncüsü; mantıksal sorgulama, çözümleme, diller arası çözümleme, çeviri ve transfer etkinliklerini içeren analiz ve sorgulama stratejileri, dördüncüsü de; not alma, özetleme ve altını çizme etkinliklerini içeren girdi ve çıktılar için yapı oluşturma stratejileri (Oxford, 1990).

Oluşturma stratejileri; tahmin etme kalıpları kullanma gibi teknikler yoluyla, bilinen bir bilgi biriminin bilinmeyen benzer türdeki başka bir bilgi birimiyle ilişkilendirilmesinde kullanılır. Sıklıkla da dil öğrenme etkinliklerinde işe koşullar. Örnek olarak; sözcük hazinesi yetersiz olan bir öğrenenin yabancı dildeki bir sözcüğün kendi dilindeki karşılığını bulmak, anlamını tahmin etmek için; dil ile ilgili ya da dil ile ilgili olmayan kimi ipuçlarını, tahminleri yürütmesi oluşturma stratejileri arasında gösterilebilir. Oluşturma stratejilerinin çoğunlukla ilgili konudaki yetersiz bilgi birikimi olduğunda işe koşulduğu görülebilir.

Oluşturma stratejileri iki temel etkinlik grubunu içermektedir: Dil ile ilgili olan ya da olmayan ipuçlarını kullanma etkinliklerini içeren tahmin etme stratejileri; ana dile döndürme, yardım alma, jest ve mimikleri kullanma, özel ve tümdenci iletişimden kaçınma, konu seçme, mesajı düzenleme, sözcükleri biriktirme, eş anlamlı sözcükleri kullanma gibi etkinlikleri içeren konuşma ve yazmada sınırlılıkların üstesinden gelme stratejileri (Oxford, 1990).

Dolaylı stratejiler; bilişötesi stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. *Biliş ötesi stratejiler*; öğrenme süreci üzerinde yürütücü kontrol etkisine sahip olan, düzenleme, planlama ve değerlendirme davranışlarını içerir. Biliş ötesi stratejiler, öğrenenlere kendi öğrenme süreçlerini koordine etmelerine olanak sağlayacak yollar sağlarlar. Öğrenenlere, tanınmayan kelimeleri, kafa karıştıran kuralları, farklı yazım sistemlerini, uygulaması zor sosyal alışkanlıkları ve geleneksel olmayan öğretimsel yaklaşımları anlamalarında yardımcı olurlar.

Bilişötesi stratejiler üç temel etkinlik grubunu içermektedir: Halihazırda bilinen konu ile bağ kurma, dikkatini verme ve dinlemeye odaklanma etkinliklerini içeren

öğrenmeyi merkeze alma stratejileri; dil öğrenmeyi tanıma, örgütleme, öğrenme görevlerinin amaçlarını tanımlama, görevleri planlama ve alıştırma olanaklarını araştırma gibi etkinlikleri içeren öğrenmeyi planlama ve düzenleme stratejileri; kendi gelişimini takip etme ve öz değerlendirme etkinliklerini içeren kendi öğrenmesini değerlendirme stratejileri (Oxford, 1990).

Duyuşsal stratejiler; öğrenenlerin öğrenme sürecinde kendi duyguları, eğilimleri ve motivasyonları üzerinde olumlu etki yapacak ve süreci daha fazla kontrol etmelerine olanak sağlayacak pekiştireç ve olumlu konuşma gibi teknikler olarak tanımlanabilir. Bir öğrenenin duygularının ve tutumlarının nasıl kontrol edilebileceği bilindiğinde onun öğrenme süreci üzerinde daha olumlu etkiler bırakmak mümkündür. Bu aynı zamanda olumsuz duyguların süreçten uzaklaştırılmasına da yardımcı olur. Duyuşsal stratejiler üç temel etkinlik grubunu içermektedir:

Meditasyon ve derin nefes alma ile rahatlama, müzik ve gülme etkinliklerini içeren; kaygıyı azaltma stratejileri, olumlu durumlar yaratma, akıllıca risk alma ve kendini ödüllendirme etkinliklerini içeren; kendini cesaretlendirme stratejileri ve kendi bedenini dinleme, yapılacaklar listesi oluşturma, günlük tutma ve biriyle ilgili duygularını tartışma etkinliklerini içeren; duygusal eğilimlere odaklanma stratejileri (Oxford, 1990).

Sosyal stratejiler; kişiler arasındaki iletişim becerilerini içerir. İşbirlikli öğrenme, diğerlerinin öğrenme yollarını keşfetme, yardım alma, empati kurma, bilmediği konular hakkında arkadaşlarına sorular sorma gibi etkinlikler yoluyla öğrenmenin güçlendirilmesine yardımcı olurlar. Sosyal stratejiler üç temel etkinlik grubunu içermektedir: Açıklayıcı, doğrulayıcı ve düzeltmeye dönük sorular sorma etkinliklerini içeren; soru sorma stratejileri; diğerleriyle işbirliğinde bulunma, diğerlerinin bilgilerinden yararlanma etkinliklerini içeren; işbirliği stratejileri ve kültürden anlayış geliştirme ve diğerlerinin duygu ve düşüncelerinin farkına varma etkinliklerini içeren; empati kurma stratejileri (Oxford, 1990).

Öğrenme stratejilerine yönelik sınıflamalar arasında yaygın olarak benimsenen sınıflamalardan birisi de Weintein ve Mayer (1986) tarafından geliştirilen sınıflamadır. Özer'e (1998, 2002) göre; ulusal alan yazında, Weintein ve Mayer'in (1986) sekiz gruplu sınıflamasının, beş guruplu olarak kullanılması eğilimi gelişmiştir. Bu eğilime göre; Weintein ve Mayer öğrenme stratejilerini beş ana grupta toplamaktadır. Bunlar; (temel ve karmaşık) yineleme, (temel ve karmaşık)

anlamlandırma, (temel ve karmaşık) örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerdir.

Yineleme stratejileri; temel etkinlik zihinsel yinelemedir. Bu stratejiler olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde etkilidir. Temel düzeydeki öğrenmeler için kullanılır. Her durum için tekrarlama eylemi öğrenme sırasında öğrenenin aktif olarak materyalin bir kısmını söylemesini, yazmasını ve bazı yerlerini işaretlemesini içerir. Bu stratejinin temel bilişsel amaçlarından ikisi; metindeki önemli noktalara öğrenenin yönelmesini sağlamada “seçme” ve daha sonraki çalışmalar için işleyen bellekten uzun dönemli hafızaya transferini garantiye almak için “edinme”dir. Tekrarlamanın bir diğer biçimi bir öğrenme görevinin önemli yerlerinin altını çizmeyi ve aynen yazmayı içerir. Not alma stratejisi, karmaşık tekrarlama stratejilerinin en genel biçimidir (Weinstein ve Mayer, 1986). Değiştirmeden yazma, anlatma, aynı sözcüklerle yazma, satır altı çizme, yineleme stratejileri arasında gösterilebilir (Özer, 1998, 2002).

Anlamlandırma (açıklama) stratejileri; karmaşık öğrenme birimleri için açıklama, özetleme, betimleme gibi yeni bilginin var olan bilgiyle nasıl ilişkilendirileceği ile ilgilidir. Özetle; bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlamaya yarayan stratejilerdir. Bu stratejideki davranışlar analogiler yaratmayı, basit yapılarla daha karmaşık yapılar arasında ilişkiler kurmayı içerebilir. Anlamlandırma stratejileri bir metin üzerinde uygulandığında, soruları yanıtlama, not alma, analogiler yaratma, özetleme ve yorumlama gibi stratejileri içerebilir. Bu tekniklerin amacı daha önceki bilgi ile yeni bilginin ilişkilendirilmesini içerir. Yani uzun süreli hafızadan gelen bilginin işleyen belleğe transferi ve bu bilgi ile gelen bilginin ilişkilendirilmesi yapılır. Öğrenenler, anlamlandırma stratejileriyle, öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgilerle bütünleştirerek, ona anlam yükleyerek öğrenirler. Bu ilişkilendirme yapılırken, anlamlandırmayı sağlayan zihinsel imgeler ya da sözel yapılar, cümleler kullanılır. Zihinsel imge oluşturma, tümcede kullanma, benzetim yapma, özet çıkarma ve not alma gibi eylemler anlamlandırma stratejilerine örnek olarak gösterilebilir (Weinstein ve Mayer, 1986; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991). Anlamlandırma stratejilerini kullanan öğrenenler yineleme stratejilerine göre daha fazla zihinsel etkinlikler göstermektedir. Öğrenenler bilgiyi sadece algılamayıp onlar üzerinde düşünüp eklemelerde bulunmaktadır (Özer, 2002).

Örgütlenme (düzenleme) stratejileri; öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir. Genellikle anlamlandırma stratejileriyle birlikte kullanılır. Bilgiler arasında bağlantılar oluşturma ve uygun bilgiyi seçmede öğrenenlere yardımcı olma işlevi görürler. Örgütlenme stratejileri gruplama, terim ya da düşünceleri bir araya getirme, küçük alt parçalara bölmeyi ve önemli düşünceleri belirlemeyi, kümelenlendirmeyi, metinde belirtilen ana fikri çıkarma ya da daha geniş bilgidan ana düşünceleri çıkarmayı içerir. Örgütlenme stratejisini kullanan kişi materyali yeniden yapılandırarak düzenleyecek ve kendisi için anlamlı hale getirecektir. Kavram, bilgi ve zihin haritaları sık kullanılan örgütlenme stratejileri arasında gösterilebilir. Örgütlenme; öğrenenin etkin olduğu, çabaladığı ve içerikle yoğun olarak uğraşı içerisinde olduğu bir stratejidir. Bu durum öğrenen açısından daha yüksek bir performans gerektiren bir durumdur (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991; Subaşı, 2000; Güven, 2004).

Öğrenenlerin okuma görevlerinin bir kısmı metindeki önemli detayları ve temel fikirleri belirlemek ile bireyin kodlama ve anımsamasını kolaylaştıracak yollar arasında ilişki kurmaktır. İçeriğin ana hatlarını çıkarma ve organize ederek örgütlenme bu amaçları gerçekleştirmede kullanılan en genel yollardandır. Bu nedenle düzenleme stratejilerinin hizmet ettiği iki bilişsel amaç, işleyen bellekten transfer edilen bilginin seçimi ve işleyen bellekte bulunan fikirler arasındaki ilişkileri yapılandırmadır (Weinstein ve Mayer, 1986). Bu açıdan düzenleme stratejilerinin bireyin üst düzeyde düşünmesini gerektirecek bir yapıda düzenlenmesi gerekir. Bilgilerin düzenlenmesi; anlama, zihinde kalıcılıkta kolaylık ve etkililiği sağlayacaktır. Öğrenciler, öğrenmek için okudukları metinlerdeki ana düşüncelerle onları destekleyen ayrıntıları birbirleriyle ilişkilendirmede düzenleme stratejilerini işe koşarlar (Özer, 1998, 2002).

Anlamayı izleme stratejileri; öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine, yürütmelerine ve denetlemelerine yön veren stratejilerdir. Anlamayı izleme stratejileri, başarısız olunan noktaların kontrolü gibi stratejilerdir. Bu kategorideki temel görevler herhangi bir konuyu çalışırken, sınıfta sunulan materyallerin anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesi, birinin okuma davranışlarına rehberlik etmede bölüm başlarındaki soruları kullanma sayılabilir. Anlamayı izleme, öğrenme etkinliği için öğrenme hedeflerinin oluşturulmasını, bu hedeflere ne derece sahip olunduğunun değerlendirilmesini gerektirmektedir. Anlamayı izleme, öğrencilerin biliş bilgisine sahip olmalarını gerektirir. Anlamayı izleme stratejileri arasında; sorunları belirleme ve tanımlama, dikkatini toplama ve

tepkilerini yönlendirme, kendini pekiştirme ve değerlendirme ve hatalarını düzeltme ve çözüm üretme gösterilebilir (Weinstein ve Mayer, 1986; Erdem, 2004).

Anlamayı izlemeye dayalı üç süreçten söz edilebilir. Planlama, izleme ve düzenleme. Planlama stratejileri; hedef belirleme ve görev analizi gibi içeriği daha kolay anlama ve düzenlemede yardımcı olacak uygulamaları etkinleştirmede öğrenene yardımcı olan stratejilerdir. İzleme stratejileri, öğrenenin kendi okumalarını, sorgulamalarını ve kendi düzeyini izlemesini içerir. Düzenleme stratejileri ise, öğrenenin bilişsel süreçlerini değerlendirmede devamlılık ve gerekli düzenlemeleri yapmasına dayanır. Düzenleme stratejilerinin, öğrenenin davranışlarını geliştirmede ve kontrol etmede yardımcı olması nedeniyle öğrenme sürecindeki etkinliğini arttırdığı varsayılır (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991).

Duyuşsal stratejiler; öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun bilişsel stratejileri kullansalar bile kimi kez öğretim hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşır. Öğrenciler, zaman zaman dikkati toplayamama, olumsuz tutumlara sahip olma, sınav kaygısı duyma gibi duyuşsal nitelikli sorunlarla karşılaşır. Bu sorunlar onların öğrenmelerinde güçlükler yaratır ya da onların öğrenmelerini engeller. Duyuşsal stratejiler, öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilerdir. Bu engeller duyuşsal stratejilerden yararlanılarak aşılabılır ve öğrenmeyi sağlayıcı koşullar oluşturulabilir (Subaşı, 2002; Özer, 2002, Güven, 2004).

Öğretim Stratejileri

Öğretim stratejileri, temelde öğretim amaçlarına ulaşabilmek için öğreticilerin izledikleri yaklaşımlara, yollara işaret etmektedirler. Öğretim stratejileri ilgili alanyazında çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır.

Öğretmenin öğretim sürecinde sıklıkla uygulamayı tercih ettiği öğretim yolları ilgili alanyazında “öğretme stratejisi”, “öğretim stratejisi” gibi adlarla nitelendirilmekle birlikte, öğretim stratejilerine yönelik bir kavram birliğine varıldığını kesin bir dille söylemek güçtür.

Richardson’a (2001) göre; ilerlemeciliğin erken dönem çalışmalarının yanında, Lev Vygotsky ve Jean Piaget ile Jerome Bruner ve Albert Bandura öğretim stratejileri üzerinde araştırmalar yapmışlar ve yeni kuramlar geliştirmişlerdir. Bilişsel psikoloji ve yapılandırmacı yaklaşımlar öğretimsel stratejileri keşfetme ve

araştırmaya dayalı öğretim etkinlikleri gibi sunarak öğretim programlarının merkezine yerleştirmişlerdir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, yıllar içerisinde bir çok araştırmacının öğretim stratejilerine yönelik kavramsal bir çerçeve oluşturma çabası içerisinde oldukları ve oluşturulan kavramsal çerçevelerin de genellikle öğretimsel örgütleyiciler ve düzenleyiciler ile, öğretimsel stratejiler ve taktikleri içerdikleri söylenebilir. Öğretimsel örgütleyiciler, öğretim etkinliklerinin uygulanmasına yönelik işevuruk fikirler verir. Örnek olarak; öğretimsel örgütleyicilerin Howard Gardner'in çoklu zeka kuramı ya da Benjamin Bloom'un taksonomisinin öğretimsel amaçlarının örgütlenmesinde işe koşuldukları söylenebilir.

Öğreticilerin öğretimsel davranışları, öğretim taktikleri olarak da adlandırılabilir. Bunlar; özgül, öğretim sürecinde en çok karşılaşılan, öğreticilerin öğretme stratejilerini sınırlayan basit etkinliklerdir. Yerinde soru sorma, öğrenenlerin anlama düzeylerini kontrol etme, örnekler verme, görsel sunumlar yapma ya da bir tartışmanın her iki tarafına da katkı yapma gibi davranışlar öğretimsel taktiklere verilebilecek örneklerdendir. Taktikler deneyimli öğreticilerin pratiklerinden doğmuşlardır (Richardson, 2001).

Kimi öğretim stratejileri belirli dersler için daha etkili olabilmektedir. Shulman'a (1987) göre, farklı pedagojik içerik bilgileri için farklı öğretimsel stratejilerin işe koşulması olasıdır. Bu, işe koşulacak öğretim stratejilerinin içeriğe göre seçilmesi sonucunu doğurmaktadır. Örnek olarak; bir matematik öğretmenin öğrencilerinin pisagor teoremini anlamalarına yardımcı olmak için kullanacağı öğretimsel stratejiler ile bir Türkçe öğretmenin aruz veznini öğrencilere kazandırırken işe koşacağı stratejiler birbirlerinden farklılıklar gösterecektir. Benzer bir biçimde; ilkökul öğrencilerinin, okuma, aritmetik, ifade düzeyleri ya da çok da zengin olmayan akademik kavram hazinelerine karşılık, orta okul öğrencilerinin aynı alanlarda beklenen gelişim düzeyleri birbirinden farklı olacağından her iki kademenin öğretmenleri farklı öğretimsel strateji, yöntem, teknik ve taktiklerini işe koşmak durumunda kalacakları yadsınamaz bir gerçektir.

Öğrenme çevresinin öğretim stratejilerinin işe koşulmasında etkili olduğu söylenebilir. Sınıflar, öğretmen ve öğrencilerin etkileşim içerisinde oldukları ortamlardır. Belirli zamanlarda kimi ortam tiplerinin, öğretim etkinliği için diğerlerinden daha uygun olacağı kabul edilebilir.

Hem formal hem de informal öğrenmeler öğreticiler tarafından oluşturulan ve

duruma göre oldukça etkili olan stratejilerin kullanıldığı belirli ortamlarda sağlanırlar. Örnek olarak; anlatım yönteminin uygulandığı oldukça belirgin bir biçimde yapılandırılmış öğrenme ortamında öğrenenlerin dinlemeleri, gözlem yapmaları ve not tutmaları beklenir. Diğer bir örnekle; eğer öğretici, öğrenenleri işbirliğine dayalı öğretimin yapılacağı öğrenme gruplarına ayırırsa, bu ortamda öğrenenlerin etkin bir biçimde söz alması, birbirleri arasındaki etkileşimin yönü ve sınırını kendilerinin belirlemesi beklenir.

Farklı öğrenme kuramları öğrenmeye farklı bakış açılarından yaklaşmakla birlikte, öğrenme birçok kaynaktan; bireyin bilgi ve davranışında değişime neden olan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Davranışçı öğrenme kuramları genel olarak öğrenmeye, davranışta görülen değişimler ve dış dünyanın buna olan etkileri üzerinde durmuşlardır. Bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramları ise öğrenmeye biliş bilgisinde meydana gelen değişiklikler olarak bakarken, daha çok bireyin iç dünyasında yaşanan bilişsel etkinliklere odaklanmaktadır (Marzano, 2003).

Öğretim stratejileri, öğretmenler tarafından çoğunlukla öğrenme kuramlarının işevuruk bir biçimde uygulanmaları ve öğrenme çıktılarının sağlamlığını sağlamaya dönük kullanılmışlardır. Yirminci yüzyılın büyük bölümünde tartışmalar hangi öğrenme kuramlarının en verimli bir biçimde hangi öğretim stratejileri ile birlikte kullanılabileceği ve öğrenenlerin etkin öğrenmesini sağlayacağı üzerinde toplanmıştır. Eğitimciler ile toplum arasındaki münazaralar anlatım ya da tartışma yönteminin etkililiği, doğrudan öğretimin mi yoksa araştırmaya dayalı öğretimin mi esas alınacağı gibi noktalarda toplanmıştır. Öğretim stratejilerinin öğretmenler tarafından her zaman tam olarak aynı etkililikte uygulanamamış olması nedeniyle bu tartışmaların bir sonuca ulaşabildiğini söylemek pek olanaklı değildir (Saskatchewan Education, 1985, 1991).

Öğretim stratejilerine yönelik çağdaş anlayışlar, okullaşmanın, okullarda yürütülen öğretimin amaçlarının karmaşık ve çok yönlü olduğunu ve bunun yanında öğretmenlerin farklı toplumlardan, farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin eğitim gereksinimlerini ve etkin öğrenmelerini sağlayabilmeleri için çok çeşitli yaklaşımlara sahip olmaları gerektiğini kabul etmektedirler. Günümüzde, tek bir öğretim yöntemine dayalı öğretim yapılmasının yetersiz, hatta olanaksız olacağı söylenebilir. Etkili öğretmenlerin, öğrenenlerin bilişsel ve davranışsal bakımdan başarılı öğrenme deneyimleri yaşamaları için çeşitli öğretimsel stratejiler arasından tercihlerde bulundukları söylenebilir (Marzano, 2001, 2003; Lim, 2002).

Öğretme-öğrenme, etkileşim sürecine hangi açıdan bakıldığına göre bunun öğretme ya da öğrenme yaklaşımı olarak görülebileceğini ifade etmektedir. Hedefe, konuya ve duruma uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilişi kuşkusuz ilgiyi ve etkin katılımı artırır, öğrenciyi güdüler ve böylece sınıf içi etkinlikleri daha etkili ve anlamlı kılar. Strateji genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulamasıdır (Açıkgöz, 1996).

Strateji, dersin hedefine ulaşmasını sağlayan oldukça genel bir yaklaşımdır. Belirli ölçüde strateji sınıf içi öğretim etkinliklerinin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar dersle ilgili öğretim sürecine yön verir. Bu anlamda strateji, dersin hedeflerine ulaşmasını sağlayan; yöntem, teknik ve araç-gereçlerin belirlenmesine yön veren genel bir yaklaşımdır. Strateji kavramını iki boyutta ele almak uygun olabilir: Birincisi; eğer bir stratejiden söz ediliyorsa, seçilen yol tek seçenek değildir. Bir hedefe ulaşmak için birçok yol, yani strateji olabilir. İkincisi; strateji kavramı uzun vadeli hedeflerimizin nasıl gerçekleşeceğini açıklamak için kullanılır. Bu anlamda strateji seçeceğimiz yolun ana doğrultusunu ve sınırlarını belirtir. Öğretme stratejisini; öğretmenin öğretim sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşünceler olarak tanımlamak ta mümkündür. Dersin ve konunun içeriği ne olursa olsun, mümkün olduğu ölçüde, öğrenciyi etkin öğrenme çabasına sokacak ve bu durumu, istenilen tüm öğrenmeler tam olarak gerçekleşinceye kadar sürdürecektir öğretme-öğrenme stratejilerinden yararlanılması öngörülmektedir. Öğretmenin dersi öğrencilere öğretmesi, onlara aktarması değil, öğrencilerin kendi çabaları ile öğrenmeleri; öğretmenin, öğrencilerin öğrenme çabalarında onlara rehberlik etmesi, bu çabaları yönlendirmesi esas olmalıdır (Sünbül ve Kesici 2005).

Öğretim stratejileri, bir dersin ya da konunun özelliğine uygun olarak seçilmesini önerdiği, öğretim yöntemlerini, etkinlik türlerini belirler. Öğretme stratejilerinin öğretim sürecinde, öğrenci ve öğretmen açısından değerlendirilmesi gerekir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde başvurdukları öğretme stratejilerinin yanında öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stratejilerinin de süreci önemli ölçüde etkileyeceği söylenebilir.

Saskatchewan Education (1985, 1991)'e göre öğretim stratejileri; öğretim modelleri temelinde geliştirilmiş, özelleşmiş ve bağımsız alanları işaret etmektedir. Bu alanlar 5 farklı öğretim stratejisi olarak adlandırılmaktadırlar. Bunlar; doğrudan öğretim, dolaylı öğretim, etkileşimli öğretim, bağımsız çalışma ve deneysel

öğretimdir..Öğretim modelleri ve öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve teknikleri arasında hiyerarşik bir bağ bulunmaktadır. Bu bağa göre; öğretim sürecinde yürütülecek yöntem ve teknikler, öğretim stratejileri tarafından belirlenmektedir. Öğretim sürecinde hangi öğretim stratejileri yaklaşımı benimsenmiş ise; başvurulacak öğretimsel yöntem ve teknikler de büyük oranda farklılaşacaktır. Örnek olarak Çizelge 8’de gösterildiği üzere, doğrudan öğretim stratejilerine göre yapılandırılmış bir öğretim sürecinde; anlatım, alıştırma, karşılaştırmalar, gösterip yaptırma gibi yöntem ve teknikler sıklıkla kullanılırken, dolaylı öğretim stratejilerine göre yapılandırılmış bir öğretim sürecinde; sorun çözme, kavram haritaları, yansıtıcı tartışmalar gibi yöntem ve teknikler daha sık işe koşulacaktır.

Çizelge 8
Öğretim Stratejileri ve Önerilebilecek Yöntem ve Teknikler

Bilgiyi İşleme (Information Processing) Modeli					
Öğretim Stratejileri ve Uyumlu Oldukları Yöntem ve Teknikler					
	Doğrudan öğretim	Dolaylı öğretim	Etkileşimli öğretim	Bağımsız çalışma	Deneysel öğretim
Davranışsal (Behavioral) Model	• yapılandırılmış mülakat • anlatım • alıştırma • karşılaştırmalar • didaktik sorular • gösterip yaptırma • rehber yardımcı okuma, dinleme ve izleme etkinlikleri	• sorun çözme • özel durum araştırmaları • araştırma, okuma ve anlamlandırma • yansıtıcı tartışmalar • kavram geliştirme • kavram haritaları	• münzaralar • tartışma • laboratuvar grupları • işbirlikli öğrenme grupları • öğrenme çemberleri • sorun çözme • mülakalar • beyin fırtınası • paneller • rol oynama	• denemeler, kompozisyon • bilgisayar destekli öğretim • raporlar • etkinlik paketleri • ev ödevleri • araştırma projeleri • öğrenme merkezleri	• deneysel öğrenme • alan gezileri • simülasyonlar • oyunlar • gözlemler • rol oynama • model inşası • anket araştırmaları
	Öğretim Stratejileri ve Uyumlu Oldukları Yöntem ve Teknikler				
Bireysel (Personal) Model					
Sosyal Etkileşim (Social Interaction) Modeli					

Sosyal Etkileşim (Social Interaction) Modeli

_____ Saskatchewan Education (1985, 1991)’den uyarlanmıştır.

Doğrudan öğretim, öğretmen merkezli bir strateji grubudur ve doğrudan bilgi sunulmasını öngörür. Bu grupta; anlatım, gösteriler, alıştırma, tekrar yapma, soru sorma gibi yöntemler yer almaktadır. Dolaylı öğretim, öğrenci merkezli bir strateji grubudur ve öğretmenin öğretim sürecindeki temel rolünü; rehberlik eden, süreci

kolaylaştıran olarak öngörmektedir. Bu grupta; araştırma inceleme, problem çözme, tümevarım, karar verme ve keşfetme gibi yöntemler yer almaktadır. Deneysel öğrenme, yaparak yaşarak öğrenmedir. Bu strateji grubunda öngörülen öğrenci becerileri arasında; görme, duyma ve yapma, çoklu ortam, işbirliği, olumlu güdüleme, düşük stress ve eğlence yer almaktadır. Deneysel öğretim yönteminin gerektirdiği beceri ve süreçler arasında; simülasyonlar, anketler, rol oynama, alan incelemeleri, alan gözlemleri ve model oluşturma yer almaktadır. Etkileşimli öğretim, öğrenci merkezli bir öğretim stratejisi grubudur. Öğrenciler arasında tartışma etkinlikleri ve bilgi/deneyim paylaşımı esastır. Bağımsız çalışma / bireysel öğretim stratejileri, öğrenci merkezli bir strateji grubudur. Öğrencinin bireysel üstünlük alma, kendine güven ve kendini geliştirme özelliklerini kazanmasını esas alır. Bu strateji grubunda; bilgisayar destekli öğretim, modüler öğretim, araştırma projeleri gibi yöntemler yer almaktadır (Saskatchewan Education, 1991)

Marzano (2003), öğretimsel stratejilerin öğrenenlerin başarıları üzerinde etkili olabildikleri gibi öğreticilerin öğretim uygulamalarının çeşitlendirilmesine de olanak tanıdıklarını belirtmektedir. Ona göre günümüzde öğretimin etkililiği, onun rastgele ya da gizemli bir durum olarak kabul edilmesine olanak tanımayacak biçimde sağlanabilir. Bunun yolu araştırma tabanlı öğretimsel etkinliklerdir.

Bu çalışmada *öğretme ve öğrenme süreci* kavramı yerine, *öğretim süreci* kavramı tercih edilmiştir. Öğretim sözcüğü sözlük anlamıyla; bir dizi öğretme eyleminin bir arada belirli bir sürede yapılmasını ve aynı süre içerisinde öğrenmelerin de programlı bir biçimde gerçekleşmesini içerir. Bu düşünceye göre öğretme ve öğrenme eylemlerinin aynı süreç içerisinde gerçekleştiği, öğretme işinin; öğrenmeye yardımcı olma amacıyla yürütüldüğü söylenebilir. Buradan hareketle öğretme ve öğrenme eylemlerinin bir arada bulunduğu bu sürece kısaca; “öğretim süreci” adını vermek olanaklıdır. Erişti’nin (1998), öğretim sürecine ilişkin görüşleri bu düşünceyi destekleyici niteliktedir:

Öğretim süreci, öğretme ve öğrenmenin birlikte gerçekleştiği süreçtir. Öğretim süreci, insan davranışını değiştirmek ve yönetmekle ilgili işlemleri ve teknikleri kapsar. Bir öğretme sisteminin amacı, istendik öğrenci davranışlarının oluşturulması için uygun durumların yaratılmasıdır. Eğitimin amaçlarına ulaşması, yani bireylerde istenilen yönde davranış değişikliklerinin oluşturulması, uygun öğretme durumları düzenlenerek ve öğrencilerin gerekli öğrenme yaşantılarını geçirmelerini sağlamak yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu yönüyle öğretim sürecinin eğitimin merkezinde yer aldığı söylenebilir (Erişti, 1998, s. 6).

Öğrenmenin içsel bir süreç olduğu gerçeği, sürecin özündeki dinamiğin öğrenenin yaşantısı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenmenin düzey ve niteliği, öğrenen ile çevresi arasındaki etkileşimin düzey ve niteliğinden ve eğitsel çevrenin eğitici gizil gücünden etkilenir. Öğretme gerçekte, öğrenme sürecindeki, çevre ve etkileşim değişkenini yönetmektir. Kişinin yaşantısından geçmeyen bir öğrenme olamayacağı gibi, bir öğretme de söz konusu olamaz. Öğrenebilmek için davranmak, çeşitli tepkilerde bulunmak gerekir. Öğrenme, katılım isteyen bir oluşumdur. Böyle olunca öğrenci davranışında yer alması istenilen değişiklikler öğrenenin kendi yaşantısı yoluyla oluşup gelişme durumundadır. Eğitim etkinlikleri öğrenene dönük ve etkili olmak durumundadır. Öğrenenlerin bu süreçte, izleyip dinlemekle kalmayıp, etkin olarak katılımı gerekmektedir. Birey, öğrenirken tüm özelliklerini, geçirdiği öğrenme yaşantısında işe koşabilmelidir (Erişti, 1998).

Formal öğretimin yapıldığı sınıf ortamları öğreticiler ve öğrenenlerin oldukça yüksek düzeyde etkileşimde bulunabildikleri ortamlardır. Tek bir öğretim yöntemine dayalı öğretim yapmak günümüzde pek olanaklı değildir. Değişen koşullar öğreticileri öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni bakış açılarına, yeni yaklaşımlara sahip olmaya, öğretim sürecini etkili kılacak çeşitli öğretimsel stratejileri aramaya itmektedir. Nitelikli öğretim kaygısı öğretim stratejilerinin öğretim sürecinde daha sık bir biçimde kullanılmasına neden olmaktadır. Günümüzde öğretim stratejilerinin etkin bir biçimde uygulandığı öğretim ortamlarında öğrenenler; sıralarda sessiz bir biçimde oturmamakta, etkin bir dinleyici ve gözlemci olarak öğretim sürecine katılmakta, gerek gördüğünde notlar almakta, işbirlikli öğrenme etkinlikleri yoluyla diğer öğrenenlerle etkileşim içerisinde olmakta, kimi zaman bireysel kimi zaman da üye sayısı değişen gruplarda öğrenme etkinliklerine katılmakta, ilgi alanlarına göre araştırma ya da proje konuları belirlemekte, basılı ve online kaynaklardan olabildiğince yararlanmakta ve saymakla bitmeyecek öğrenme deneyimi yaşamaktadır.

İlgili alan yazında öğretim stratejilerine yönelik geliştirilmiş çeşitli sınıflamalara ulaşmak mümkündür. Takip eden bölümde öğretim stratejilerini; ikili, üçlü, dörtlü, beşli ve daha çok grupta kategorize eden çeşitli sınıflamalar özetle incelenmiş, devamında alan yazındaki öğretim stratejilerinin hangi ölçütlere göre sınıflandırıldıkları ve araştırmada benimsenen öğretim stratejileri sınıflamasının hangi niteliklere sahip olduğu detaylı olarak verilmiştir.

Merrill (1987), öğretim stratejilerini düzenleme, ileti ve yöneltme stratejileri olmak üzere üç grupta toplamıştır. Düzenleme stratejileri, öğretim etkinliklerinin tasarlanması, içerikte yer alan bilginin sunum tipi, geribildirim tipi gibi konuları içermektedir. Düzenleme stratejileri makro ve mikro öğretim stratejileri olarak ikiye ayrılmaktadır. İleti stratejileri, bilginin öğrenciye aktarımı sırasında kullanılacak araçların seçimine karar verir. Yöneltme stratejileri ise; bireyin öğrenme etkinliklerine katılmasına yardım etme yöntemini belirleyen karar süreçlerinden oluşur. Bu stratejiler güdüleme tekniklerini, bireyselleştirme şemalarını, kaynak bulma ve diğer uygulama etkinliklerini kapsamaktadır (Babadoğan, 1996). Sünbül (2001), öğretim stratejilerini; sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma inceleme yoluyla öğretim, tam öğrenme ve etkili öğretim, işbirliğine dayalı öğretim ve tartışma stratejileri olmak üzere altı grupta toplamıştır.

Marzano, (2001) öğretim stratejilerini dokuz grupta toplamaktadır: Benzerlik ve farklılıkların tanımlanması, özetleme ve not alma, pekiştirme, ev ödevleri ve alıştırmalar, sözsüz sunumlar, işbirlikli öğrenme, amaçların belirlenmesi ve geri bildirim verilmesi, varsayım oluşturma ve oluşturulan varsayımları sınama, nitelikli sorular sorma ve ileri düzey örgütleyicileri kullanma.

Aljabber (2004) tarafından geliştirilen sınıflamada, öğretim stratejileri öğretmen ve öğrenci merkezli olma durumlarına göre ikiye ayrılmaktadır. Sınıflama “nasıl öğretirim?” ve “öğrencilerim nasıl öğrenir?” gruplarını içermektedir. Nasıl öğretirim grubunda yer alan stratejiler, daha çok öğreticinin öğretim sürecinde tercih ettiği öğretimsel etkinlikleri içermektedir. Öğrencilerim nasıl öğrenir grubunda yer alan stratejiler de; öğrenenlerin öğretim sürecinde tercih ettikleri, öğreticilerin süreçte dikkate almalarını istedikleri öğretimsel etkinlikleri içerir.

O’Brien (2005) tarafından geliştirilen sınıflamada, öğretim stratejileri üç grupta toplanmaktadır: Etkili öğretim stratejileri, öğretmen merkezli öğretim stratejileri ve öğrenci merkezli öğretim stratejileri. Ray (2005) tarafından geliştirilen sınıflama, web tabanlı öğretim stratejilerini yedi gruba ayırmaktadır: Öğrenci merkezli etkileşimin cesaretlendirilmesi, öğrenciler arasında işbirliğinin cesaretlendirilmesi, etkin öğrenmenin cesaretlendirilmesi, anlık dönütler vermek, görevlerin zamanında yapılmasını vurgulamak, yüksek beklentiler oluşturmak, örtük öğrenmeyi desteklemek.

Binkley (2005) tarafından geliştirilen sınıflama, öğretim stratejilerini yapılandırmacı ve geleneksel olma durumlarına göre gruplamaktadır. Sınıflamada üç temel grup içermektedir: Sınıf yönetimi, öğretme/öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme. Binkley, her üç gruptaki stratejileri, geleneksel ve yapılandırmacı olarak ikiye ayırmaktadır. Dolayısıyla sınıf yönetimi stratejileri içerisinde hem

geleneksel hem de yapılandırmacı öğretim stratejilerine rastlamak mümkündür. Bu durum diğerleri için de geçerlidir.

Huang (2006) tarafından geliştirilen “Beyin tabanlı öğretim stratejileri” sınıflaması üç ana grupta, toplam sekiz adet öğretim stratejisi grubunu içermektedir. Bilişsel alan grubunda; tüm beyin stratejileri, sol beyin stratejileri, sağ beyin stratejileri, biliş ötesi stratejiler yer almaktadır. Duyusal alan grubunda; emniyet ve güven hisleri ile güdülenme stratejileri, dikkat stratejileri, sosyal etkileşim stratejileri yer almaktadır. Psikomotor alan grubunda ise; öğrenmenin fiziksel çevresini içeren stratejiler yer almaktadır.

Bazan (2007) tarafından geliştirilen sınıflamada, öğretim stratejileri üç gruba ayrılmaktadır: Öğrenci yönlendirmeli öğretim, öğretmen yönlendirmeli öğretim ve öğretim tasarımı içermeyen stratejiler. Öğrenci yönlendirmeli öğretim stratejileri, öğretim sürecinde öğrenenlerin uygulanmasını tercih ettikleri ve süreç üzerinde kendi kontrollerinin görece daha fazla olduğu etkinliklerini içermektedir. Consulting Psychologist Press tarafından geliştirilen “Öğretmen gözlem formu ve öğretim stratejileri” adlı sınıflamada, öğretim stratejileri 10 gruba ayrılmaktadır: Zihinsel alışkanlıklar, öğrencilerin biliş ötesi becerilerinin cesaretlendirilmesi, öğrencilerin işbirlikli öğrenme grupları oluşturması, olumsuz fikirlerin çatışması, öğrencilerin önyargılarının ve kavram yanlışlarının düzeltilmesi, kavramsal düşünme, ayrımsal düşünme, disiplinlerarası bağlar kurma, pedagojik içerik bilgisi ve kavramların farklı şekillerde sunulması.

De Vito (2008) tarafından geliştirilen “Sağlık personelinin öğretim stratejileri” adlı sınıflamada öğretim stratejileri; öğrenci merkezli etkinlikler, bireyselleştirilmiş öğretim, öğretim stiline dayalı öğretim, öğrenci gereksinimlerinin karşılanmasına yardım edilmesi, sınıf iklimi oluşturulması, katılımcı öğrenme ortamı oluşturulması ve bireysel gelişme için esnek bir öğrenme ortamının oluşturulması şeklinde gruplanmaktadır. Çizelge 9’da alan yazında görülebilecek kimi öğretim stratejileri sınıflamalarına yer verilmiştir.

Örnekler incelendiğinde öğretim stratejilerini kategorize edebilmek için çok sayıda sınıflama geliştirildiği görülmektedir. Sınıflamalar incelendiğinde, strateji gruplarının oluşturulmasında öğrenme/öğretim yaklaşım, kuram ve modellerinin etkisi göze çarpmaktadır. Sınıflamaların kuramsal yönden oldukça çeşitlilikler göstermelerinin yanında alan yazında sınıflamalara yönelik ortak bir görüş birliğine varıldığını söylemek te oldukça güçtür. Güçlüğün nedeni, öğretim stratejilerinin hangi koşula ya da ölçütlere göre sınıflandırılacağıdır.

Çizelge 9
Çeşitli Öğretim Stratejileri Sınıflamaları

Yazar	Sınıflandırma Sistemi									
Saskatchewan Education (1985, 1991)	Doğrudan Öğretim		Etkileşimli Öğretim		Bağımsız Çalışma/Bireysel Öğretim		Deneysel Öğretim		Dolaylı Öğretim	
Merrill (1987)	Düzenleme			İleti			Yöneltme Stratejileri			
Sedgwick (1999)	Vazeçmek / Vazgeçirmek		Uyarmak / Uyarılmak		Bilgilenmek / Bilgilendirmek		Gönüllü Olmak / Gönüllü Yapmak		Kazanmak / Kazandırmak	
Marzano, (2001)	Benzerlik ve Farklılıkların Tanımlanması	Özetleme ve Not Alma	Pekiştirme	Ev Ödevleri ve Alıştırmalar	Sözsüz Sunumlar	İşbirlikli Öğrenme	Amaçların Belirlenmesi Ve Geri Bildirim Verilmesi	Varsayım Oluşturma ve Oluşturulan Varsayımları Sınama	Nitelikli Sorular Sorma ve İleri Düzey Örgütleyicileri Kullanma	
Aljabber (2004)	Nasıl Öğretim?					Öğrencilerim Nasıl Öğrenir?				
O'Brien (2005)	Etkili Öğretim Stratejileri,			Öğretmen Merkezli Öğretim Stratejileri			Öğrenci Merkezli Öğretim Stratejileri			
Ray (2005)	Web Tabanlı Öğretim Stratejileri									
	Öğrenci Merkezli Etkileşimin Cesaretlendirilmesi	Öğrenciler Arasında İşbirliğinin Cesaretlendirilmesi		Etkin Öğrenmenin Cesaretlendirilmesi	Anlık Dönütler Vermek	Görevlerin Zamanında Yapılmasını Vurgulamak		Yüksek Beklentiler Oluşturmak	Örtük Öğrenmeyi Desteklemek.	
Huang (2006)	Beyin Tabanlı Öğretim Stratejileri									
	Bilişsel Alan Grubu				Duyuşsal Alan Grubu				Psikomotor Alan Grubu	
	Tüm Beyin Stratejileri	Sol Beyin Stratejileri	Sağ Beyin Stratejiler	Biliş Ötesi Stratejiler	Emniyet ve Güven Hisleri İle Güdülenme Stratejileri		Dikkat Stratejileri	Sosyal Etkileşim Stratejileri	Öğrenmenin Fiziksel Çevresini İçeren Stratejiler	
Bazan (2007)	Öğrenci Yönlendirmeli Öğretim			Öğretmen Yönlendirmeli Öğretim				Öğretim Tasarımı İçermeyen Stratejiler		
Erişti ve Akdeniz (2012)	Odak Grubu Stratejiler		Süreç Grubu Stratejiler							
	Öğretici Odaklı Stratejiler	Öğrenen Odaklı Stratejiler	Sorun Çözme - Örnek Olay Stratejileri	Tartışma – Beyin Fırtınası Stratejileri	Modelleme/ Simülasyon/ Rol Oynama Stratejileri	Düşündürme/ Sorgulatma/ Yorumlatma Stratejileri	Sunum Stratejileri	Soru-Yanıt Stratejileri	Yazdırma/ Not Aldırma/ Özetleme Stratejileri	Araştırma/ Proje Yaptırma Stratejileri

____ Saskatchewan Education (1985, 1991), Merrill (1987), Sedgwick (1999), Marzano, (2001), Aljabber (2004), O'Brien (2005), Ray (2005), Huang (2006), Bazan (2007), Erişti ve Akdeniz (2012)'den uyarlanmıştır.

Birçok kaynakta öğretim sürecinde işe koşulan yöntem, teknik, taktik ve etkinliklerden her biri birer öğretim stratejisi olarak açıklanmaktadır. Bu şekilde onlarca hatta yüzlerce öğretim stratejisi geliştirilmiştir. Bununla birlikte ilgili alanyazın incelendiğinde, belirgin bir biçimde ifade edilmemiş olsa da; öğretim stratejilerinin kendi içinde bilimsel bir sistematik içerisinde ele alındıkları, stratejilerin kimi ölçütleri karşılamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu ölçütleri karşılayamayanlar birer öğretim stratejisi olarak değil; yöntem, teknik ya da taktik olarak nitelendirilmişlerdir. İlgili alanyazındaki öğretim stratejileri üç temel ölçüte göre oluşturulmuşlardır: 1.Stratejiler bilginin nasıl işleneceğini açıklayabilmelidir, 2. Stratejiler öğretim modelleri ile ilişkilendirilebilmelidirler, 3. Stratejiler öğretim sürecinin nasıl işletileceğine dair açıklamalar getirebilmelidirler (Erişti ve Akdeniz, 2012).

Stratejiler kimi araştırmalarda sürecin işleyiş/işletiliş biçimine (1) göre, kimi kaynaklarda bilginin nasıl öğretildiğine, öğrenenler tarafından nasıl edinildiğine ve nasıl kazanıldığına (2) göre, kimi çalışmalarda ise; stratejilere kaynaklık eden öğretim modellerine (3) göre sınıflandırılmaktadırlar (Erişti ve Akdeniz, 2012). Çizelge 10’da öğretim stratejileri sınıflamalarının gruplanmasında kabul edilen üç ölçüte yer verilmiştir:

Çizelge 10
Öğretim Stratejilerini Gruplama Ölçütleri

Ölçüt 1: Bilgiyi İşleme	Ölçüt 2: Öğretim Sürecini Yürütme	Ölçüt 3: Kaynak Model
<i>Öğrenme/Öğretim Kuramları</i>	<i>Öğretimin Odağı</i>	<i>Öğrenme/Öğretim Modelleri</i>
A. Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme/Öğretim Kuramları	A. Öğrenen Odaklı / Öğrenci Yönlendirmeli Öğretim	Davranışçı Model Bilgiyi İşleme Modeli Bireysel Öğrenme/Öğretim Modeli Sosyal Öğrenme/Öğretim Modelleri Jung’un Öğrenme Tipleri Modeli Bloom’un Tam Öğrenme Modeli Öğrenme Durumları Modeli Hümanist Model Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Modeli
B. Öğretimci (Instructivist) Davranışçı - Bilişsel Öğrenme/Öğretim Kuramları	B. Öğretici Odaklı / Öğretmen Yönlendirmeli Öğretim	Etkinlik Modeli Andragoji + diğerleri

_____ Erişti ve Akdeniz, 2012’den uyarlanmıştır.

1. *Bilgi nasıl öğretilir ve edinilir/oluşturulur/kazandırılır?* Stratejilere yönelik yapılabilecek diğer bir grupta bilginin öğretilmesine ve edinilmesine / kazanılmasına / oluşturulmasına odaklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında iki boyut ortaya çıkmaktadır. İlk boyutta “*bilgi nasıl öğretilir?*” sorusuna odaklanılırken ikinci boyutta “*yeni bilginin nasıl edinildiği / kazanıldığı / oluşturulduğu*” önemlidir. İlgili alanyazın bu iki sorunun muhatabı olarak temelde “yapılandırmacı” ve “davranışçı” kuramları kabul eder. Davranışçı kurama göre bilgi vardır ve çeşitli yollarla öğrenen bunu alır ya da programlı bir biçimde ona öğretilir. Yapılandırmacı kurama göre bir bilgi birimi kendi halinde ham haldedir, bir öğrenen onu kendi içsel süreçleriyle işleyip biçimlendirerek yeniden yapılandırır. Bu şekilde bilgiyi içselleştirmiş, kalıcı olarak öğrenmiş olur (Erişti ve Akdeniz, 2012).

2. *Öğretim süreci nasıl işletilir?* Öğretim sürecinin nasıl işletildiği sorusunu yanıt arayan sınıflamalar, öğretim stratejilerin iki boyutta incelemektedir; (1) öğrenen odaklı/öğrenci yönlendirmeli ve (2) öğretici odaklı/öğretmen yönlendirmeli. Öğretim süreci öğrenen odaklı biçimde işletildiğinde; öğretim etkinlikleri daha çok öğrenenin ilgileri, gereksinimleri, becerileri, öğrenme hızı ve diğer bireysel özelliklerine göre planlanır ve yürütülür. Süreç öğretici odaklı olarak işletildiğinde; öğretim etkinlikleri daha çok öğreticinin bireysel özellikleri ve tercihleri doğrultusunda öğretim programında ve öğretim planlarında öngörülen süre ve biçimlerde yürütülmeye çalışılır (Erişti ve Akdeniz, 2012).

3. *Stratejiler hangi öğretim modellerine göre geliştirilmişlerdir?* Öğretim stratejilerini onlara kaynaklık edebilecek öğretim modellerine göre, sayıları çok olmakla birlikte, genel olarak 4 grupta toplamak mümkündür; bilgiyi işleme, davranışçı, bireysel ve sosyal stratejiler. Davranışçı stratejiler öğrenenlerin temel bilgi ve becerilerini geliştirmek üzere dizayn edilmişlerdir. Bilgiyi işleme stratejileri daha çok öğrenenlerin bilgiyi edinme ve kullanma sürecini düzenlemeye yöneliktir. Sosyal stratejiler, topluluk bilincini güçlendirmek ve sosyal beceriler yoluyla öğrenmenin kolaylaştırılmasını sağlamaya dönüktür. Bireysel stratejiler ise; daha çok kişisel gelişme ve farkındalığı güçlendirmeye vurgu yaparlar (Erişti ve Akdeniz, 2012).

İlgili alan yazında öğretim stratejilerine yönelik yapılmış sınıflamalardan kimileri örnek olarak incelenmiş ve sonuç olarak; “*öğretim stratejilerinin, öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçimini belirleyici bir değişken olduğu ve*

öğretim sürecinde öğretimsel etkinliklerin sıralanıp işe koşulmasına işaret ettiği” yargısına ulaşılmıştır.

Öğretim stratejilerinin hangi ölçütlere göre sınıflandığına ilişkin verilen bilgilerden ve öğretim stratejilerine ilişkin ulaşılan yargıdan hareketle bu araştırmada, Erişti ve Akdeniz (2012) tarafından geliştirilen sınıflama tercih edilmiştir. Sınıflama, yukarıda sayılan üç sınıflama ölçütünü dikkate alarak karma bir yaklaşım geliştirmiştir. Karma yaklaşıma göre; öğretim sürecindeki değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamada, tek bir öğrenme ya da öğretim yaklaşımını temel almanın kimi sakıncaları beraberinde getirdiği, diğer bir deyişle öğrenme ve öğretimin, tek bir yaklaşımın, kuramın ya da modelin kabullerine göre kesin sınırlar içerisinde tanımlanamayacağı bir gerçektir. O nedenle tercih edilen öğretim stratejileri sınıflaması, stratejilerin oluşturulmasında yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımlar gibi karşıt görüşleri bir arada değerlendirirken, öğretim sürecinin hem öğrenen hem de öğretici odaklı öğretimin gereklerine göre yürütülebileceğini vurgulamaktadır.

Sınıflamada, öğretim stratejilerinin gruplanmasında öğretimsel beceriler, öğretimsel taktikler ve öğretimsel etkinlikler temel alınmıştır. Öğretimsel etkinlikler öğretim stratejileri ile ilişkilendirilirken, ilgili strateji grubunu diğer gruplardan ayıran nitelikler ve bu nitelikleri ortaya koyan sorular dikkate alınmıştır. Örnek olarak; öğretimin odağında kimin/neyin bulunduğu, öğretimin kime göre düzenlendiği ve yürütüldüğü, öğretim sürecinde hangi etkinliklerin hangi yöntem ve teknikler temelinde işe koşulduğu, öğretim sürecinde hangi model becerilerin ne düzeyde işe koşuldukları gibi sorular verilebilir.

Bu araştırmada, bir öğretmenin hangi model beceriyi sıklıkla kullanmakta olduğu, öğretimsel etkinlikleri daha çok hangi model ya da beceriye göre düzenlediği sorusuna değil, bir öğreticinin öğretimsel becerileri hangi öğretimsel stratejileri temele alarak öğretim sürecinde işe koştuğu sorusuna yanıt aranmaktadır. Örnek olarak; *“acaba bir öğretmen öğretim sürecinde, araştırma becerilerini öğretici odaklı olarak mı işe koşturmaktadır yoksa öğrenen odaklı öğretime uygun olarak mı?”* sorusuna yanıt aranmıştır.

“Bir öğreticinin kimi zaman *ne* yaptığı, çoğunlukla o işi *nasıl* yaptığı ve bazen de *“ne amaçla”* yaptığı öğretim stratejileri ile ilgilidir. Bu durumda öğretim sürecinin yapılandırılmasında öğreticinin yürüttüğü etkinlikleri *nasıl* ve *ne amaçla* yürüttüğü,

öğretimin kime göre yürütüldüğünü, öğretimin odağında kimin olduğunu ortaya koyar. Gruplamada öğretimin kime göre yapıldığını ortaya koyan stratejilere *odak* stratejileri adı verilmiştir. Odak stratejileri, öğretim stratejilerini; *öğretici* ve *öğrenen* olmak üzere iki grupta toplamaktadır. Öğretici odaklı öğretim stratejileri öğretim sürecinde temelde öğretici yönlendirmeli öğretim etkinliklerinin işe koşulmasını ve yürütülmesini ifade etmektedir. Öğrenen odaklı öğretim stratejileri ise; öğretim sürecinin öğrenen yönlendirmeli bir yapıya sahip olduğunu, öğrenenin gereksinimleri, ilgileri, istekleri ve becerileri doğrultusunda bir öğretim yapıldığını ifade etmektedir. Odak stratejilerine ait tanılayıcı sorular ve bu stratejilerin bileşenlerine ait ayırt edici özellikler ve göstergeler Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11
Odak Stratejileri Sınıflaması ve Bileşenleri

Odak Stratejileri	
<i>Ayırt Edici Özellikler - Göstergeler</i>	
<i>Bileşenler</i>	Bu strateji grubunda yer alan öğretimsel etkinlikler öğreticiyi merkeze alır. Öğretim programının gerekleri doğrultusunda öğreticinin öğretim etkinliklerini etkin olarak yapması ya da yaptırması esastır.
	<i>1. Öğretici Odaklı Öğretim</i> Püf noktasını çıkarsamalı, tündengelimli etkinlikler oluşturur.
	Öğretici odaklı öğretim stratejileri, bilginin hazırlanması, sunulması ve yeniden yapılandırılmasında, öğrenenlerin bilgiye ulaşımında aşamalı bir öğretim yapısını barındırmasıyla öne çıkmaktadır.
	Bu strateji grubunda yer alan öğretimsel etkinlikler öğreneni merkeze alır. Öğrenenin ilgi, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda öğrenme faaliyetlerine etkin bir biçimde katılması esastır.
	<i>2. Öğrenen Odaklı/Öğrenen Yönlendirmeli Öğretim</i> Püf noktasını, öğretim sürecini öğrenenin başlatması, yürütmesi, sonlandırması ve değerlendirmesi oluşturur. Öğreticinin bu süreçteki rolü daha çok sürecin planlanması ve öğrenene gereksinim duyduğu noktalarda yönlendirme yapmasıdır.

_____ Erişti, ve Akdeniz (2012)’den uyarlanmıştır.

Öğretim sürecinde öğreticinin yürüttüğü etkinliklerde sürecin bileşenlerinden hangilerine ne ölçüde yer verdiğini belirlemek üzere “*neyi nasıl öğretim*” sorusuna verilecek yanıtlar süreç stratejilerine ve bu stratejilerin bileşenlerine işaret edeceklerdir.

Gruplamada öğretimin “nasıl” yapıldığını ortaya koyan stratejilere “süreç” stratejileri adı verilmiştir. Süreç stratejileri bir öğretmenin öğretim sürecinde işe koştuğu ve öğretmenlik alan bilgisi becerileri olarak sınıflanabilecek, sekiz temel öğretimsel beceriyi (sürecin bileşenleri) içermektedir. Bunlar; *sorun çözme - örnek olay, tartışma – beyin fırtınası, modelleme/ simülasyon/ rol oynama, düşündürme/ sorgulatma/ yorumlatma, sunum, soru-yanıt, yazdırma/ not aldırma/ özetleme ve araştırma/ proje yaptırma*’dır.

Killen (2007), öğretim sürecinde işe koşulabilecek etkili öğretim stratejileri olarak; doğrudan öğretim stratejileri, tartışma stratejileri, küçük grup çalışmaları, işbirlikli öğrenme stratejileri, sorun çözme stratejileri, öğrenci araştırmalarına dayalı stratejiler, rol oynama stratejileri, özel durum çalışmaları ve yazım stratejilerini göstermektedir. Killen’in bu öğretimsel stratejiler grubu, bu araştırmada tercih edilen öğretim stratejileri sınıflaması ile benzerlikler göstermektedir. Süreç stratejilerine ait tanılayıcı sorular ve bu stratejilerin bileşenlerine ait ayırt edici özellikler ve göstergeler Çizelge 12’de verilmiştir.

*Çizelge 12
Süreç Stratejileri Sınıflaması ve Bileşenleri*

Süreç Stratejileri	
<i>Ayırt Edici Özellikler - Göstergeler</i>	
<i>Bileşenler</i>	
1. <i>Sorun Çözme - Örnek Olay</i>	Bu grupta yer alan sorun çözme ve örnek olay stratejileri, aynı adlı öğretimsel becerilerle ilişkilendirilmişlerdir ve adı geçen becerilerin öğretim sürecinde etkinlikler biçimindeki görünümünü ifade etmektedirler. Öğretim sürecinde işe koşulabilecek sorun çözme stratejileri arasında; araç-amaç çözümlemesi, geriye doğru çalışma, basitleştirme, genelleme ve örneklendirme, deneme-yanılma, örüntülü arama, ipuçları ve yarıya bölme, çelişkiler, soruyu yeniden ifade etme, benzetmeler ve bir uzmana danışma gibi etkinlikler gösterilebilir.
2. <i>Tartışma – Beyin Fırtınası</i>	Tartışma ve beyin fırtınası stratejileri aynı adlı öğretimsel becerilerle ilişkilendirilmişlerdir ve adı geçen becerilerin öğretim sürecinde etkinlikler biçimindeki görünümünü ifade etmektedirler. Öğretim sürecinde konunun niteliğine göre; serbest tartışmalar, küme tartışmaları, ikili grup tartışmaları, münazaralar, komisyonlar, seminerler, açık oturumlar, konferanslar ve paneller gibi tartışma etkinlikleri yürütülebilir.
<i>Bileşenler</i>	
3. <i>Modelleme/ Simülasyon/ Rol Oynama</i>	Bu gruptaki stratejiler, modelleme/simülasyon ve rol oynama becerileri ile ilişkilendirilmişlerdir ve adı geçen becerilerin öğretim sürecinde etkinlikler biçimindeki görünümünü ifade etmektedirler. Bu stratejilerle öğretim sürecinde öğrenenlerin, öğrenme ve kavram geliştirme becerileri geliştirilebilir, bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve kişisel alanla ilgili edindikleri bilgi ve becerileri sonraki öğrenmelerine transfer edebilmeleri sağlanabilir.

Bileşenler	4. <i>Düşündürme/ Sorgulatma/ Yorumlatma</i>	Bu gruptaki öğretimsel stratejiler düşündürme/sorgulatma ve yorumlatma adlı öğretim becerileri grubu ile ilişkilendirilmişlerdir ve adı geçen becerilerin öğretim sürecinde etkinlikler biçimindeki görünümünü ifade etmektedirler. Üst düzey düşünme becerilerine ait etkinlikleri içeren bu strateji grubunda ayrıca çözümleme, sentezleme, karşılaştırma, genelleme ve kavramlaştırma gibi diğer düşünme becerileri de gösterilebilir.
	5. <i>Sunum</i>	Bu gruptaki stratejiler sunum becerileri ile ilişkilendirilmişlerdir ve adı geçen becerilerin öğretim sürecinde etkinlikler biçimindeki görünümünü ifade etmektedirler. Sunum stratejilerinin öğretim sürecinde işe koşulmasında; bilişsel örnekler, şekiller, diyagramlar, fiziksel modeller, bilgisayar modelleri, çevrimiçi ve çevrimdışı etkinlikler, sesli ve hareketli videolar, tarihsel önem taşıyan objeler gibi çeşitli ortam ve materyallerden yararlanılabilir.
	6. <i>Soru-Yanıt</i>	Soru - yanıt stratejileri aynı adlı öğretimsel becerilerle ilişkilendirilmişlerdir ve adı geçen becerilerin öğretim sürecinde etkinlikler biçimindeki görünümünü ifade etmektedirler. Soru – yanıt stratejilerinin öğretim sürecinde işe koşulmasında; öğrenen kitlesinin yaş grubuna, yetenek ve bilişsel gelişim düzeyine uygun, yanıtlaması ne çok zor ne de çok kolay olmayan ve fakat öğreneni üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya yönelten, konunun durumuna göre kısa ya da uzun ve tek kişiye ya da gruba yönelik sorulabilecek sorular hazırlanması öğretimin etkililiğini artıracaktır.
	7. <i>Yazdırma/ Not Aldırma/ Özetleme</i>	Bu gruptaki stratejiler, yazdırma/not aldırma/özetleme becerileri ile ilişkilendirilmişlerdir ve adı geçen becerilerin öğretim sürecinde etkinlikler biçimindeki görünümünü ifade etmektedirler. Bu gruptaki stratejilerden yazdırma, not aldırma ve özetleme stratejilerinin, yaratıcı ve kuramsal yazım etkinlikleri biçiminde süreç içerisinde işe koşulmasında kavramsal düzenleyiciler ile bilişsel örgütleyicilerin etkilerinin göz ardı edilemeyecek düzeyde oldukları kabul edilmektedir.
	8. <i>Araştırma/ Proje Yaptırma</i>	Araştırma ve proje yaptırma stratejileri aynı adlı öğretimsel becerilerle ilişkilendirilmişlerdir ve adı geçen becerilerin öğretim sürecinde etkinlikler biçimindeki görünümünü ifade etmektedirler. Araştırma ve proje stratejilerinin öğretim sürecinde işe koşulmasında, öğrenenlerin araştırma yapma ve proje yürütme süreçleri hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceri sahibi olabilmeleri amacıyla; araştırma ya da hakkında proje yapılacak konunun belirlenmesi, konuya ya da çözümü aranan soruna ilişkin denencelerin kurulması, veri toplama sürecinin nasıl yürütüleceği ve hangi kaynaklardan ne tür veri toplanacağı, verilerin örgütlenmesi ve çözümlenmesi, süreçte kullanılacak materyallerin, araç ve gereçlerin seçimi, sürecin uygulama aşamalarını belirleyen zaman çizelgelerinin hazırlanması, araştırma ve projenin bitirilmesinin ardından sonuç raporlarının yazılması ve yayımlanması gibi konularda öğrencilerin yönlendirmeleri önemli katkılar yapacaktır.

_____ Erişti ve Akdeniz (2012)’den uyarlanmıştır.

Sorun Çözme/Örnek Olay Stratejileri: Sorun, bireyin ya da grubun karşılaştığı, bir çözüm bekleyen fakat çözüme giden yolun hemen belli olmadığı bir durumdur (Krulik ve Rudnick, 1987). Sorun çözme ise; güncel yaşamda karşılaşılan bir soruna ilişkin çözüm önerileri getirmeye dönük etkinliklerdir. Şimşek'e (2009) göre sorun, belirli bir durumda olan bireyin başka bir durumda olmak istemesi ama oraya nasıl ulaşacağını bilmemesidir. Sorun çözme ise; tek doğru yanıtın olmadığı karmaşık belirsizlikleri gidermek amacıyla çeşitli kuralları, işlemleri, teknikleri ve ilkeleri yaratıcı biçimde uygulamadır. Öğrenenlerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine olanak tanırken, öğreticilerin programdan gelen amaçlarına en verimli bir biçimde ulaşmalarını sağlar. Genel sorun çözme stratejileri arasında şunları gösterebiliriz: araç-amaç çözümlemesi, geriye doğru çalışma, basitleştirme, genelleme ve örneklendirme, deneme-yanılma, örüntülü arama, ipuçları ve yarıya bölme, çelişkiler, soruyu yeniden ifade etme, benzetmeler ve bir uzmana danışma.

Sorun çözme yaklaşımları, büyük ölçüde matematikteki “problem çözme” konusunda temel alınan anlayışa dayanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, iyi bir matematiksel düşünme için gerekli olan bilgiler, genel sorun çözme stratejilerinden oluşan bir dağarcıktır. Başka bir deyişle, matematik problemlerinin çözümü, genel sorun çözme stratejileri üzerine vurgu yapan birçok araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermekte, aynı zamanda birçok çalışmaya da destek vermektedir. Matematikte genel sorun çözme stratejilerini öğretmek için gösterilen ilk ciddi çabalar Polya'nın (1957) klasik sorun çözme sürecini açıklamasına dayanmaktadır. Polya, belirli bir sorunu çözmek için geçerli olacak evrensel kuralları bulmanın bir hayal olduğunu fakat yine de sorunu çözerken izlenmesi gereken genel aşamaların bulunduğunu belirtmiştir. Bu aşamalardan bazıları şunlardır (Şimşek, 2009):

- Bilinmeyenleri belirleme
- Bilinmeyenle ilgili koşulları saptama
- Benzer bilinmeyenleri içeren herhangi bir sorunu düşünme
- Uygun notasyonu saptama
- Sorunu çözmek için gerekli tüm verileri belirleme

Tartışma/Beyin Fırtınası Stratejileri: Tartışma, belirlenmiş bir konu hakkında çeşitli tartışma yöntemlerini kullanarak görüş alış verişinde bulunmaktır. Şimşek

(2009)’e göre tartışma; “bir olayı ya da durumu değişik bakış açılarıyla irdelemek amacıyla gerçekleştirilen karşılıklı bilgi alışverişidir”.

Öğreticilerin, bilişsel ve duyuşsal hedefleri içeren çeşitli öğretimsel amaçlara ulaşmak ve öğretimin niteliğini artırmak amaçlarıyla uygulayacakları tartışma, münazara, beyin fırtınası gibi etkinlikler öğrencilerin gözlem ve liderlik becerilerini geliştirirken öğrenenlerin yeni ve farklı görüşler karşısında konum belirleme, yeni düşünceler ortaya atma, bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin yanında demokratik tutum geliştirme becerilerini geliştirir. Öğretim sürecinde yürütülecek bir tartışma etkinliğinin genelde; konunun tanıtımı, tartışma kurallarının belirlenmesi, tartışmanın yürütülmesi, tartışmada ulaşılan sonuçların özetlenmesi ve sonuçların öğrenenlerin kendi düşünme süreçlerine yansıtılmalarını içeren beş aşaması bulunur. Konunun niteliğine göre; serbest tartışmalar, küme tartışmaları, ikili grup tartışmaları, münazaralar, komisyonlar, seminerler, açık oturumlar, konferanslar ve paneller gibi tartışma etkinlikleri yürütülebilir.

Osborn’a (1991) göre beyin fırtınası “bir grup üyenin katılımıyla, anlık gelişen düşüncelerin işe koşulmasıyla, belirlenmiş bir sorun hakkında çözüm önerileri getirmeye çalışmak” tır. Bu etkinlikle mümkün olan en fazla sayıda ve biçimde farklı düşüncenin geliştirilmeye çalışılmasıyla, düşünce üretme becerisinin gelişmesi beklenir.

Bir öğretimsel beceri olarak tartışma ve beyin fırtınası; öğreticinin, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini daha nitelikli bir biçimde yönlendirmesine, konu ile ilgili mesleki bilgi ve deneyimlerini sorgulamasına ve dolayısıyla güçlendirmesine de olanak tanır. Tartışma aynı zamanda sürecin niteliğine göre ya kendisi bağımsız bir öğretim stratejisi olarak ya da başka bir strateji ile birlikte işe koşulabilir.

Modelleme/Simülasyon/Rol Oynama Stratejileri: Sözlük anlamıyla modelleme başkalarını taklit etmek için belirli bir davranışın, birey tarafından sergilenmesidir (Şimşek, 2009). Bir öğretim etkinliği olarak modelleme ise; öğretimi yapılacak bir konunun, bir düşüncenin ya da gerçek yaşamdaki bir durumun, bir olgunun, benzer koşulları ve gerekleri sağlayarak ortaya konulmasıdır. Simülasyonlar da modellemeye benzer koşulları sağlayacak biçimde, öğrenenlerin, öğrenme becerilerini ve kavram hazinelerini güçlendirmek ve bunları yeni öğrenmelerine transfer edebilmek amacıyla gerçek yaşamdaki somut bir durumu, bir olguyu, daha basitleştirilmiş ve daha güvenilir hale getirilmiş belirlenmiş rollere ait görevleri yerine getirerek ortaya koymalarıdır.

Simülasyonların, karmaşık kavram ve becerilerin öğretilmesinde oldukça yararlı oldukları söylenebilir. Örnek olarak; araba sürme, uçak kullanma gibi becerilerin yanında, politik, sosyal ve ekonomik sistemlerin çalışmalarına ya da karmaşık bilimsel kavramların, ilkelerin, kuralların öğretilmesinde simülasyonlardan yararlanılabilir. Simülasyonlar ayrıca; sorun çözme, karar verme, neden sonuç ilişkileri, işbirliği ya da yarışma ve bağımsız öğrenme etkinliklerinde de işe koşulabilir. Bununla birlikte simülasyonlar, büyük bilgi birimlerini öğretmede etkili olamayabilirler. Modelleme, simülasyon ve rol oynama etkinlikleri uygulamaya konuluş biçimleri ve amaçları dikkate alındığında aynı zamanda birer öğretim stratejisi olarak da işe koşulabilirler.

Düşündürme/Sorgulatma/Yorumlatma Stratejileri: Düşünme; “bireyi iç ve dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür (Kazancı,1989). Düşünme eylemi, düşünme hakkında düşünmeyi (metabiliş), kişilerin nasıl düşündüklerini kontrol etmelerini sağlayan bilişsel süreçleri de içerir. Düşünme hakkında düşünme araştırma, proje, sorun çözme gibi çalışmalarda oldukça etkili olabilirler. Öğrenenlerin hangi stratejileri ne biçimde kullanacakları hakkında karar almaları bununla ilgilidir. Bu beceriyi etkili bir biçimde kullanabilen öğrenenler, kararları nasıl aldıklarını açıklayabilir, eğer bu yolla başarıya ulaşamazlarsa işe koştukları stratejilerde değişikliğe gidebilirler (Marzano, 1998).

Düşünme insana özgü bir nitelik olup, “insanın doğuştan getirdiği özellikleriyle çevresindekileri gözlemleme, algılama, ayrıştırma, birleştirme ve değerlendirmeler yaparak bir karara vardırıran bütünleştirilmiş beyinsel bir süreç” tir. Düşünme sürecini ve bilgisini geliştirmenin birden fazla yolu olabilir. Düşünmenin boyutları arasında; bilişsel farkındalık, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri, konu alanı bilgisi ve sorun çözme gösterilebilir (Duman, 2008).

Düşündürme, sorgulatma ve yorumlatma stratejilerinin üst düzey düşünme becerileri ile ilişkili oldukları söylenebilir. Bu beceri grubu ayrıca, çözümleme, sentezleme, karşılaştırma, genelleme ve kavramlaştırma gibi becerileri de içermektedir.

Çözümleme ve sentez üst düzey düşünme becerileri arasındadır. Öğretim programları çağın koşullarına göre sürekli yenilenen bir yapıya sahiptir. Geçmişteki öğretim programlarında; bilgileri bellekte tutma, bellekten geri çağırma, hatırlama, kavrama ve uygulama gibi temel bilişsel becerilere yer verilirken, ilgili alandaki

gelişmelere paralel olarak ikibinli yılların başlarından itibaren öğretim programlarının önemli bir bölümünde çözümleme ve sentezleme becerileri gerektiren konulara ve etkinliklere sıklıkla yer verilmektedir.

Marzano'ya (1998, 2000) göre çözümleme; karşılaştırma, sınıflandırma, hata çözümlemesi, genelleme ve özelleştirmeden oluşur. Bu beceriler yoluyla öğrenenler öğrendiklerini yeni kavrayışlar oluşturmak ve öğrendiklerinin yeni durumlarda kullanımının yollarını keşfetmek için kullanabilirler. Bireyler bir bilgi biriminin geçerli olsun ve değerini ortaya koymak için çözümleme becerileri kullandıklarında aynı zamanda eleştirel düşünme yapmış da olurlar.

Karşılaştırma; öğreticinin; işlenen, üzerinde çalışılan, hakkında araştırma - proje yapılan bir konu ile ilgili bilgi sahibi olması, edindiği bilgilerle yeni durumlar arasında ilişki kurabilmesi, benzer ve farklı yönleri ortaya koyabilmesi, öğretim sürecinin güçlendirilmesi adına önemlidir. Karşılaştırma becerisi var olan durumlar ya da gerçek yaşantılar üzerinde işletilebileceği gibi kurgusal yapılar üzerinde de işe koşulabilir (Marzano, 1998).

Genelleme; diğer üst düzey düşünme becerileri gibi, öğreticinin mantık kurgusu içerisinde, öğretimsel deneyimleri sonucunda bir konu, bir olgu hakkında tanımlayıcı açıklamalar getirebilmesine olanak tanır. Genelleme becerisi, yalnızca bir kaç mesleki deneyimin getirileri ile sınırlı tutulamaz. Genellemenin, denenmiş, sorgulanmış, uygulama sonuçları üzerinde tartışılmış bilişsel yapılar üzerinde yapılması, nitelik kaygısını karşılayabilir. Kavramlaştırma; kavramları tanıma ve uygulama, kuramsal yapıyı tanıma ve uygulama ile kuramsal yapı oluşturmaya dönük üst düzey becerileri kullanmayı da içerebilir (Şimşek, 2011).

Sunum Stratejileri: Sunum; öğreticinin, öğrenen kitlesine aktaracağı veri ve enformasyonu, çeşitli örgütsel düzenleyiciler yardımıyla öğrenen kitlesi tarafından edinilebilecek bir biçime getirme sürecidir. Sunum bir süreç olduğuna göre, öğreticinin bu süreçte yararlanacağı görsel, işitsel, görsel-işitsel materyalleri, hedef kitlesinin yapısına göre örgütlemesi ve işe koşması beklenir. Bu nedenle sürecin nitelikli bir biçimde planlanması, sürecin hangi öğrenen kitlesine yönelik yürütüleceği, süreçte hangi konuların işleneceği, konuların hangi öğretimsel materyalleri ve ortamı gerektirebileceği, sürecin etkili bir biçimde yürütülebilmesi için hangi örgütsel düzenleyicilerin işe koşulacağı önceden planlanmalıdır. Bu şekilde sunum, kavramlar,

kurallar, genellemeler, olguların öğretilmesinde etkili olabilir (Saskatchewan Education, 1985, 1991).

Sunum yalnızca tek yönlü iletişim ve etkileşim süreçlerini değil öğreticiden öğrenene, öğrenenden öğreticiye, öğrenenden öğrenene olmak üzere iki yönlü ve çok yönlü süreçlerini de barındırır. Sunumun etkili olabilmesi için öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi önemlidir. Bilişsel örnekler, şekiller, diyagramlar, fiziksel modeller, bilgisayar modelleri, çevrimiçi ve çevrimdışı etkinlikler, sesli ve hareketli videolar, tarihsel önem taşıyan objeler gibi çeşitli ortam ve materyaller sürecin etkisini artırma potansiyeline sahiptir.

Öğreticiyi kaynak, öğreneni alıcı kabul ettiğimizde sunum, veri ve enformasyonun, kaynaktan alıcıya aktarılması anlamını taşıyacaktır. Oysa sunum, öğreticilerin konuları öğrenenlerin özelliklerine göre düzenledikten sonra başlatılan ve öğrenenlerin gerektiğinde müdahale edebildikleri, yönlendirme ve değişiklikte bulunabildikleri yarı esnek bir süreçtir. O nedenle sunum sürecinde duruma göre öğretici ve öğrenen kaynak ve alıcı konumlarını değiştirebileceklerdir.

Soru Yanıt Stratejileri: Mantıksal/kurgusal temeli olan soruların taraflarca yanıtlanmasıdır. Sorular, soruyu soran için hem dönüt sağlar hem de cevaplayanların analitik ve kavramsal düşünme becerilerini geliştirir. Öğretimin amacına ve öğrenen kitlesine uygun nitelikli sorular sorma ve öğrenenlerin hazırlık gerektiren, nitelikli sorularını yanıtlama önemli bir öğreticilik becerisidir. Öğreticinin öğretim sürecine hakimiyetini ve süreci yönlendirme gücünü artırma potansiyeli sahiptir (Saskatchewan Education, 1985, 1991).

Beklenen sonuca ulaşabilmesi için sorulacak soruların kimi nitelikleri taşımaları gerekir. Öncelikle öğreticinin belirli bir işleyiş süresince sorması gereken soruların büyük bölümünü öğrenenlerin ve konunun özelliklerine göre önceden yapılandırması, sorulacak soruların olası olumlu ve olumsuz etkilerine karşı önlemler alması önemlidir. Öğrenen kitlesinin yaş grubuna, yetenek ve bilişsel gelişim düzeyine uygun, yanıtlaması ne çok zor ne de çok kolay olmayan ve fakat öğreneni, üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya yöneltti, konunun durumuna göre kısa ya da uzun ve tek kişiye ya da gruba yönelik sorulabilecek sorular hazırlanması öğretimin etkililiğini artıracaktır. Öğretim sürecinde sorular öğreticiden öğrenene, öğrenenden öğreticiye ya da öğrenenden öğrenene olmak üzere iki ve çok yönlü olarak sorulabilmelidir. Sürecin bu şekilde

yönetilebilmesi de güçlü bir soru sorma ve yanıtlama becerisi gerektirmektedir (Killen, 2007).

Yazdırma/Not Aldırma/Özetleme Stratejileri: Yazma; belirlenen bir konunun daha önce düşünülmediği varsayılan yönlerini ele alarak konu hakkındaki görüşleri kağıt gibi fiziksel bir materyale ya da elektronik ortama aktarmaktır. Öğrenenlerin yaratıcı yazım becerilerini geliştirirken, öğreticiye de öğrenenlerin yazım becerilerini geliştirme olanakları sunar. Yazma etkinlikleri bir görev ya da akademik çalışma kaygısıyla hazırlanıp, okuyana *enformasyon sunmayı* amaçlayabildiği gibi sanat ve estetik gibi kaygılardan yola çıkarak okuyanı *etkileme* amacı da güdebilir. Her iki halde de yazma beceri gerektiren bir etkinliktir (Killen, 2007).

Öğreticilerin öğretim sürecini etkili bir biçimde yönetebilmeleri aynı zamanda onların yazdırma, not aldırma ve özetleme gibi becerileri ile de ilgilidir. Yazdırma gelişigüzel değil, planlı ve sözcükleri özenle seçilmiş metinleri içermelidir. İşlenen konunun ana hatlarını, bilinmeyen ya da üzerinde konuşulmamış, hakkında daha önce düşünülmemiş yönlerini ortaya koyan, bütünü öğrenenlerin anlayabilecekleri kısıklıkta özetleyen yazdırma etkinliklerini kuşkusuz öğrenenlerin bilişsel gelişimleri için yararlı sonuçlar doğuracaktır.

Özetleme; öğretimi yapılan bir konunun, öğretim sürecinin ortasında ve sonunda, seçilecek anahtar kelimelerle, odak noktalarıyla genel görüntüsünü ortaya koyma becerisidir. Özetleme becerisi aynı zamanda bir öğreticinin işlediği konuya hakimiyetini de artırma potansiyeli taşır. Bu becerinin öğreticilerin mesleki deneyimleri arttıkça daha da güçlenmesi beklenen bir sonuçtur (Marzano, 1998).

Araştırma/Proje Yaptırma Stratejileri: Araştırmayı; doğal olaylar arası ilişkiler hakkındaki hipotezlerin sistemli, kontrollü, ampirik ve eleştirel olarak incelenmesi (Kerlinger, 1986) ya da bir amaca ve bir sorunu çözmeye yönelik belirli aşamalar içerisinde ve bir düzen dahilinde yapılan bilimsel çalışmalar (Arıkan, 1995) olarak tanımlamak mümkündür. Bilimsel araştırma ise; insanın algıladığı olgular hakkında sahip olduğu bilgisini artırmak ve yaşam kalitesini yükseltmek için gerekli olan süreç ve teknolojileri geliştirebilmek için gerçekleştirdiği bilgi üretim teknikleridir (Sowell, 2000). Proje yapma ise; bir program kapsamında yer almayan sorunlara çözüm getirmek amacıyla yapılan olağandışı çalışmadır (Şimşek 2009).

Öğreticilerin, bilişsel gelişimlerini sürdürmeleri amacıyla öğrenenleri araştırma ve proje yapmaya yönlendirmesi, öğrenenlerin sorun çözme becerilerini güçlendirmelerine de olanak tanıyacaktır. Öğrenenler araştırma yapma ve proje yürütme süreçleri hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceri sahibi olabilmeleri için; araştırma ya da hakkında proje yapılacak konunun belirlenmesi, konuya ya da çözümü aranan soruna ilişkin denencelerin kurulması, veri toplama sürecinin nasıl yürütüleceği ve hangi kaynaklardan ne tür veri toplanacağı, verilerin örgütlenmesi ve çözümlenmesi, süreçte kullanılacak materyallerin, araç ve gereçlerin seçimi, sürecin uygulama aşamalarını belirleyen zaman çizelgelerinin hazırlanması, araştırma ve projenin bitirilmesinin ardından sonuç raporlarının yazılması ve yayımlanması gibi konularda öğretmenlerin yönlendirmelerine gereksinim duyabilirler. Kuşkusuz öğretmenlerin öğretmenlik alanı ile ilgili yeterli düzeyde bilgi ve uygulama birikimine sahip olmaları öğretim sürecini olumlu yönde etkileyecektir.

MBTI Profilleri, Öğrenme ve Öğretim Stratejileri arasındaki İlişki

Farklı kişilik tiplerindeki bireylerin, öğrenme ve öğretim süreçlerinde farklı yollar izledikleri, farklı tercihlerde bulundukları araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur (McCaulley, 1974; Keirsey, 1978; Malone, 1977; Lotas, 1977; Simon ve Bryan, 1977; Hanson ve Silver, 1978; Lawrence, 1979; Lowen, 1982; Arraj ve Arraj, 1985; Golay, 1982; Kiersey ve Bates, 1984; James ve Woodsmall, 1988; Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Myers ve Briggs, 1997; Silver, Strong ve Perini, 2007).

Dışadönük öğrenenler başkalarına açıklayarak öğrenirler. Konuyu kendilerine ya da başkalarına açıklamaya çalışmadan, öğrenip öğrenmediklerini anlayamazlar. Bu tip öğrenenler grupta çalışmaktan hoşlanırlar. Sınıf içi ve dışı çalışmalarında grup projeleri dışa dönük öğrenenler için çok uygundur. İçedönük öğrenenler konuyu bağlayan ve birleştiren çatılar kurmak isterler. Bir içe dönük için bağlantısız parçalar bilgi değildir. Onlar içi bilgi, bağlantılı materyaller ve resmin bütünüdür görmektir. Duyusal öğrenenler düzenli, sıralı, yapılandırılmış sunumlarla daha iyi öğrenirler. Öğretmenin yapacağı sunumlar için planlı gelmesi gerekmektedir. Sezgisel öğrenenler resmin bütünüdür görmek zorundadırlar. Bir konuyu anlamak için çatı oluşturmaları gerekir. Sezgisel öğrenenler doğru kavram haritaları ve karşılaştırma tabloları geliştirebilirler. Bu durum duyusal öğrenenler için de geçerlidir. Düşünen öğrenenler; ders, konu ve

hedeflerin açık olmasından hoşlanırlar. Dersin konusunu ve hedeflerini belirten kelimeler kalıplar açık olmalı, kesinlik taşınmalıdır. Hisseden öğrenenler grup içinde, özellikle ahenkli gruplarda çalışmaktan hoşlanırlar. Yargılayan öğrenenlerin, derste not tutmaları daha etkili öğrenmelerine yardım eder. Algılayan öğrenenler genellikle verilen bir görevi son ana kadar ertelerler. Aslında tembel değildirler. Aksine, bilgiyi son ana kadar araştırırlar. Proje teslimi tarihi belirlemek algılayan öğrenenleri hedefte tutar (Kiersey ve Bates, 1984; James ve Woodsmall, 1988).

Kişilik tipleri üzerinde bir tartışmaya katılan bir öğretmen şöyle diyordu: “öğretmenliğin en yorucu taraflarından birisi, daima birinin hakkını öbürüne geçirmek zorunda olmaktır. Bir grup öğrenene bir şeyler öğretmek için planladığım bir şeyin diğerlerine hiç ilginç gelmeyeceğini bilirsin. Bunun anlaşılabilir bir açıklaması olması insanı rahatlatıyor.” Binlerce öğretmen bunun böyle olduğunu deneyimlemişlerdir (Myers ve Myers, 1997, s.207).

Kişilik tipleri kuramının, öğrenmeye ilişkin oldukça kapsamlı ve işevuruk yaklaşımlar getirdiği söylenebilir. Öğretim sürecinin yapılandırılmasında bireye ve planlayıcılara önemli dönütler sağlayabilmesi bu kuramın önemini artırmaktadır. Kişilik tiplerinin, öğretim ve öğrenme yöntemlerine öğrenen tepkisi açısından doğal ve öngörülebilir farklılıklar yaratma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Tip kuramı, belli bir öğretim yöntemini kimi öğrenenlerin anlayıp hoşlanmalarını, kimilerinin de tam tersi tepki vermelerini açıklayabilecek tanımlara sahiptir. Öğretim yönteminden hoşlanma, öğrenen açısından ilgilenme ile sonuçlanacaktır, anlamının ise temelde iletişim ile ilgili olduğu söylenebilir. Eğitim ortamlarında çok yönlü bir iletişim söz konusudur. Öğreticiden öğrenene, öğrenenden öğreticiye, öğrenenden öğrenene ve öğretim sürecinin diğer paydaşları arasındaki etkileşimler bunlar arasında sayılabilir. Sınıf ortamında etkileşim temelde konuşulan sözcükleri dinlemeyle başlar ve kitaplardaki sözcüklerle kurulan anlamlı ilişkiyle devam eder (James ve Woodsmall, 1988).

Öğretim sürecinin farklı kişilik tipleri için farklı anlamlar ve farklı deneyimler içerdiğini söylemek mümkündür. Myers ve Myers (1997) sezgisel tiplerin somut ve soyut sözcüklerle yürütülen öğrenme etkinliklerinde, duyusal öğrenen tiplerine göre daha avantajlı olduklarını söylemektedir. Ona göre; sezgi tipleri görsel semboller taşıyan sözcükleri anlamlara çevirme işinde daha ustadırlar. Sezgisel tiplerin algılama

tercihleri öğrenme sürecinde onlara avantaj sağlarken, algılama tercihleri daha az olan duyuşal tipler için soyut kavramlarla uğraşmak bir dezavantaj demektir.

Duyuşal öğrenme tipindeki çocukların okulun ilk günlerinde sorun yaşamaları kaçınılmazdır. Somut deneyimler yerine soyut sembollerle, kurallarla uğraşmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum, tıpkı yabancı dil bilmeyen bir yetişkinin bilmediğı bir dilin konuşulduğu bir yerde o dili konuşmaya çalışması ve bu sırada yaşadığı güçlükler gibidir (Myers ve Myers 1997).

Öğrenenler okulda, genellikle kendilerini öğretim sürecinde yeterli ve başarılı hissetmek isterler. Öğrenenlerde akademik başarı için önemli bir gereksinim olan yeterlilik ve başarı hissinin gelişimi için öğretim sürecinde öğrenen özelliklerinin mümkün olduğunca dikkate alınması gerekir. Kendilerinden bekleneni yapabilmeleri için, görevin ne olduğunu anlamaları “*algılama*” ve doğru olanı yapabilmeleri “*yargılama*”, onların başarı duygularını güçlendirecek ve sonraki etkinliklere daha etkin katılımlarını sağlayacaktır. Başarı başarıyı getirdiğı gibi başarısızlık ta başarısızlığı çekebilmektedir (Myers ve Myers, 1997).

Öğrenenlerin yeni bir şeyleri bilmeleri, yeni bir şeyleri öğrenmeleri, yeni şeylerin üstesinden gelebilmeleri onları yeni şeyleri öğrenmek, yeni beceriler geliştirmek için yeni çabalara yöneltecektir. Aksi durumda sürekli başarısız olan, başarısızlık hissine kapılan bir öğrenenin de başarısızlığı alışkanlık edineceğı öngörülebilir. Bu durumda öğrenenin yeni öğrenmeler için göstereceğı çabalar desteksiz olur ve öğrenen hem algılama hem de yargılama işlemlerini geliştirme şansından uzaklaşmış olur. Başarısızlığı alışkanlık edinen öğrenenlerin hem eğitim sistemine, hem aileye ve eğitimle ilgili tüm unsurlara olumsuz etkileri olabilecektir. Bu nedenle öğretim sürecinde mümkün olduğunca öğrenenin biraz zorlanmayla üstesinden gelebileceğı görevlerle baş başa kalması daha öğretici olacaktır. Öğrenene verilen görevler basit ve açık olmalı, çocuğun bilgi ve yeteneklerine belirgin bir katkı sağlamalıdır. Okulda öğrenilecek çok sayıda değerli ve ilginç şeyin bulunduğu ve bunları öğrenmenin kolay yolları bulunduğu öğrenenlere hissettirilmelidir.

Kendi kendine öğrenenlerin okumaya, yeni şeyleri keşfetmeye, bilinmeyi bilmeye gereksinim duydukları söylenebilir. Kimi öğrenenler de öğrenme işinde önemli oranda dış katkıya gereksinim duyarlar. Bu durumun çeşitli etkenlerin şekillendirmesiyle oluştuğunu, bu etkenler arasında da kişilik tipinin önemli yer işgal

ettiği görülebilir. Keirse ve Bates'e (1984) göre; sesler, semboller öğretim sürecinde önemli olgulardır. Düşünsel yapının sembolleri, imgeleri kullandığını, öğrenme sürecinde bu sembol ve imgelerin birer sese dönüştüğünü kabul edilebilir. Bu süreçte kimi öğrenenlerin ses-sembol çevirisi konusunda rahat olmaları kimilerinin ise fazla zorlanmaları kişilik tipiyle ilişkilidir.

İçedönük sezgisel öğrenenler, sembolleri en önce kavrarlar ve bunlardan çok hoşlanırlar. Dışadönük duyuşal öğrenenler ise; sembollerden pek hoşlanmazlar. Öyle ki; okuldaki öğretim sürecinde ses sembol ilişkisi bazen yoğun olabilir ve bu durum dışadönük-duyuşal tip öğrenenlerin sıkılmasına, başarısızlık duygusuna kapılmasına neden olabilir. Hatta okula gitme konusunda cesaretleri kırılabilir ve kendilerini okula layık görmeme gibi olumsuz bir tutuma bile düşebilirler (Myers ve Myers, 1997).

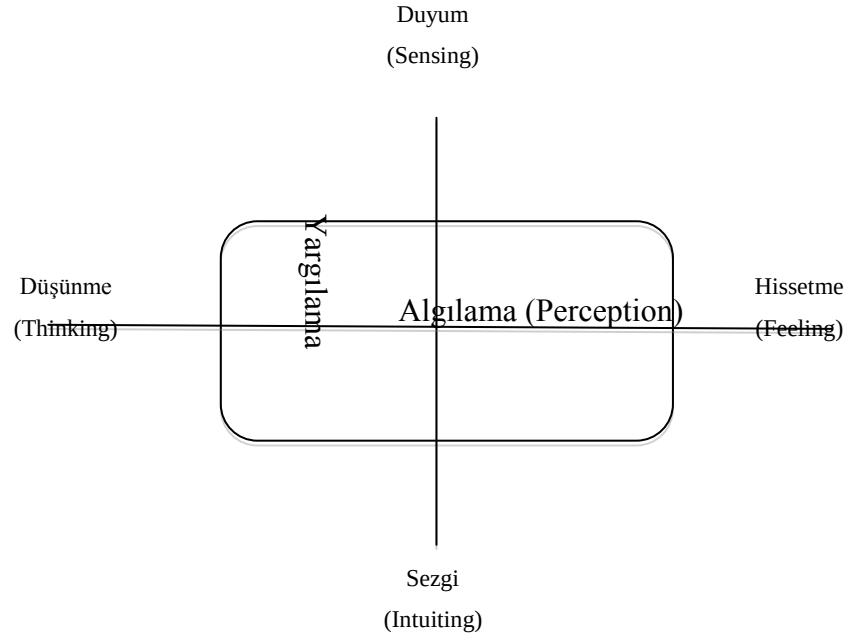
Semboller öğrenme için önemlidir. Sembolleri kavrayamamak ta önemli bir sorundur. Anlamı bilinmesi gereken sembollerin, öğrenilememesi öğreneni okulda başarısızlığa itebilir. Bu durum öğrenenin kafasında karışıklığa neden olur, sınavlarda, yetenek ve zeka testlerinde başarısız olması sonucunu doğurabilir. Tüm bunlar öğrenenin sıkılmasına öğretim sürecinden kopmasına neden olabilir. Aslında tüm bu sorunlar, okulla ilk tanışması sırasında öğrenenin yeterince tanınmamasından, temel bilgi gereksinimlerinin yeterince karşılanamamasından kaynaklanıyor olabilir. Okula geldiklerinde öğretmen veya evde aileleri ya da karşılaştıkları başkaları onlara sembollerin anlamlarını, ses-sembol ilişkisini açıklamamış olabilir (Myers ve Myers, 1997; Keirse ve Bates, 1984; James ve Woodsmall, 1988).

Kişilik tipinin öğrenme üzerindeki önemli etkilerinin sadece okul yaşamıyla sınırlı olmadığı düşünülebilir. Sahip oldukları kişilik tiplerin, öğrenenlerin yetenek ve zeka testlerinden elde edecekleri puanları da etkileyebildiği araştırma bulgularıyla ortaya konulmuş bir gerçekliktir (Myers ve Myers, 1997).

Duyuşal tiplerin öğrenme sürecinde daha fazla zamana gereksinim duymaları normaldir. Onlara mümkün olduğunca daha esnek zamanlar tanınmalıdır. Temel öğrenmelerin tüm yaşam boyu kullanılacağını hesap edersek, duyuşal öğrenenlere tanınacak ek sürelerin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenenin öğrenme sürecinde başarılı olmaları konuya olan ilgilerine de bağlıdır. Sezgisel ve duyuşal tiplerin hoşlandıkları ya da ilgilendikleri şeyler farklıdır. Sezgisel tipler, kuralları, kuramları ve “neden” sorusunu severler. Duyuşal tipler ise daha çok pratik uygulama ile

“ne” ve “nasıl” sorularıyla ilgilenirler. Bir konunun kuramsal ve pratik yönleri bulunmaktadır ve öğretim sürecinde her ikisine de ağırlık verilmelidir. Hatta öğrenme grupları oluşturulurken sezgi ve duyum tiplerindeki öğrenenlerin dağılımında bu durumun dikkate alınması gerekir. Bir ders nasıl işlenirse işlensin, öğrenenler yalnızca dikkat ve ilgilerini çeken kısımları hatırlamak eğilimindedirler. Kuramsal anlatım ve ödevler duyuşsal tipteki öğrenenlere sıkıcı gelebilir. Bir konunun kuram içermeyen pratik yönleri de sezgisel tipteki öğrenenler için sıkıcı olabilir. Kuram ve pratiğin yarı yarıya karışımı, ders saatinin yarısı boyunca herkesin canını sıkacak demektir. Öğrenenler zamanlarının çoğunu yararlı buldukları ve ileride hatırlayacakları yönler için kullanma olanağını bulurlarsa, eğitim için daha fazla istek duyacaklar ve daha çok şey öğreneceklerdir (Myers ve Myers, 1997). Öğrenme sürecinde önemli olan öğrenen ilgisinden yararlanabilmektedir. Gerek sınavlarda gerekse öğrenme etkinliklerinde mümkünse duyuşsal ve sezgisel öğrenenlere farklı deneyimler yaşatılabilir, farklı değerlendirme etkinlikleri yürütülebilir. Bununla birlikte öğrenenlere duyuşsal ve sezgisel yönü bulunan ortak sınavlar uygulanabilir.

Myers ve Myers, (1997) öğrenenin ilgisini çekmek için iki yol önermektedir: *Uygulama ve isteklendirme*. Uygulama ile öğrenenler kendi zayıf noktalarını görüp ve sorumluluklarını yerine getirebilirler. Kimi öğrenenler için ise uygulamanın kendisi bir sorun olabilir, o zaman öğrenenlere örnek olarak; bir ödevle ilişkin ayrıntılı bir inceleme yaptırmak onların ilgilerini çekebilir, kimi yönleri görmelerini sağlayabilir. Bu durumda ödevlerin değeri ortaya çıkmaktadır. Öğrenenlerin kimi yetenekleri ödevler sayesinde ortaya çıkabilir. Kısacası, duyuşsal öğrenenlerin uygulama ile konuya ilgisi çekilirken sezgisel tiptekilerin isteklendirilmesi gerekmektedir. Konuyla ilgilenmeyi istemeyen bir öğrenenin, konu ile ilgilenmesi sağlanmalıdır. Şekil 1’de duyum, sezgi, düşünme ve hissetme tiplerinin, algılama ve yargılama boyutları ile olan ilişkisi gösterilmiştir.

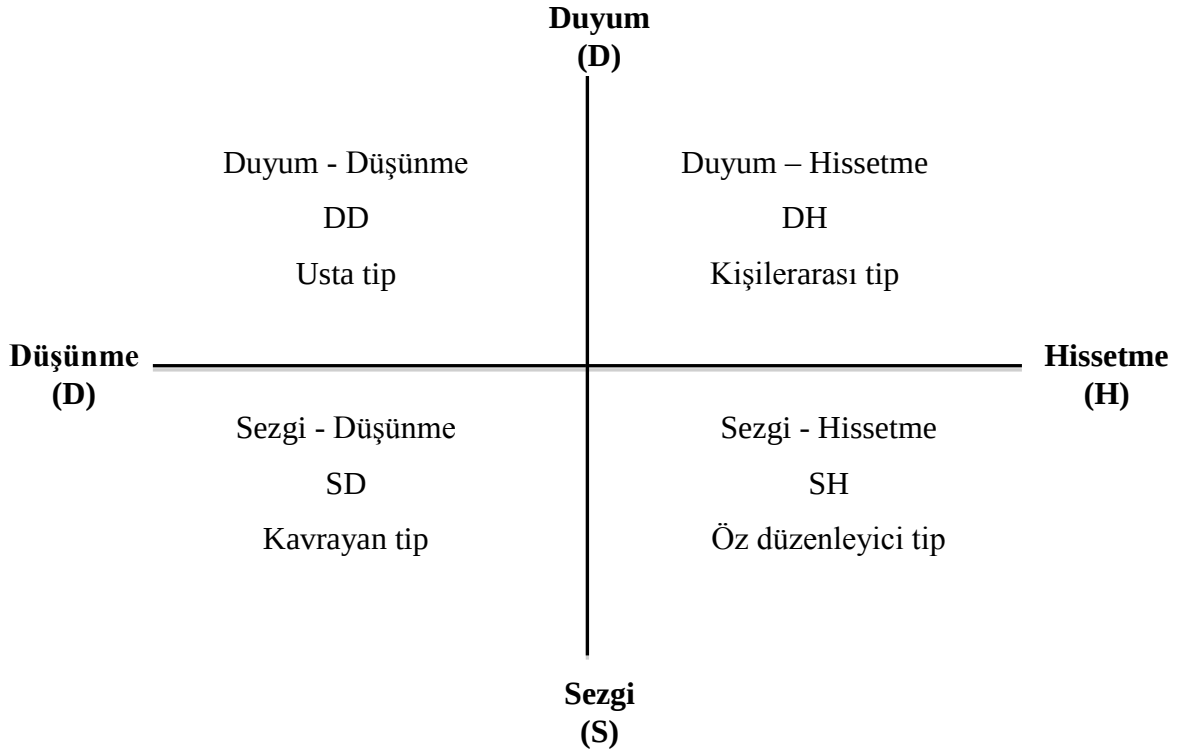


Şekil 1: Kişilik tipleri arasındaki ilişkiler

_____ Silver, Strong ve Perini (2007)'den uyarlanmıştır.

Şekil 1'e göre kişilik tipleri bilgiyi özümseme ve işleme durumlarına göre algılama ve yargılama olmak üzere iki boyutta toplanmaktadır. Algılama boyutu duyum ve sezgiyi, yargılama boyutu da düşünme ve hissetmeyi içermektedir. Silver, Strong ve Perini'ye (2007) göre duyum; gerçekliği açıklığa kavuşturma ve karakterize etmeye, sezgi ise; gerçekliğin olası farklı boyutları arasından ona gerçekçi anlamlar yüklemek için büyük resmi görmeye gereksinim duyar. Duyusal olanlar, sonuçlardan ve üzerinde çalışarak elde edilen değerlerden hoşlanırlar. Sezgisel olanlar, esneklikten, olasılıkları ve fikirleri keşfetmede özgür olmayı yeğlerler. Sezgi tipindekiler iç görülerine güvenirlir. Duyum tipindekiler gibi karmaşık öğrenme süreçleri onlara sıkıcı gelir. Düşünme yoluyla bir durumu aydınlatmak için kanıt bulma, yorumlama ve çözümleme işlemleri yürütülebilir. Hissetme nesnellikten ziyade öznellik üzerinde durur ve kişisel bakış açısıyla bireyselliğin geliştirilmesini öngörür. Mantık bağlarından ve kurgulardan ziyade insan ilişkilerine odaklanarak yaşamı daha anlamlı ve nitelikli bir biçimde yaşanılır kılmaya odaklanır. Hissedenler için sosyal kabul görme önemli iken bunun düşünenler için dikkate alınacak bir durum olmadığı bilinmektedir.

Silver, Hanson, Strong ve Schwartz (1998), kişilik tiplerinin öğrenme sürecinde birbirlerinden farklı gereksinimlere ve eğilimlere sahip olduklarını vurgulamaktadır. Farklılık ve benzerliklerden yola çıkarak bağımsız öğrenme tipleri oluşturmuşlardır. Oluşturulan öğrenme tipleri, Jung'un (1921) kuramındaki kişilik tipleri ile ilişkilidir. Şekil 2'de Silver, Hanson, Strong ve Schwartz (1998) tarafından oluşturulan öğrenme tiplerine yer verilmiştir.



Şekil 2: Öğrenme Tipleri

_____ Silver, Strong ve Perini (2007)'den uyarlanmıştır.

Çeşitli öğrenme tiplerine sahip bireylerin, bireysel öğrenmelerinde ve okullarda yürütülen formal öğretim süreçlerinde yapılmasını yeğledikleri, yapmakta ustalaştıkları etkinlikler ile hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları durumlar şunlardır (Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Silver, Strong ve Perini, 2007):

Usta öğrenenler (Duyusal – Düşünen Tipler): Elle tutulur sonuçlar görmeyi, öğrendiğini uygulamaya geçirmeyi, birim zaman bir aşamayı takip etmeyi, pasif değil aktif olmayı, kendinden tam olarak ne beklendiğini bilmeyi tercih ederlerken, en iyi, alıştırma, gösterip yaptırmalar, deneyimleme uygulamaları yoluyla öğrenirler. Usta

öğrenenler öğretim sürecinde; pratik olarak yapabileceklerden, detaylar hakkında bilgi sahibi olmaktan, başladıkları işi bitirmekten, anlık geribildirim, ödül vb. almaktan hoşlanırken; pratik kullanımı olmayan görevleri tamamlamaktan, kurgu ve sezgi gerektiren etkinliklerden, karmaşık yönlendirmeler içeren etkinliklerden, sonu olmayan açık uçlu etkinliklerden, duygulara odaklanan ve somut sonuçları olmayan etkinliklerden hoşlanmazlar.

Kişilerarası öğrenenler (Duyusal – Hisseden Tipler): Kuramlar yerine, insan hayatını doğrudan etkileyebilecek çalışmaları, öğreticilerin bireysel dikkat ve cesaretlendirmelerini, diğer öğrenenlerle işbirliği içerisinde bir takımın parçası olmayı, kendisini ve olayları daha yakından tanımasını sağlayabilecek etkinlikleri tercih etmelerinin yanında, en iyi, proje ve grup çalışmaları, dikkat gerektiren etkinlikler, kişisel çalışma ve anlatımlar ve rol oynama etkinlikleri yoluyla öğrenirler. Kişilerarası öğrenenler öğretim sürecinde, kişisel dikkat ve cesaret gerektiren şeylerden, öğrenme ortamındaki yardım fırsatlarından, kişisel geribildirimden, kişisel duygu ve deneyimlerini diğerleriyle paylaşmaktan hoşlanmalarının yanında, uzun süre yalnız çalışmaktan, somut detaylara sık vurgu yapılmasından, birilerinin kaybettiği rekabetçi oyunlardan, detaylı ve zorunlu rutin işlerden hoşlanmazlar.

Kavrayan tipteki öğrenenler (Sezgisel – Düşünen Tipler): Düşünceler hakkında çalışmayı, kendi ilgi ve kararları doğrultusunda bir projeyi planlamayı ve yürütmeyi, mantıklı bir çözümleme üzerinde tartışmayı, veri toplama, örgütleme ve değerlendirme yoluyla sorun çözme etkinliklerini tercih ederlerken, en iyi; anlatım, okuma, mantıklı tartışma ve münazara ile kişisel ilgilerle ilgili projeler yoluyla öğrenirler. Kavrayan tipteki öğrenenler öğretim sürecinde, çalışmasının zaman planını yapmaktan, diğer kavrayan tiplerle ya da bağımsız olarak çalışmaktan, fikirlerle çalışmaktan ve başkalarının düşüncelerine meydan okumaktan hoşlanırken, rutin etkinliklerden, ezberlemeden, detaylardan, öntanımlı süreç ve prosedürlerden hoşlanmazlar.

Öz düzenleyici tipteki öğrenenler (Sezgisel – Hisseden Tipler): Yaratıcı olmayı ve kurgu yapmayı, kendi yaratıcı yolunu ortaya koyarak planlı ve örgütlü çalışmayı, birim zamanda bir işle uğraşmayı, bir sorun için alışılmışın dışında çözümler üretmeyi, gerçek sorunlara gerçekçi çözümler bulmayı tercih ederlerken, en iyi; yaratıcı ve artistik etkinlikler, kişisel ve sosyal değerlerle ilgili açık uçlu tartışmalar, mitler, insan kabiliyetleri ve drama gibi etkinlikler yoluyla öğrenirler. Öz düzenleyici tipteki

öğrenenler öğretim sürecinde bir şeyler tasarlamaktan, keşfetme yoluyla öğrenmekten, kişisel ilgileri için olanaklar aramaktan, kişisel içgörü ve keşiflerinin tanınmasından hoşlanırken, çok dikkat gerektiren detaylardan, olaylar, ezberleme ve alışılmış yollarla öğrenmekten, yanıtları önceden belli olan görevlerden, detaylı ve zorunlu rutin işlerden hoşlanmazlar.

Kişilik tiplerinin öğretim sürecinde öğretici ve öğrenen davranışlarındaki görünüşleri benzer ve farklı yönler sergileyebilmektedirler. Örnek olarak öğreticilerin işe koştukları öğretim stratejileri sahip oldukları kişilik tipi ile doğru orantılı olabilmektedir. Öğreticilerin öğretim sürecinde işe koştukları öğretimsel stratejilerin ve öğretim sürecini başlatma, sürdürme, sonlandırma ve değerlendirme biçimlerinin, onların sahip oldukları kişilik tiplerine göre görünüşleri şöyledir (Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Silver, Strong ve Perini, 2007):

Duyusal-hisseden tipindeki öğreticiler daha çok terbiye edici, destekleyici ve vurgulayıcı özellikler gösterirken; duyusal-düşünen tipindekiler de; yetiştirici, enformasyon sağlayıcı ve öğretim sürecini yönetmeye eğilimli olurlar. Sezgisel-düşünen tipindekiler, entelektüel, meydan okuyucu, araştırmacı ve kuramcı özellikler sergilenen, sezgisel-hisseden tipindekiler, kolaylaştırıcı, modelleyici ve yaratıcı özellikler gösterirler.

Duyusal-hisseden tipindekiler öğrenme çevresini kişisel yakınlık, etkileşim ve işbirliği odaklı düzenlerken, duyusal-düşünen tipindekiler, amaçlı çalışmaya, örgütlü ve yarışmacı bir ortam geliştirirler. Sezgisel-düşünen tipindekiler keşfetme ve araştırmaya olanak sağlayacak, sezgisel-hisseden tipindekiler ise; orijinallik, esneklik ve kurgulama olanağı sunan öğrenme ortamları oluşturmaya eğilimlidirler.

Öğretim sürecinde tercih edilen öğretimsel stratejiler kişilik tipleri bağlamında farklılaşmaktadır. Duyusal-hisseden tipindekiler; kişisel ve sosyal farkındalık, grup projeleri, kişisel paylaşım, sözlü raporlar, iletişim etkinliklerini; duyusal-düşünen tipindekiler; davranış değiştirme, alıştırma ve pratik, yakınsak düşünme, gösterip yaptırma, ürün sergileme etkinliklerini; sezgisel-düşünen tipindekiler; bilgi işleme, araştırma, tümevarımcı sorgulama, yazılı raporlar, sorun çözme etkinliklerini; sezgisel-hisseden tipindekiler ise; öz anlatım, kurgulama, aykırı/ıraksak düşünme, yaratıcı/artistik anlatım ve değer tanımlama etkinliklerini tercih ederler.

Öğretim sürecinde tercih ettikleri öğretimsel yöntem ve teknikler bağlamında tiplerin tercihleri farklılaşmaktadır. Duyusal-hisseden tipindekiler; grup araştırmalarını, ikili paylaşımları, sınıf toplantılarını, karşılıklı öğrenmeyi, takım rehberliğini, sıralanmış yüzleri, semrad aşamalarını, takım oyunlarını, turnuvaları; duyusal-düşünen tipindekiler; programlı öğretimi, komutla öğretimi, ustalık alanı öğrenmelerini, takım oyunlarını, turnuvaları, alıştırmaya ve tekrarları, daire içinde daireleri ve ezberlemeyi; sezgisel-düşünen tipindekiler; araştırmayı, kavram edindirmeyi, kavram biçimlendirmeyi, okuma ve anlamlandırmayı, sokratik soru sormayı, sorun çözmeyi, ana fikri bulmayı ve kapsamlı planlamayı; sezgisel-hisseden tipindekiler; tümevarımcı öğrenmeyi, synectic (yaratıcı düşünme etkinliklerini içeren sorun çözme çalışmaları), bilgi toplamayı, zihinsel kalıpları kırmayı, moral çelişkileri çözümlemeyi, yaratıcı sorun çözmeyi kullanırlar.

Değerlendirme araçları olarak duyusal-hisseden tipindekiler; kişisel günlükleri, sosyogramı, sözlü raporları, derecelendirmeyi, yapılandırılmış gözlemleri, bilinmeyen/saklı kalmış verileri toplamayı ve öz değerlendirmeyi, duyusal-düşünen tipindekiler; nesnel testleri, kontrol listelerini, davranış amaçlarını, mekanik araçların kullanımını, özgün becerilerin gösterip yaptırılmasını ve ölçüt testleri, sezgisel-düşünen tipindekiler; açık uçlu soruları, denemeler ve kompozisyonları, uygulama, sentezleme, yorumlama, birleştirme, çözümleme ve değerlendirme becerilerinin gösterip yaptırılmasını ve ırsak düşünmeyi, sezgisel-hisseden tipindekiler ise; akıcı anlatımı, esnek tepkileri, orijinal tepkileri, ayrıntıları ele almayı, estetik anlayışını güçlendirmeyi, yaratıcı ürünler geliştirmeyi, gözlemleri ve bilinmeyen/saklı kalmış verileri toplamayı kullanırlar.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ile toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama türü bir desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama türündeki araştırmalar; nitel ya/ya da nicel değişkenlerin yer aldığı, var olan bir durumu, kendi koşulları içerisinde betimlemeye çalışır. Araştırma deseninin ve sorularının oluşturulması, veri toplama araçlarının seçilmesi ve bulguların değerlendirilmesi, araştırmaya konu olan değişkenlerin niteliği göz önüne alınarak gerçekleştirilir. (Groves, Dillman, Eltinge ve Little, 2002).

Araştırmada, yanıtı aranan sorular doğrultusunda, öğretmenlerin sahip oldukları kişilik tipleri, kullandıkları öğrenme stratejileri ve öğretim stratejileri tekil tarama modeli kullanılarak betimlenmiştir. Tekil tarama türü araştırmalarda, gözlemlenen değişkenlerin türünün/miktarının, araştırmaya katılan kişilerin özelliklerine göre, görünümü belirlenmeye çalışılır. Bu araştırmada, öğretmenlerin kişilik tipleri, MBTI profilleri, öğrenme stratejileri ile öğretim stratejilerinin; cinsiyet, mesleki deneyim ve öğretmenlik alanlarına göre görünümleri betimlenmiştir (Groves ve diğerleri, 2009).

Araştırmada, ilk ve orta okul öğretmenlerinin sahip oldukları kişilik tipleri ile kullandıkları öğrenme ve öğretim stratejileri arasındaki ilişkilerin betimlenmesi amacıyla ise ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür desenlerde, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun yönü belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Eskişehir merkez Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde yer alan ilk ve orta okullarda görev yapmakta olan sınıf ve alan öğretmenleri

oluşturmaktadır. Türkiye’de, ilk ve orta okullarının temel ve zorunlu eğitim kademesi olarak değerlendirilmesi, ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenler toplamı içerisinde önemli bir sayısal orana sahip olmaları ve araştırmacının bir ilk okulda görev yapıyor olması gibi nedenler, araştırmanın ilk ve orta okul öğretmenleriyle gerçekleştirilmesinde rol oynayan önemli etkenlerdir.

2012 yılı verilerine göre Eskişehir merkez ilçede 122 kamu, 6 da özel olmak üzere, 128 ilk ve orta okul bulunmaktadır. Bu okullar içerisinde kamu okullarında görev yapan öğretmen sayısı 2741, özel okullarda görev yapan öğretmen sayısı ise 243’tür.

Araştırmada, yukarıda belirtilen evrenden alınan bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Araştırma örnekleme, oransız küme örnekleme tekniği ile evrenin %20’sinin (Cochran, 1977) seçilmesi yoluyla oluşturulmuştur. Oransız küme örnekleme tekniği ile çalışma evreninden, yansızlık kuralına göre yeterli sayıda okulun (42 ilk ve orta okul) seçilmesiyle örneklem belirlenmiştir. İstenilen sayıda katılımcı öğretmene ulaşmaya olanak tanınması ve ulaşılan öğretmenlerin, eşit seçilme şansına sahip kümelerde bulunuyor olması, oransız küme örnekleme tekniğinin tercih edilme nedenidir. Araştırma evreninin % 20’sini oluşturan öğretmen sayısı 597’dir $((2741 + 243) \times 1/5 = 597)$. Krejcie ve Morgan’a (1970) göre, 75.000-1.000.000 bireyden oluşan bir evreni temsil edebilecek en düşük denek sayısı 384 olmalıdır. Krejcie ve Morgan’ın sistematigi göz önüne alındığında, Eskişehir ilinde yürütülen bu araştırma için seçilen örneklemin, evreni temsil etme bağlamında yeterli bir büyüklüğe sahip olduğu söylenebilir. Araştırma örnekleminde yer alan okul ve öğretmen sayıları Çizelge 13’te verilmiştir:

Çizelge 13

Araştırma Evreni ve Örnekleme Yeri Alan Okul-Öğretmen Sayılarının Dağılımı

Okul Türü	Evren		Örnekleme	
	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
İlk ve orta okul	128	2894	42	580

Araştırmanın veri toplama araçlarının, belirlenen örneklem grubundaki öğretmenlere uygulanmasının ardından, geri dönüşü sağlanan veri toplama araçlarından

17'sinin yönergelerde belirlenen ölçütlere uygun ve eksiksiz olarak yanıtlanmadığı görülmüştür. Belirtilen nedenle, söz konusu katılımcılara ait veri toplama araçları değerlendirme dışı tutulmuş, araştırmanın veri çözümleme süreci 580 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri Çizelge 14'te verilmiştir:

Çizelge 14
Araştırma Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

	<i>Değişkenler</i>	<i>(N)</i>	<i>(%)</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	348	60
	Erkek	232	40
<i>Alan</i>	Sınıf Öğrt.	300	51.7
	Türkçe	37	6.4
	Matematik	17	2.9
	Fen bilgisi	34	5.9
	Sosyal Bilgiler	21	3.6
	Yabancı dil	46	7.0
	Müzik	10	1.7
	Din Kül.Ahlak Bil.	25	4.3
	Teknoloji Tasarım	28	4.8
	Görsel Sanatlar	12	2.1
	Beden Eğitimi	17	2.9
	Bilgisayar	10	1.7
	Diğer	23	4.0
<i>Mesleki Deneyim</i>	0–5 yıl	73	12.6
	6–10 yıl	144	24.8
	11–15 yıl	149	25.7
	16–20 yıl	79	13.6
	21 yıl ve üstü	135	23.3

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin 348'i kadın, 232'si erkektir. Branşlarına göre, öğretmenlerin %51.7'si sınıf öğretmeni, %7'si yabancı dil öğretmeni, % 6.4'ü Türkçe öğretmeni ve %5.9'u da fen bilgisi öğretmenidir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 6 yıl ile 25 yıl arasında değişmektedir

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları biçimsel ve yapısal özellikleriyle açıklanmıştır. Bu araştırmanın verileri üç farklı veri toplama aracıyla elde

edilmiştir. Sözü edilen veri toplama araçları; MBTI G Formu, Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği ve Öğretim Stratejileri Ölçeği'dir.

MBTI G Formu

Myers Briggs Tip Belirleyici; eğitim, kariyer gelişimi, örgütsel davranış, grup faaliyetleri ve takım gelişimi, bireysel ve grupla psikoterapi gibi oldukça çeşitli uygulama alanlarında yararlanılan, kullanımı yaygın bir envanterdir. MBTI'nın çeşitli formları geliştirilmiştir. Envanterin eğitim, üretim ve hizmet sektörlerinde kullanılan 11 farklı biçimi bulunmaktadır. Bunlar arasında en yoğun olarak kullanılanlar; Form G, Form M, Form Q ve MBTI Complete'dir.

MBTI, bilişsel fonksiyonlara odaklanan ikişerli boyutları (dışadönüklük – içedönüklük; düşünme – hissetme; yargılama – algılama; duyum – sezgi) olan bir ölçme aracıdır ve bireye ait bilişsel tercihleri değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Yaşama ilişkin değişkenleri ve yaşamın içinde gerçekleşen olayları merkeze alan MBTI, temelde dört boyutta, ikişerli tip çiftlerinden yola çıkarak, 16 farklı bileşime (DDDY, DDHY, DSDY, DSHY, DDDA, DDHA, DSDA, DSHA, İDDY, İDHY, İSDY, İSHY, İDDA, İDHA, İSDA, İSHA) ulaşmaktadır. Ortaya çıkan her bir bileşim, bireye ait baskın olan ve çoğu kez yaratılıştan gelen özellikleri ve tercihleri içeren öğrenme biçimlerini ortaya koymaktadır (Keirsey, 1998). MBTI G Formu, psikolojide, eğitim ve yönetim alanlarında, bireysel farklılıkları tanılama ve bireysel farklılıklara dönük yaklaşımlar, öneriler getirmek amacıyla kullanılmaktadır (Wahl, 1992; Quenk, 2000).

MBTI G Formu, bu araştırmada, araştırma örnekleminde yer alan ilk ve orta okul öğretmenlerinin MBTI profillerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Tuzcuoğlu (1996) tarafından dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik sınamaları yapılarak Türkçeye kazandırılmıştır. Envanterin hedef kitleye uyumunu test etmek amacıyla 130 kişilik bir grup üzerinde güvenirlik sınaması yapılmış ve test sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Çizelge 15'te MBTI'nın gelişim sürecine ilişkin kimi köşe taşlarına yer verilmiştir.

Çizelge 15
MBTI Gelişim Süreci

Tarih	Açıklama
1917	Katherina Briggs, mükemmeli başarmada bireysel farklılıklara ilişkin tanımını geliştirdi.
1923	Carl G. Jung'un "Psikolojik Tipler" kuramı Almanca aslından İngilizce'ye çevrildi. (İlk yayım tarihi 1921)
1923 – 1941	Myers ve Briggs, Jung'ın tipolojisi ve davranışlar üzerindeki bireysel farklılıklara ilişkin gözlemleri üzerinde çalıştılar.
1942 – 1944	Myers, küçük bir ölçüt grubunu kullanarak test maddeleri hazırladı. Bu maddelerden yola çıkarak A ve B formlarını oluşturdu.
1944 – 1956	Tıp ve hemşirelik öğrencileri gibi çeşitli örneklem grupları üzerinde MBTI uygulanarak pek çok veri toplandı.
1956	Educational Testing Service (ETS), MBTI'yi araştırmalarda kullanılmak üzere envanter olarak yayımladı. Bu envanter yalnızca araştırmacılar tarafından kullanılabilirdi.
1956 – 1962	C'den E'ye kadar devam eden MBTI formları üzerinde çalışmalara devam edildi.
1962	İlk MBTI manual olan Form F, ETS tarafından yayımlandı.
1962 – 1974	Pek çok üniversitede, pek çok araştırmada MBTI kullanıldı. MBTI ile ilgili veri bankası oluşturuldu.
1975	MBTI'nın Form F testi, "Consulting Psychologists Press" tarafından yayımlanmaya başladı.
1978	166 maddeli Form F yerine, 126 maddeli Form G testi MBTI'nın standart formu olarak kabul edildi ve ölçüm skalaları üzerinde yeniden standardizasyona gidildi.
1980	Isabel Briggs Myers öldü.
1985	MBTI'nın ikinci kullanım kılavuzu Peter Myers ve Mc Caulley tarafından yayımlandı.
1987 – 1989	Form J ve Form K yayımlandı.
1998	Form G'nin yerini, 93 maddeli Form M aldı. MBTI'nın üçüncü kullanım kılavuzu yayımlandı.

_____ Quenk, 2000'den uyarlanmıştır.

MBTI G Formu, 94 maddeden oluşmaktadır. Envanterde yer alan her madde iki ya da üç seçenekten oluşturulmuştur. Sorular; dikkati odaklama, bilgi edinme, karar verme ve dış dünyayı ele alma boyutlarında puanlama imkanı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Birinci boyut; dışadönüklük – içedönüklük, ikinci boyut; duyum – sezgi, üçüncü boyut; düşünme – hissetme, dördüncü boyut; yargılama - algılama çiftlerini içermektedir. Envanterde yer alan maddelerin beşi; "a, b ve c" tercihlerini içerirken, 89 madde; "a" ve "b" tercihlerine sahiptir. Maddelerdeki tercihlerden "a",

ilgili boyutun ilk tipine, “b” ise ikinci tipine karşılık gelmektedir. Myers Brigg Tip Belirleyicinin G Formuna ait madde dağılımları Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16
MBTI Form G Ölçeğinin Madde Dağılımları

Myers Briggs Tip Belirleyici Boyutları	Madde Sayıları
Dışadönüklük – İçedönüklük	21
1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37, 41, 45, 49, 53, 57, 61, 65, 69, 73, 77, 81	
Duyum - Sezgi	26
2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 42, 46, 50, 54, 58, 62, 66, 70, 74, 78, 82, 85, 88, 91, 93, 94	
Düşünme - Hissetme	23
3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 43, 47, 51, 55, 59, 63, 67, 71, 75, 79, 83, 86, 89	
Yargılama - Algılama	24
4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44, 48, 52, 56, 60, 64, 68, 72, 76, 80, 84, 87, 90, 92	
Toplam Madde Sayısı	94

Envanter sorularına verilen yanıtlar, cevaplayan kişinin yönelimine göre puan almaktadır. Envanter uygulanan kişinin yanıtları; her biri ikişer alt sütun içeren dört ana sütunda gösterilmektedir. Örnek olarak; dikkati odaklama boyutunda yer alan bir maddede, katılımcının yanıtı dışadönük tercihi yönünde ise; D’nin puan karşılığı “1”, İ’nin puan karşılığı “0” olmaktadır. Dikkati odaklama boyutundaki tüm maddelerin puan değerleri alt alta toplanarak bu boyutun yüksek puan elde eden tipi bulunacaktır. Aynı işlem bilgi edinme (duyum-sezgi), karar verme (düşünme-hissetme) ve dış dünyayı ele alma (yargılama-algılama) boyutlarında yer alan maddeler için de uygulanır. Bu şekilde dört boyutun her birisinin yüksek puanlı olan tipi belirlenerek yanyana yazılır ve katılımcının MBTI profili belirlenmiş olur. Aşağıdaki dört maddelik örnek yanıtlama senaryosuna göre katılımcının profili DSDA olarak belirlenmiştir.

<u>D-İ Boyutu</u>		<u>D-S Boyutu</u>		<u>D-H Boyutu</u>		<u>Y-A Boyutu</u>	
<u>D</u>	<u>İ</u>	<u>D</u>	<u>S</u>	<u>D</u>	<u>H</u>	<u>Y</u>	<u>A</u>
1	0	0	1	0	1	0	1
1	0	0	1	1	0	0	1
0	1	1	0	1	0	0	1
1	0	0	1	1	0	1	0

D=3	İ=1	D=1	S=3	D=3	H=1	Y=1	A=3
							
D			S	D			A

MBTI G Formu'nun Türkçe'ye kazandırılması sürecinde, iç tutarlılığı belirlemek amacıyla yapılan sınamalar sonucunda cronbach alpha güvenirlik katsayısı dikkati odaklama boyutunda .96, bilgi edinme boyutunda .88, karar verme boyutunda .92, dış dünyayı ele alma boyutunda .96 gibi yüksek düzeylerde hesaplanmış ve güçlü bir tutarlık taşıdığı belirlenmiştir. Envanterin dilsel eşdeğerlik çalışmasında, katılımcıların Türkçe ve İngilizce formlara verdikleri yanıtları arasındaki uyum, dikkati odaklama boyutu için; % 78.12; bilgi edinme boyutu için; % 68.75; karar verme boyutu için; % 65.62 ve dış dünyayı ele alma boyutu için % 75.00 olarak hesaplanmıştır. İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen kişilik tiplerinin arasındaki ilişkinin araştırılması sonucunda, tüm kişilik tiplerinin açısından ham puanlar ve standart puanlar cinsinden anlamlı bir ilişki bulunmuş, bu sonuçlara dayalı olarak da Türkçe formun İngilizce form ile dilsel eşdeğerlik taşıdığı, her iki forma göre de kişilerin tiplerinin aynı olarak belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır (Tuzcuoğlu, 1996).

Envanterin ölçüt geçerliği ise; Myers Briggs Tip Belirleyici (MBTI), Minnesota Çoklu Kişilik Envanteri (MMPI) ve Sıfat Kontrol Listesi (ACL) ile Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (STAI) ile karşılaştırma yoluyla belirlenmiştir. MMPI-MBTI, ACL-MBTI ve STAI-MBTI karşılaştırmalarında envanterler arasındaki ilişki araştırılmış, ilişkiyi saptamak amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplaması yapılmıştır. MBTI ile MMPI arasında üç boyutta ilişki bulunmuştur. Bilgi edinme (duyum-sezgi) boyutu ile “psikastenî” arasında -.33, karar verme (düşünme-hissetme) ile “depresyon” arasında -.40, dış dünyayı ele alma (yargılama-algılama) ile “paranoya” arasında -.37 seviyesinde ters yönde ilişkiler bulunmuştur. MBTI ile STAI arasında dikkati odaklama

(dışadönüklük-içedönüklük) boyutu ile hem sürekli hem de durumluk kaygı boyutları arasında ilişki bulunmuştur. MBTI ile ACL arasında üç boyutta ilişki bulunmuştur. Bilgi edinme (duyum-sezgi) boyutu ile “değişiklik” boyutu arasında .28, karar verme (düşünme-hissetme) ile “kendini suçlama” boyutu arasında .32, dış dünyayı ele alma (yargılama-algılama) ile “düzen” boyutu arasında -.30 seviyesinde ilişki bulunmuştur (Tuzcuoğlu, 1996).

Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla; Weintein ve Mayer’in (1998) öğrenme stratejileri sınıflamasını temel alarak, Güven ve Özdemir (2004) tarafından geliştirilen, *Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği* kullanılmıştır.

Geliştirme sürecinde ölçeğin geçerliği ile ilgili olarak *kapsam geçerliği* sınaması yapılmıştır. Ölçek, kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla, uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvurulmuş uzman sayısı Anadolu Üniversitesi’nden 6, Ankara Üniversitesi’nden 3 olmak üzere toplam 9’dur. Güvenirliğini belirlemek amacıyla, iç tutarlılık sınaması yapılan ölçeğin, cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .90$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt ölçeklerinin güvenirlik sınamalarından elde ettiği değerler ise sırasıyla şunlardır: Yineleme stratejileri; .61, anlamlandırma stratejileri; .74, örgütlenme stratejileri; .64, anlamayı izleme stratejileri; .73 ve duyuşsal stratejiler; .64. Bu değerlere göre, ölçeğin alt bölümlerinin de yeterli ölçüde güvenilir olduğu olduğu söylenebilir (Güven, 2004).

Beşli likert tipinde derecelendirilen ve 39 maddeden oluşan ölçek; yineleme, anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerini içermektedir. Ölçek maddeleri puanlanırken; “bana hiç uygun değil” tercihi “1”, “bana pek uygun değil” tercihi “2”, “bana biraz uygun” tercihi “3”, “bana oldukça uygun” tercihi “4”, “bana tamamen uygun” tercihi “5” puan verilmiştir. Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinin alt ölçeklerine ait madde dağılımları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17
Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeğinin Madde Dağılımları

Öğrenme Stratejileri	Madde Sayıları
Yineleme stratejileri	6
1, 10, 13, 20, 27, 36	
Anlamlandırma stratejileri	11
2, 4, 9, 11, 15, 19, 24, 26, 28, 31, 35	
Örgütlenme stratejileri	7
3, 6, 12, 18, 23, 32, 39	
Anlamayı izleme stratejileri	9
7, 14, 17, 21, 22, 25, 29, 33, 37	
Duyuşsal stratejiler	6
5, 8, 16, 30, 34, 38	
Toplam Madde Sayısı	39

Yineleme stratejileri alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan; $6 \times 5 = 30$, en düşük puan; $6 \times 1 = 6$ 'dır. Anlamlandırma stratejileri alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan; $11 \times 5 = 55$, en düşük puan; $11 \times 1 = 11$ 'dir. Örgütlenme stratejileri alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan; $7 \times 5 = 35$, en düşük puan; $7 \times 1 = 7$ 'dir. Anlamayı izleme stratejileri alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan; $9 \times 5 = 45$, en düşük puan; $9 \times 1 = 9$ 'dur. Duyuşsal stratejiler alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan; $6 \times 5 = 30$, en düşük puan ise; $6 \times 1 = 6$ 'dır.

Söz konusu ölçek, bu araştırmada kullanılmadan önce, araştırma uygulaması öncesinde, 130 kişilik bir öğretmen grubu üzerinde ayrıca bir güvenirlik sınavına tabi tutulmuş ve yeterli bir güvenirliğe ($\alpha = .91$) sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretim Stratejileri Ölçeği

Araştırmada kullanılan üçüncü ölçek; *Öğretim Stratejileri Ölçeği*'dir. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin, öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejilerini belirlemek amacıyla kullanılan bu ölçek, Erişti ve Akdeniz (2012) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirme sürecinde taslak ölçek maddeleri üzerinde yürütülen eleme çalışmalarında 7 alan uzmanının yanı sıra, 247 ilk ve orta okul

öğretmenin katılımına başvurulmuştur. Ölçeğin hangi ölçüde bir geçerlik düzeyine sahip olduğunu belirlemek amacıyla, kapsam ve yapı geçerliği sınamaları yapılmıştır. Kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşleri yeterli görülerek ayrı bir sınama işlemi gerçekleştirilmemiştir. Yapı geçerliği için ise açıklayıcı faktör çözümlemesi yapılmıştır. Yapı geçerliği testlerinde ölçek bütünü iki ayrı ölçek (odak ve süreç) olarak çözümlemeye alınmıştır. Çözümleme sonunda odak stratejileri ölçeğinin 14 maddeli, süreç stratejileri ölçeğinin ise; 48 maddeli bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Varimax türü dikköndürme testleriyle madde-faktör ilişkileri güçlendirilerek, odak stratejileri ölçeğindeki maddelerin iki faktörde, süreç stratejileri ölçeğindeki maddelerin ise 8 faktörde toplandıkları görülmüştür. Yapı geçerliği sınaması için gerçekleştirilen açıklayıcı faktör çözümlemesi sonunda, madde yük değerlerinin .406 ile .816 arasında değerler elde ettikleri görülmüştür. Çözümlemeler sonunda öğretim stratejileri ölçeğinin, odak ve süreç ölçeklerini barındıran, 10 faktörlü ve 62 maddeli bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Erişti ve Akdeniz, 2012).

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık sınaması yapılmıştır. Bu amaçla, likert türü ölçekler için yaygın olarak kullanılan cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirliği belirlemek için yapılan iç tutarlık sınamasında cronbach alpha güvenirlilik katsayısı ($\alpha=.96$) olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık ve yapı geçerliği testlerinden elde edilen değerler, ölçeğin, öğretim stratejilerini belirlemek amacıyla kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur (Erişti ve Akdeniz, 2012).

Beşli likert tipinde derecelendirilen ve 62 maddeden oluşan ölçek; odak ve süreç stratejileri alt ölçeklerini içermektedir. Birinci alt ölçek, öğretmenlerin öğretim sürecinin merkezine kendilerini mi yoksa öğrencilerini mi aldıklarını belirlemeyi amaçlayan, “odak stratejileri” alt ölçeğidir. Bu alt ölçek; *öğretici ve öğrenen odaklı öğretim stratejilerini* içermektedir (14 madde). İkinci alt ölçek ise, öğretmenlerin öğretim sürecinde hangi öğretimsel yöntem, teknik, taktik ve stratejilerinden yararlandıklarını belirlemeyi amaçlayan, “süreç stratejileri” alt ölçeğidir. Bu ölçek; *Sorun Çözme-Örnek Olay, Tartışma-Beyin Fırtınası, Modelleme/Simülasyon/Rol Oynama, Düşündürme/Sorgulama/Yorumlatma, Sunum, Soru-Yanıt, Yazdırma-Not Aldırma-Özetleme ve Araştırma-Proje* stratejilerini içermektedir (48 madde) (Erişti ve Akdeniz, 2012). Alt ölçeklerin madde dağılımları Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18
Öğretim Stratejileri Ölçeğinin Madde Dağılımları

Öğretim Stratejileri		Madde Sayıları
Odak Stratejileri		14
Öğretici Odaklı Öğretim	1,2,3,4,5	5
Öğrenen Odaklı Öğretim	6,7,8,9,10,11,12,13,14	9
Süreç Stratejileri		48
Sorun Çözme-Örnek Olay	15,16,17,18,19,20,21	7
Tartışma-Beyin Fırtınası	22,23,24,25,26	5
Modelleme/Simülasyon/Rol Oynama	27,28,29,30,31	5
Düşündürme/Sorgulatma/Yorumlatma	32,33,34,35,36,37	6
Sunum	38,39,40,41,42,43	6
Soru-Yanıt	44,45,46,47,48,49	6
Yazdırma-Not Aldırma-Özetleme	50,51,52,53,54	5
Araştırma-Proje	55,56,57,58,59,60,61,62	8
Toplam Madde Sayısı		62

Ölçek maddeleri puanlanırken; “hiç” tercihine “1”, “çok az” tercihine “2”, “zaman zaman” tercihine “3”, “sık” tercihine “4” ve “çok sık” tercihine “5” puan verilmiştir. Odak stratejileri ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanlar bileşenler bazında şöyledir: Öğretici odaklı öğretim stratejileri; $5 \times 5 = 25$, öğrenen odaklı öğretim stratejileri; $9 \times 5 = 45$ ’tir. Alınabilecek en düşük puanlar şöyledir: öğretici odaklı öğretim stratejileri $5 \times 1 = 5$, öğrenen odaklı öğretim stratejileri; $9 \times 1 = 9$.

Süreç stratejileri ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanlar bileşenler bazında şu şekildedir: Sorun çözme-örnek olay stratejileri; $7 \times 5 = 35$, Tartışma-beyin fırtınası stratejileri; $5 \times 5 = 25$, Modelleme/simülasyon/rol oynama stratejileri; $5 \times 5 = 25$, Düşündürme /sorgulatma /yorumlatma stratejileri; $6 \times 5 = 30$, Sunum stratejileri; $6 \times 5 = 30$, Soru-yanıt stratejileri; $6 \times 5 = 30$, Yazdırma-not aldırma-Özetleme stratejileri; $5 \times 5 = 25$ ve Araştırma-proje stratejileri; $8 \times 5 = 40$. Ölçekten alınabilecek en düşük puanlar da şöyledir: Sorun çözme-örnek olay stratejileri; $7 \times 1 = 7$, Tartışma-beyin fırtınası stratejileri; $5 \times 1 = 5$, Modelleme/simülasyon/rol oynama stratejileri; $5 \times 1 = 5$, Düşündürme /sorgulatma /yorumlatma stratejileri; $6 \times 1 = 6$, Sunum stratejileri; $6 \times 1 = 6$, Soru-yanıt stratejileri; $6 \times 1 = 6$, Yazdırma-not aldırma-Özetleme stratejileri; $5 \times 1 = 5$ ve Araştırma-proje stratejileri; $8 \times 1 = 8$.

Ölçek bütünü, uygulama süreci öncesinde geçerlik ve güvenirlik sınamalarına tabi tutulmuş, güvenirlik katsayısı $\alpha = .964$ olarak ölçülmüştür. Ölçekteki madde sayısı göz önüne alındığında, elde edilen bu değer, oldukça yüksek bir değer olarak kabul edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Akbulut, 2010). Bu nedenle, ölçek maddelerinin birbiriyle yüksek düzeyde tutarlı ve aynı özelliği yoklayan maddeler oldukları söylenebilir. Alt ölçeklerdeki faktörlerin toplam varyansı karşılama oranları odak stratejileri alt ölçeğinde % 43.011, süreç stratejileri alt ölçeğinde ise 61.805 olarak hesaplanmıştır. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams'a (1988) göre; sosyal bilimler alanında açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterlidir. Kline'a (1995) göre bu oran en az %41 olmak durumundadır. İç tutarlık ve yapı geçerliği testlerinden elde edilen değerler, bu ölçeğin, öğretim stratejilerini belirlemek amacıyla kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir (Erişti ve Akdeniz, 2012).

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından MBTI G Formu ve Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği, ana uygulama öncesi hedef kitleye uyumu test etmek amacıyla ayrı bir güvenirlik sınamasından geçirilmişlerdir. Bu amaçla, ölçekler; 2009 yılının nisan, mayıs ve haziran aylarında ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmışlardır. Uygulamalardan elde edilen veriler çözümlendiğinde ölçeklerin hedef kitleye uygulanabilmek için yeterli güvenirliği taşıdıkları görülmüştür. Öğretim stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi sürecine ilk ve orta okul öğretmenleri katılmışlardır. Ölçek geliştirme sürecinin bitirilmesi ile, ölçeğin bu araştırmada hedef kitleye yönelik yapılan ana uygulaması arasında kısa bir zaman dilimi geçmiştir. O nedenle uygulama öncesi ikinci bir güvenirlik sınaması yapma yoluna gidilmemiştir. Her üç ölçeğin araştırma için ana uygulaması; 2012 yılında, araştırma örneklemindeki ilk ve orta okullarda, haziran ve eylül aylarında yürütülen mesleki çalışma dönemlerine denk gelecek biçimde, okullarda görevli öğretmenlerle yürütülmüştür.

Araştırmanın veri toplama araçları olan Myers Briggs Tip Belirleyici, Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği ve Öğretim stratejileri ölçeğinin iç tutarlık sınamaları ve son olarak araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlere uygulanmasına ilişkin takvim Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19
Veri Toplama Araçlarını Uygulama Takvimi

Ölçek	Takvim	Katılımcı Sayısı
Myers Briggs Tip Belirleyici Uygulama Öncesi İç Tutarlılık Sınaması	Nisan – Haziran 2009	130 Kişi
Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Uygulama Öncesi İç Tutarlılık Sınaması	Nisan – Haziran 2009	130 Kişi
Myers Briggs Tip Belirleyici Ana Uygulama	Haziran – Eylül 2012	580 Kişi
Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Ana Uygulama	Haziran – Eylül 2012	580 Kişi
Öğretim Stratejileri Ölçeği Ana Uygulama	Haziran – Eylül 2012	580 Kişi

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde; birbirinden bağımsız iki grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın belirli bir anlamlılık düzeyinde (.05), istatistiksel olarak anlamlı, önemli olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız grup t testi, iki ya da daha fazla grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılması amacı ile de tek yönlü varyans çözümlemesinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin ve kullandıkları öğretim stratejilerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden, öğretmenlerin MBTI profillerinin ve kişilik tiplerinin cinsiyetlerine, mesleki deneyim sürelerine ve öğretmenlik alanlarına yönelik görünümünü belirlemek üzere χ^2 (ki-kare) testinden yararlanılmıştır. Yanı sıra; öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin ve kullandıkları öğretim stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini ve MBTI profilleri ile söz konusu değişkenler arasında ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında “t testi”nden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise “tek yönlü varyans çözümlemesi testi”nden yararlanılmıştır. Karşılaştırmalarda farklılık ortaya çıkması durumunda, farklılığın kaynağının bulunması amacıyla “Tukey HSD testi” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin düzenlenmesi ve analiz edilebilmesi için SPSS 15.0 programından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri çözümleme teknikleri Çizelge 20’de özetlenmiştir.

Çizelge 20
Araştırmada Kullanılan Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma soruları	Kullanılan Veri Çözümleme Teknikleri
1. İlk ve orta okul öğretmenlerinin kişilik tipleri ve MBTI profilleri nedir?	- Aritmetik ortalama ($\bar{X}$) Frekans (f), Yüzde (%)
2. İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğrenme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumları nedir?	- Standart sapma (SS) - Ki-kare testi (χ^2) - Bağımsız örneklem t- testi
3. İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejileri nedir?	- Eşleştirilmiş iki grup arasındaki farkların testi
Araştırmanın ilk üç sorusunu yanıtlamak amacıyla bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki farklılaşma incelenmiştir.	- Tek yönlü varyans analizi - Yinelenen ölçümler için tek faktörlü varyans analizi
Bağımlı değişkenler: MBTI profilleri, öğrenme ve öğretim stratejileri	- Karma desenli anova
Bağımsız Değişkenler: Cinsiyet, mesleki deneyim ve öğretmenlik alanı	- Farklılığın kaynağını saptamak için; Tukey HSD testi
4. İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğrenme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumları onların kişilik tiplerine ve MBTI profillerine göre farklılaşmakta mıdır?	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$), Standart sapma (SS), bağımsız örneklem t- testi, tek yönlü varyans analizi, Tukey HSD testi
(Bağımlı değişkenler arası ilişki)	
5. İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejileri kişilik tiplerine göre farklılaşmakta mıdır?	Aritmetik ortalama ($\bar{X}$), Standart sapma (SS), bağımsız örneklem t- testi, tek yönlü varyans analizi
(Bağımlı değişkenler arası ilişki)	

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada yanıtı aranan soruların çözümü için toplanan verilerin çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmesine yer verilmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, araştırma sorularıyla tutarlılık gösterecek biçimde, kendi aralarında gruplanarak çözümlenmişlerdir.

Araştırmanın 1. Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumları

Kişilik tipleri kavramı, Myers ve Briggs tarafından geliştirilen profil kavramının temelini oluşturmakla birlikte, aralarında kimi yapısal farklılıklar bulunmaktadır. Kişilik tipi; bireyin dikkati odaklama, bilgiyi edinme, karar verme ve dış dünyayı ele alma biçimlerine karşılık gelen özelliklerinin oluşturduğu yapıya (Jung, 1971) işaret eden; dışadönük, içedönük, duyuşsal, sezgisel, düşünen, hisseden, yargılayan ve algılayan olmak üzere sekiz farklı çeşidi olan bir gruplamadır. MBTI profilleri de; bir bireyin davranışlarına yön veren bilişsel ve duyuşsal özellikleri bütününe işaret eden, bireyin dış dünyayı algılama biçimine bağlı olarak oluşturduğu yargılar temelinde, olaylara gösterdiği tepkileri tanımlamaya yarayan bir nitelemedir (Capparo, 2002). MBTI profilleri, sekiz farklı kişilik tipinin dörderli kombinasyonlarının belirli düzen içerisinde bir araya getirilmesiyle oluşturulur ve her bir profil, barındırdığı dört kişilik tipinin özelliklerini taşıyan bir bütündür. Ele alınan kavramlar arasındaki ilişkilerin doğası nedeniyle araştırmada, kişilik tipleri ve MBTI profilleri birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırmada yanıtı aranan birinci soru, ilk ve orta okul öğretmenlerinin kişilik tiplerinin ve MBTI profillerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Yapılan çözümleme sonunda Çizelge 21 ve Çizelge 22'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Kişilik tipi kavramı dört temel boyutta ele alınıp değerlendirilmektedir. Bu boyutlar; dikkati odaklama, bilgiyi edinme, karar verme ve dış dünyayı ele almadır. Kişilik tipleri ile ilgili ilk boyut olan dikkati odaklama boyutunda ilk ve orta okul öğretmenlerinin; % 62,9'u dışadönük, % 37,1'i ise içedönük kişilik yapısına sahiptirler. Bilgiyi edinme boyutunda, öğretmenlerin % 79,7'si duyuşsal, % 20,3'ü ise sezgisel kişilik tip yapısına sahiptir. Konu, karar verme boyutunda değerlendirildiğinde ise; öğretmenlerin % 50,9'u düşünen, % 49,1'i ise hisseden kişilik tipindedirler. Kişilik tipi

ile ilgili son boyut olan dış dünyayı ele alma boyutunda ise öğretmenlerin % 82,2'si yargılayan, % 17,8'i ise algılayan kişilik tipine sahiptir.

Çizelge 21
Öğretmenlerin Kişilik Tipleri
(N=580)

Boyut	Tip	(N)	(%)
Dikkati Odaklama	Dışadönük	365	62.9
	İçedönük	215	37.1
Bilgiyi Edinme	Duyusal	462	79.7
	Sezgisel	118	20.3
Karar Verme	Düşünen	295	50.9
	Hisseden	285	49.1
Dış Dünyayı Ele Alma	Yargılayan	477	82.2
	Algılayan	103	17.8

Bu bulgulara dayalı olarak, kişilik tipi ile ilgili boyutlar bağlamında, ilk ve orta okul öğretmenlerinin kişilik tiplerinin değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Çizelge 22
Öğretmenlerin MBTI Profilleri
(N=580)

Profiller	(N)	(%)
DDDY	143	24.7
DDHY	105	18.1
İDDY	82	14.1
İDHY	62	10.7
DDHA	33	5.7
DSHY	29	5.0
DSDY	25	4.3
İSHY	22	3.8
İDDA	16	2.8
İDHA	15	2.6
DSDA	12	2.1
DSHA	12	2.1
İSDY	9	1.6
İSHA	7	1.2
DDDA	6	1.0
İSDA	2	0.3
Toplam	580	100.0

İlk ve orta okul öğretmenlerinin MBTI profilleri incelendiğinde, öne çıkan profil yapısının dışadönük-duyusal-düşünen-yargılayan (% 24.7) profili olduğu söylenebilir. Bu profili, sırasıyla dışadönük-duyusal-hisseden-yargılayan (% 18.1), içedönük-duyusal-düşünen-yargılayan (% 14.1), içedönük-duyusal-hisseden-yargılayan (% 10.7), dışadönük-duyusal-hisseden-algılayan (% 5.7), içedönük-duyusal-hisseden-yargılayan (% 5.0) profiller izlemektedir. Konu bütünsel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerde dışadönük-duyusal-düşünen-yargılayan (% 24.7) profil yapısının en çok; içedönük-sezgisel-düşünen-algılayan (% 0.3) profil yapısının ise en az gözlemlenen profiller olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 2. Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumları

İlk ve orta okul öğretmenlerinin sahip oldukları kişilik tiplerinin ve MBTI profillerinin; cinsiyet, mesleki deneyim ve öğretmenlik alanı değişkenlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla sayı ve yüzde değerleri karşılaştırılmış, bir farklılık gözlenmesi durumunda ise söz konusu farkın istatistiksel olarak taşıdığı anlamı belirlemek için ki-kare (X^2) testinden yararlanılmıştır.

Cinsiyet, Kişilik Tipi ve MBTI Profili

İlk ve ortaokul öğretmenlerin kişilik tiplerinin ve MBTI profillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan çözümlemelerde elde edilen değerler Çizelge 23 ve Çizelge 24’te verilmiştir.

Kişiliğin ilk boyutu olan dikkati odaklama konusunda, kadın öğretmenlerin % 63.8’i dışadönük, % 36.2’si ise içedönük kişilik tipine sahiplerdir. Buna karşın erkek öğretmenlerin % 61.6’sı dışadönük, % 38.4’ü ise içedönük kişilik tipine sahiptir. Bu yönüyle; erkek ve kadın öğretmenlerin kişiliğin dikkati odaklama boyutu bağlamında, dışadönüklük ve içedönüklük tiplerinde birbirlerine benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir. Kişiliğin ikinci boyutu olan bilgiyi edinme konusunda, kadın öğretmenlerin % 78.7’si duyusal, % 21.3’ü sezgisel; erkek öğretmenlerin % 81’i duyusal, % 19’u ise sezgisel kişilik yapısına sahiptirler. Bu yönüyle kadın ve erkek öğretmenlerin bilgiyi edinmenin iki yolu olarak kabul edilen duyum-sezgi boyutunda birbirlerine benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Kişiliğin üçüncü boyutu olan karar verme konusunda, kadın öğretmenlerin % 44.8'i düşünen, % 55.2'si hisseden; erkek öğretmenlerin % 59.9'u düşünen, % 40.1'i hisseden kişilik tipine sahiptir. Bu bulguya dayalı olarak; kadın öğretmenlerde hissetme, erkek öğretmenlerde ise düşünme eylemlerinin daha baskın olduğunu söylemek olanaklıdır. Kadın ve erkek öğretmenlerin, kişiliğin karar verme boyutu ile ilgili olarak elde ettikleri sayısal değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare sınavında elde edilen değer (χ^2 (1, N=580)= 12,676, $p<.05$) karar verme boyutunda öğretmenlerin kişilik tiplerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Kişiliğin dördüncü ve son boyutu dış dünyayı ele alma biçimi ile ilgilidir. Bu konuda kadın öğretmenlerin % 82.2'si yargılayan, % 17.8'i algılayan kişilik tipindedir. Bu durum erkek öğretmenlerde ise % 82.3'ü yargılayan, % 17.7 algılayan biçimindedir. Bu bulguya bağlı olarak, dış dünyayı ele alma boyutunda erkek ve kadın öğretmenlerin birbirlerine benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni bağlamında, kişilik tiplerinin yanı sıra değerlendirilen bir başka özellik de öğretmenlerin sahip oldukları MBTI profilleridir. Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul öğretmenleri içerisinde en sık görülen ilk üç profil olan; dışadönük-duyusal-düşünen-yargılayan profilinde kadın öğretmenlerin oranı % 21.3; erkek öğretmenlerin oranı; % 29.7'dir. Dışadönük-duyusal-hisseden-yargılayan profilinde kadın öğretmen oranı % 20.1, erkek öğretmen oranı; % 15.1'dir. Son olarak; içedönük-duyusal-düşünen-yargılayan profilinde kadın öğretmen oranı % 13.8, erkek öğretmen oranı ise; % 14.7'dir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre MBTI profilleri arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ki-kare sınavında elde edilen değer (χ^2 (15, N=580)=8,792, $p<.05$) öğretmenlerin MBTI profillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı ölçüde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 23
Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Kişilik Tipleri
(N=580)

<i>Küme</i>		<i>Dikkati odaklama</i>			<i>Bilgi edinme</i>			<i>Karar verme</i>			<i>Dış dünyayı ele alma</i>		
		Dışadönük – İçedönük			Duyusal – Sezgisel			Düşünen – Hisseden			Yargılayan – Algılayan		
<i>Cinsiyet</i>		D	İ	Toplam	D	S	Toplam	D	H	Toplam	Y	A	Toplam
<i>Kadın</i>	Sayı (N)	222	126	348	274	74	348	156	192	348	286	62	348
	Cinsiyete göre Yüzde (%)	63.8	36.2	100.0	78.7	21.3	100.0	44.8	55.2	100.0	82.2	17.8	100.0
	EI Boyutuna göre Yüzde (%)	60.8	58.6	60.0	59.3	62.7	60.0	52.9	67.4	60.0	60.0	60.2	60.0
	Toplam Yüzde (%)	38.3	21.7	60.0	47.2	12.8	60.0	26.9	33.1	60.0	49.3	10.7	60.0
<i>Erkek</i>	Sayı (N)	143	89	232	188	44	232	139	93	232	191	41	232
	Cinsiyete göre Yüzde (%)	61.6	38.4	100.0	81.0	19.0	100.0	59.9	40.1	100.0	82.3	17.7	100.0
	EI Boyutuna göre Yüzde (%)	39.2	41.4	40.0	40.7	37.3	40.0	47.1	32.6	40.0	40.0	39.8	40.0
	Toplam Yüzde (%)	24.7	15.3	40.0	32.4	7.6	40.0	24.0	16.0	40.0	32.9	7.1	40.0
<i>Toplam</i>	Sayı (N)	365	215	580	462	118	580	295	285	580	477	103	580
	Cinsiyete göre Yüzde (%)	62.9	37.1	100.0	79.7	20.3	100.0	50.9	49.1	100.0	82.2	17.8	100.0
	EI Boyutuna göre Yüzde (%)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	Toplam Yüzde (%)	62.9	37.1	100.0	79.7	20.3	100.0	50.9	49.1	100.0	82.2	17.8	100.0
		$X^2=,277$	$sd=1$	$P=,59$	$X^2=,454$	$sd=1$	$p=,50$	$X^2=12,676$	$sd=1$	$p=,00*$	$X^2=,002$	$sd=1$	$p=,96$

Çizelge 24
Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin MBTI Profilleri
(N=580)

Küme		MBTI Profilleri																
Cinsiyet		DDDY	DDDA	DDHY	DDHA	DSDY	DSDA	DSHY	DSHA	İDDY	İDDA	İDHY	İDHA	İSDY	İSDA	İSHY	İSHA	Toplam
Kadın	Sayı (N)	74	2	70	23	12	7	25	9	48	8	42	7	3	2	12	4	348
	Cinsiyete göre Yüzde (%)	21.3	.6	20.1	6.6	3.4	2.0	7.2	2.6	13.8	2.3	12.1	2.0	.9	.6	3.4	1.1	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	51.7	33.3	66.7	69.7	48.0	58.3	86.2	75.0	58.5	50.0	67.7	46.7	33.3	100.0	54.5	57.1	60.0
	Toplam Yüzde (%)	12.8	.3	12.1	4.0	2.1	1.2	4.3	1.6	8.3	1.4	7.2	1.2	.5	.3	2.1	.7	60.0
Erkek	Sayı (N)	69	4	35	10	13	5	4	3	34	8	20	8	6	0	10	3	232
	Cinsiyete göre Yüzde (%)	29.7	1.7	15.1	4.3	5.6	2.2	1.7	1.3	14.7	3.4	8.6	3.4	2.6	.0	4.3	1.3	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	48.3	66.7	33.3	30.3	52.0	41.7	13.8	25.0	41.5	50.0	32.3	53.3	66.7	.0	45.5	42.9	40.0
	Toplam Yüzde (%)	11.9	.7	6.0	1.7	2.2	.9	.7	.5	5.9	1.4	3.4	1.4	1.0	.0	1.7	.5	40.0
Toplam	Sayı (N)	143	6	105	33	25	12	29	12	82	16	62	15	9	2	22	7	580
	Cinsiyete göre Yüzde (%)	24.7	1.0	18.1	5.7	4.3	2.1	5.0	2.1	14.1	2.8	10.7	2.6	1.6	.3	3.8	1.2	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	Toplam Yüzde (%)	24.7	1.0	18.1	5.7	4.3	2.1	5.0	2.1	14.1	2.8	10.7	2.6	1.6	.3	3.8	1.2	100.0

$X^2=8,792$

df=1

p=.003

Mesleki Deneyim, Kişilik Tipi ve MBTI Profili

İlk ve ortaokul öğretmenlerin kişilik tiplerinin ve MBTI profillerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan çözümlemede elde edilen değerler Çizelge 25 ve Çizelge 26'da verilmiştir.

Kişiliğin ilk boyutu olan dikkati odaklama konusunda, 0-5 yıl arasında bir mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin % 57.5'i dışadönük, % 47.5'i ise içedönük kişilik tipine sahiplerdir. 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 63.9'u dışadönük, % 36.1'i ise içedönük kişilik tipindedir. 11-15 yıl arasında bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 64.4'ü dışadönük, % 36.6'sı ise içedönük kişilik tipindedir. 16-20 yıl arasında bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 59.5'i dışadönük, % 40.5'i ise içedönük kişilik tipindedir. Son olarak; 21 yıl ve üzerinde bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 65.2'si dışadönük, % 35.8'i ise içedönük kişilik tipindedir. Bu bulgulara dayalı olarak; farklı sürelerde mesleki deneyime sahip öğretmenlerin kişiliğin dikkati odaklama boyutu bağlamında, dışadönüklük ve içedönüklük tiplerinde birbirlerine benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Kişiliğin ikinci boyutu olan bilgiyi edinme konusunda; 0-5 yıllık bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 65.8'i duyusal, % 34.2'si ise sezgisel kişilik tipindedir. 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 82.6'sının duyusal, % 17.4'ü sezgisel kişilik tipindedir. 11-15 yıllık bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 73.2'si duyusal, % 26.8'i ise sezgisel kişilik tipindedir. 16-20 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 86.1'lik bölümü duyusal, % 13.9'u ise sezgisel kişilik tipindedir. 21 yıl ve üzerinde bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 87.4'ü duyusal, % 12.6'sı da sezgisel kişilik tipindedir. Tüm bu bulgular, mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin kişilik tipleri arasında bir farklılaşma olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Bu farkın istatistiksel anlamlılığını belirlemek için yapılan ki-kare sınamasında elde edilen değere dayalı olarak ($\chi^2 (1, N=580)=20,398, p<.05$); bilgi edinme boyutunda öğretmenlerin kişilik tiplerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaştığı söylenebilir.

Kişiliğin üçüncü boyutu olan karar verme konusunda, 0-5 yıllık bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 45.2'si düşünen, % 54.8'i hisseden kişilik tipine sahiptirler. 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 50.7'si düşünen, % 49.3'ü hisseden tipindedir. 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 49.0'ı

düşünen, % 51.0'i ise hisseden tipine sahiptirler. 16–20 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 54.4'ü düşünen, % 45.6'sı ise hisseden kişilik tipindedir. Son olarak, 21 yıl ve üstü bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 54.1'i düşünen, % 45.9'u hisseden kişilik tipindedir.. Bu bulgulara bağlı olarak; farklı sürelerde mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, kişiliğin karar verme boyutunda, duyusalılık ve sezgisellik bağlamında birbirlerine benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Kişiliğin dördüncü ve son boyutu dış dünyayı ele alma biçimi ile ilgilidir. Bu konuda 0–5 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 76.7'si yargılayan, % 23.3'ü ise algılayan kişilik tipindedir. 6–10 yıllık bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 78.5'i yargılayan, % 21.5'i ise algıyan kişilik tipine sahiptir. 11 -15 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 83.2'si yargılayan, % 16.8'i algıyan kişilik tipindedir. 16-20 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 74.7'si yargılayan, % 25.3'ü ise algılayan kişilik tipine sahiptir. 21 yıl ve üzerinde bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin % 92.6'sı yargılayan, % 7.4'ü ise algıyan kişilik tipindedir.

21 yıl ve üzerinde bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin tamamına yakınının *yargılayan* kişilik tipine sahip oldukları bulgusu dikkat çekicidir.

Mesleki deneyimlerine göre öğretmenlerin kişilik tiplerine ilişkin elde ettikleri değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare sınavasında elde edilen sonuca bağlı olarak (χ^2 (4, N=580)=6,021, $p<.05$); dış dünyayı ele alma boyutunda öğretmenlerin kişilik tiplerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaştığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre sahip oldukları kişilik tipleri arasında görülen farklılaşma; bilgi edinme (duyum–sezgi) ve dış dünyayı ele alma (yargılama–algılama) boyutlarındadır.

Çizelge 25
Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Kişilik Tipleri
(N=580)

Küme		Dikkati odaklama			Bilgi edinme			Karar verme			Dış dünyayı ele alma		
		Dışadönük – İçedönük			Duyusal – Sezgisel			Düşünen – Hisseden			Yargılayan – Algılayan		
Mesleki Deneyim		D	İ	Toplam	D	S	Toplam	D	H	Toplam	Y	A	Toplam
0 - 5 Yıl	Sayı (N)	42	31	73	48	25	73	33	40	73	56	17	73
	Mes. Den.'e göre Yüzde (%)	57.5	42.5	100.0	65.8	34.2	100.0	45.2	54.8	100.0	76.7	23.3	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	11.5	14.4	12.6	10.4	21.2	12.6	11.2	14.0	12.6	11.7	16.5	12.6
	Toplam Yüzde (%)	7.2	5.3	12.6	8.3	4.3	12.6	5.7	6.9	12.6	9.7	2.9	12.6
6 - 10 Yıl	Sayı (N)	92	52	144	119	25	144	73	71	144	113	31	144
	Mes. Den.'e göre Yüzde (%)	63.9	36.1	100.0	82.6	17.4	100.0	50.7	49.3	100.0	78.5	21.5	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	25.2	24.2	24.8	25.8	21.2	24.8	24.7	24.9	24.8	23.7	30.1	24.8
	Toplam Yüzde (%)	15.9	9.0	24.8	20.5	4.3	24.8	12.6	12.2	24.8	19.5	5.3	24.8
11 - 15 Yıl	Sayı (N)	96	53	149	109	40	149	73	76	149	124	25	149
	Mes. Den.'e göre Yüzde (%)	64.4	35.6	100.0	73.2	26.8	100.0	49.0	51.0	100.0	83.2	16.8	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	26.3	24.7	25.7	23.6	33.9	25.7	24.7	26.7	25.7	26.0	24.3	25.7
	Toplam Yüzde (%)	16.6	9.1	25.7	18.8	6.9	25.7	12.6	13.1	25.7	21.4	4.3	25.7
16 - 20 Yıl	Sayı (N)	47	32	79	68	11	79	43	36	79	59	20	79
	Mes. Den.'e göre Yüzde (%)	59.5	40.5	100.0	86.1	13.9	100.0	54.4	45.6	100.0	74.7	25.3	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	12.9	14.9	13.6	14.7	9.3	13.6	14.6	12.6	13.6	12.4	19.4	13.6
	Toplam Yüzde (%)	8.1	5.5	13.6	11.7	1.9	13.6	7.4	6.2	13.6	10.2	3.4	13.6
21 +	Sayı (N)	88	47	135	118	17	135	73	62	135	125	10	135
	Mes. Den.'e göre Yüzde (%)	65.2	34.8	100.0	87.4	12.6	100.0	54.1	45.9	100.0	92.6	7.4	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	24.1	21.9	23.3	25.5	14.4	23.3	24.7	21.8	23.3	26.2	9.7	23.3
	Toplam Yüzde (%)	15.2	8.1	23.3	20.3	2.9	23.3	12.6	10.7	23.3	21.6	1.7	23.3
Toplam	Sayı (N)	365	215	580	462	118	580	295	285	580	477	103	580
	Mes. Den.'e göre Yüzde (%)	62.9	37.1	100.0	79.7	20.3	100.0	50.9	49.1	100.0	82.2	17.8	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	Toplam Yüzde (%)	62.9	37.1	100.0	79.7	20.3	100.0	50.9	49.1	100.0	82.2	17.8	100.0

X²=1,806

sd=4

P=.77

X²=20,398

sd=4

P=.00*

X²=2,104

sd=4

P=.72

X²=16,021

sd=4

P=.003*

Çizelge 26
Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin MBTI Profilleri
(N=580)

Küme		MBTI Profilleri																
Mesleki Deneyim		DDDY	DDDA	DDHY	DDHA	DSDY	DSDA	DSHY	DSHA	İDDY	İDDA	İDHY	İDHA	İSDY	İSDA	İSHY	İSHA	Toplam
0 - 5 Yıl	Sayı (N)	13	0	15	0	1	3	7	3	9	3	5	3	2	2	4	3	73
	Mes. Den'e göre Yüzde (%)	17.8	.0	20.5	.0	1.4	4.1	9.6	4.1	12.3	4.1	6.8	4.1	2.7	2.7	5.5	4.1	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	9.1	.0	14.3	.0	4.0	25.0	24.1	25.0	11.0	18.8	8.1	20.0	22.2	100.0	18.2	42.9	12.6
	Toplam Yüzde (%)	2.2	.0	2.6	.0	.2	.5	1.2	.5	1.6	.5	.9	.5	.3	.3	.7	.5	12.6
6 - 10 Yıl	Sayı (N)	28	4	26	14	7	3	9	1	23	7	16	1	1	0	3	1	144
	Mes. Den'e göre Yüzde (%)	19.4	2.8	18.1	9.7	4.9	2.1	6.3	.7	16.0	4.9	11.1	.7	.7	.0	2.1	.7	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	19.6	66.7	24.8	42.4	28.0	25.0	31.0	8.3	28.0	43.8	25.8	6.7	11.1	.0	13.6	14.3	24.8
	Toplam Yüzde (%)	4.8	.7	4.5	2.4	1.2	.5	1.6	.2	4.0	1.2	2.8	.2	.2	.0	.5	.2	24.8
11 -1 5 Yıl	Sayı (N)	39	2	19	10	10	1	8	7	15	1	19	4	5	0	9	0	149
	Mes. Den'e göre Yüzde (%)	26.2	1.3	12.8	6.7	6.7	.7	5.4	4.7	10.1	.7	12.8	2.7	3.4	.0	6.0	.0	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	27.3	33.3	18.1	30.3	40.0	8.3	27.6	58.3	18.3	6.3	30.6	26.7	55.6	.0	40.9	.0	25.7
	Toplam Yüzde (%)	6.7	.3	3.3	1.7	1.7	.2	1.4	1.2	2.6	.2	3.3	.7	.9	.0	1.6	.0	25.7
16 - 20 Yıl	Sayı (N)	16	0	13	8	3	4	2	1	16	3	8	4	1	0	0	0	79
	Mes. Den'e göre Yüzde (%)	20.3	.0	16.5	10.1	3.8	5.1	2.5	1.3	20.3	3.8	10.1	5.1	1.3	.0	.0	.0	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	11.2	.0	12.4	24.2	12.0	33.3	6.9	8.3	19.5	18.8	12.9	26.7	11.1	.0	.0	.0	13.6
	Toplam Yüzde (%)	2.8	.0	2.2	1.4	.5	.7	.3	.2	2.8	.5	1.4	.7	.2	.0	.0	.0	13.6
21 +	Sayı (N)	47	0	32	1	4	1	3	0	19	2	14	3	0	0	6	3	135
	Mes. Den'e göre Yüzde (%)	34.8	.0	23.7	.7	3.0	.7	2.2	.0	14.1	1.5	10.4	2.2	.0	.0	4.4	2.2	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	32.9	.0	30.5	3.0	16.0	8.3	10.3	.0	23.2	12.5	22.6	20.0	.0	.0	27.3	42.9	23.3
	Toplam Yüzde (%)	8.1	.0	5.5	.2	.7	.2	.5	.0	3.3	.3	2.4	.5	.0	.0	1.0	.5	23.3
Toplam	Sayı (N)	143	6	105	33	25	12	29	12	82	16	62	15	9	2	22	7	580
	Mes. Den'e göre Yüzde (%)	24.7	1.0	18.1	5.7	4.3	2.1	5.0	2.1	14.1	2.8	10.7	2.6	1.6	.3	3.8	1.2	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	Toplam Yüzde (%)	24.7	1.0	18.1	5.7	4.3	2.1	5.0	2.1	14.1	2.8	10.7	2.6	1.6	.3	3.8	1.2	100.0

$X^2=121,361$

df=60

p=.000*

Mesleki deneyim değişkeni bağlamında, öğretmenlerin kişilik tiplerinin yanı sıra sahip oldukları MBTI profilleri de değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul öğretmenleri içerisinde en sık görülen ilk üç profilden ilki olan; dışadönük-duyusal-düşünen-yargılayan profilinde 0-5 yıl arasında bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin oranı % 9.1; 6-10 yıl arasında bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin oranı % 19.6; 11-15 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin oranı % 27.3; 16-20 yıl arasında bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin oranı %11.2 ve 21 yıl ve üzerinde bir mesleki deneyime sahip öğretmenlerin oranı ise % 32.9'dur. İkinci en sık görülen profil olan; dışadönük-duyusal-hisseden-yargılayan profilindeki öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre dağılımları şu şekildedir: 21 yıl ve üstü (% 32.9), 11-15 yıl (% 27.3), 6-10 yıl (% 19.6), 16-20 yıl (%11.2) ve 0-5 yıl (%9.1). Üçüncü en sık görülen profil olan; İçedönük-duyusal-düşünen-yargılayan profilindeki öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre dağılımları ise 6-10 yıl (% 28.0), 21 yıl ve üstü (% 23.2), 16-20 yıl (% 19.5), 11-15 yıl (%18.3) ve 0-5 yıl (% 11.0) biçimindedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları MBTI profillerinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılaştığı biçimindeki analiz sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan ki-kare sınavında elde edilen değer (χ^2 (60, N=580)=121,361, $p<.05$), öğretmenlerin MBTI profillerinin mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik Alanı, Kişilik Tipi ve MBTI Profili

İlk ve ortaokul öğretmenlerin kişilik tiplerinin ve MBTI profillerinin öğretmenlik alanlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan çözümlemede elde edilen değerler Çizelge 27 ve Çizelge 28'de verilmiştir.

Kişiliğin ilk boyutu olan dikkati odaklama konusunda, sınıf öğretmenlerinin % 68'i dışadönük, % 32'si içedönük kişilik yapısındadır. Bu durum Türkçe öğretmenlerinde ise % 45.9'u dışadönük, % 54.1'i içedönük biçimindedir. Matematik öğretmenlerinin % 88.2'si dışadönük, % 11.8'i içedönük, fen ve teknoloji öğretmenlerinin % 64.7'si dışadönük, % 35.3'ü içedönük kişilik yapısındadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 61.9'u dışadönük, % 38.1'i içedönük, yabancı dil öğretmenlerinin % 65.2'si dışadönük, % 34.8'i içedönük, müzik öğretmenlerinin % 40'ı dışadönük, % 60'ı içedönük kişilik tipindedir.

Çizelge 27
Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Kişilik Tipleri
(N=580)

Küme		Dikkati odaklama			Bilgi edinme			Karar verme			Dış dünyayı ele alma		
Öğretmenlik Alanı		Dışadönük – İçedönük			Duyusal – Sezgisel			Düşünen – Hisseden			Yargılayan – Algılayan		
		D	İ	Toplam	D	S	Toplam	D	H	Toplam	Y	A	Toplam
Sınıf	Sayı (N)	204	96	300	247	53	300	158	142	300	242	58	300
	Öğrt. Alana göre Yüzde (%)	68.0	32.0	100.0	82.3	17.7	100.0	52.7	47.3	100.0	80.7	19.3	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	55.9	44.7	51.7	53.5	44.9	51.7	53.6	49.8	51.7	50.7	56.3	51.7
	Toplam Yüzde (%)	35.2	16.6	51.7	42.6	9.1	51.7	27.2	24.5	51.7	41.7	10.0	51.7
Türkçe	Sayı (N)	17	20	37	30	7	37	15	22	37	34	3	37
	Öğrt. Alana göre Yüzde (%)	45.9	54.1	100.0	81.1	18.9	100.0	40.5	59.5	100.0	91.9	8.1	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	4.7	9.3	6.4	6.5	5.9	6.4	5.1	7.7	6.4	7.1	2.9	6.4
	Toplam Yüzde (%)	2.9	3.4	6.4	5.2	1.2	6.4	2.6	3.8	6.4	5.9	.5	6.4
Matematik	Sayı (N)	15	2	17	17	0	17	8	9	17	13	4	17
	Öğrt. Alana göre Yüzde (%)	88.2	11.8	100.0	100.0	.0	100.0	47.1	52.9	100.0	76.5	23.5	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	4.1	.9	2.9	3.7	.0	2.9	2.7	3.2	2.9	2.7	3.9	2.9
	Toplam Yüzde (%)	2.6	.3	2.9	2.9	.0	2.9	1.4	1.6	2.9	2.2	.7	2.9
Fen Bilgisi	Sayı (N)	22	12	34	34	0	34	10	24	34	33	1	34
	Öğrt. Alana göre Yüzde (%)	64.7	35.3	100.0	100.0	.0	100.0	29.4	70.6	100.0	97.1	2.9	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	6.0	5.6	5.9	7.4	.0	5.9	3.4	8.4	5.9	6.9	1.0	5.9
	Toplam Yüzde (%)	3.8	2.1	5.9	5.9	.0	5.9	1.7	4.1	5.9	5.7	.2	5.9
Sosyal Bilgiler	Sayı (N)	13	8	21	14	7	21	14	7	21	16	5	21
	Öğrt. Alana göre Yüzde (%)	61.9	38.1	100.0	66.7	33.3	100.0	66.7	33.3	100.0	76.2	23.8	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	3.6	3.7	3.6	3.0	5.9	3.6	4.7	2.5	3.6	3.4	4.9	3.6
	Toplam Yüzde (%)	2.2	1.4	3.6	2.4	1.2	3.6	2.4	1.2	3.6	2.8	.9	3.6
Yabancı Dil	Sayı (N)	30	16	46	31	15	46	24	22	46	34	12	46
	Öğrt. Alana göre Yüzde (%)	65.2	34.8	100.0	67.4	32.6	100.0	52.2	47.8	100.0	73.9	26.1	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	8.2	7.4	7.9	6.7	12.7	7.9	8.1	7.7	7.9	7.1	11.7	7.9
	Toplam Yüzde (%)	5.2	2.8	7.9	5.3	2.6	7.9	4.1	3.8	7.9	5.9	2.1	7.9

Çizelge 27 (Devamı)

<i>Küme</i>		<i>Dikkati odaklama</i>			<i>Bilgi edinme</i>			<i>Karar verme</i>			<i>Dış dünyayı ele alma</i>		
		Dışadönük – İçedönük			Duyusal – Sezgisel			Düşünen – Hisseden			Yargılayan – Algılayan		
<i>Öğretmenlik Alanı</i>		D	İ	Toplam	D	S	Toplam	D	H	Toplam	Y	A	Toplam
<i>Müzik</i>	Sayı (N)	4	6	10	7	3	10	3	7	10	7	3	10
	Öğrt. Alana göre Yüzde (%)	40.0	60.0	100.0	70.0	30.0	100.0	30.0	70.0	100.0	70.0	30.0	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	1.1	2.8	1.7	1.5	2.5	1.7	1.0	2.5	1.7	1.5	2.9	1.7
	Toplam Yüzde (%)	.7	1.0	1.7	1.2	.5	1.7	.5	1.2	1.7	1.2	.5	1.7
<i>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi</i>	Sayı (N)	15	10	25	20	5	25	14	11	25	24	1	25
	Öğrt. Alana göre Yüzde (%)	60.0	40.0	100.0	80.0	20.0	100.0	56.0	44.0	100.0	96.0	4.0	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	4.1	4.7	4.3	4.3	4.2	4.3	4.7	3.9	4.3	5.0	1.0	4.3
	Toplam Yüzde (%)	2.6	1.7	4.3	3.4	.9	4.3	2.4	1.9	4.3	4.1	.2	4.3
<i>Teknoloji Tasarım</i>	Sayı (N)	13	15	28	16	12	28	11	17	28	26	2	28
	Öğrt. Alana göre Yüzde (%)	46.4	53.6	100.0	57.1	42.9	100.0	39.3	60.7	100.0	92.9	7.1	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	3.6	7.0	4.8	3.5	10.2	4.8	3.7	6.0	4.8	5.5	1.9	4.8
	Toplam Yüzde (%)	2.2	2.6	4.8	2.8	2.1	4.8	1.9	2.9	4.8	4.5	.3	4.8
<i>Görsel Sanatlar</i>	Sayı (N)	8	4	12	6	6	12	8	4	12	10	2	12
	Öğrt. Alana göre Yüzde (%)	66.7	33.3	100.0	50.0	50.0	100.0	66.7	33.3	100.0	83.3	16.7	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	2.2	1.9	2.1	1.3	5.1	2.1	2.7	1.4	2.1	2.1	1.9	2.1
	Toplam Yüzde (%)	1.4	.7	2.1	1.0	1.0	2.1	1.4	.7	2.1	1.7	.3	2.1
<i>Beden Eğitimi</i>	Sayı (N)	7	10	17	16	1	17	13	4	17	12	5	17
	Öğrt. Alana göre Yüzde (%)	41.2	58.8	100.0	94.1	5.9	100.0	76.5	23.5	100.0	70.6	29.4	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	1.9	4.7	2.9	3.5	.8	2.9	4.4	1.4	2.9	2.5	4.9	2.9
	Toplam Yüzde (%)	1.2	1.7	2.9	2.8	.2	2.9	2.2	.7	2.9	2.1	.9	2.9
<i>Bilgisayar</i>	Sayı (N)	4	6	10	7	3	10	7	3	10	9	1	10
	Öğrt. Alana göre Yüzde (%)	40.0	60.0	100.0	70.0	30.0	100.0	70.0	30.0	100.0	90.0	10.0	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	1.1	2.8	1.7	1.5	2.5	1.7	2.4	1.1	1.7	1.9	1.0	1.7
	Toplam Yüzde (%)	.7	1.0	1.7	1.2	.5	1.7	1.2	.5	1.7	1.6	.2	1.7
<i>Toplam</i>	Sayı (N)	365	215	580	462	118	580	295	285	580	477	103	580
	Öğrt. Alana göre Yüzde (%)	62.9	37.1	100.0	79.7	20.3	100.0	50.9	49.1	100.0	82.2	17.8	100.0
	Profil Boyutu Yüzde (%)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	Toplam Yüzde (%)	62.9	37.1	100.0	79.7	20.3	100.0	50.9	49.1	100.0	82.2	17.8	100.0
		$X^2=24,499$ $sd=12$ $P=.017^*$			$X^2=39,938$ $sd=12$ $P=.00^*$			$X^2=21,591$ $sd=12$ $P=.042^*$			$X^2=20,601$ $sd=12$ $P=.057$		

Çizelge 28
Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin MBTI Profilleri
(N=580)

Küme		MBTI Profilleri																
Öğretmenlik Alanı		DDDY	DDDA	DDHY	DDHA	DSDY	DSDA	DSHY	DSHA	İDDY	İDDA	İDHY	İDHA	İSDY	İSDA	İSHY	İSHA	Toplam
Sınıf	Sayı (N)	84	4	66	15	6	10	10	9	39	8	24	7	5	2	8	3	300
	Öğrt. Alanına göre Yüzde (%)	28.0	1.3	22.0	5.0	2.0	3.3	3.3	3.0	13.0	2.7	8.0	2.3	1.7	.7	2.7	1.0	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	58.7	66.7	62.9	45.5	24.0	83.3	34.5	75.0	47.6	50.0	38.7	46.7	55.6	100.0	36.4	42.9	51.7
	Toplam Yüzde (%)	14.5	.7	11.4	2.6	1.0	1.7	1.7	1.6	6.7	1.4	4.1	1.2	.9	.3	1.4	.5	51.7
Türkçe	Sayı (N)	6	0	3	1	1	0	6	0	8	0	10	2	0	0	0	0	37
	Öğrt. Alanına göre Yüzde (%)	16.2	.0	8.1	2.7	2.7	.0	16.2	.0	21.6	.0	27.0	5.4	.0	.0	.0	.0	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	4.2	.0	2.9	3.0	4.0	.0	20.7	.0	9.8	.0	16.1	13.3	.0	.0	.0	.0	6.4
	Toplam Yüzde (%)	1.0	.0	.5	.2	.2	.0	1.0	.0	1.4	.0	1.7	.3	.0	.0	.0	.0	6.4
Matematik	Sayı (N)	7	0	4	4	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	17
	Öğrt. Alanına göre Yüzde (%)	41.2	.0	23.5	23.5	.0	.0	.0	.0	5.9	.0	5.9	.0	.0	.0	.0	.0	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	4.9	.0	3.8	12.1	.0	.0	.0	.0	1.2	.0	1.6	.0	.0	.0	.0	.0	2.9
	Toplam Yüzde (%)	1.2	.0	.7	.7	.0	.0	.0	.0	.2	.0	.2	.0	.0	.0	.0	.0	2.9
Fen Bilgisi	Sayı (N)	6	0	16	0	0	0	0	0	4	0	7	1	0	0	0	0	34
	Öğrt. Alanına göre Yüzde (%)	17.6	.0	47.1	.0	.0	.0	.0	.0	11.8	.0	20.6	2.9	.0	.0	.0	.0	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	4.2	.0	15.2	.0	.0	.0	.0	.0	4.9	.0	11.3	6.7	.0	.0	.0	.0	5.9
	Toplam Yüzde (%)	1.0	.0	2.8	.0	.0	.0	.0	.0	.7	.0	1.2	.2	.0	.0	.0	.0	5.9
Sosyal Bilgiler	Sayı (N)	5	2	0	2	4	0	0	0	2	1	2	0	0	0	3	0	21
	Öğrt. Alanına göre Yüzde (%)	23.8	9.5	.0	9.5	19.0	.0	.0	.0	9.5	4.8	9.5	.0	.0	.0	14.3	.0	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	3.5	33.3	.0	6.1	16.0	.0	.0	.0	2.4	6.3	3.2	.0	.0	.0	13.6	.0	3.6
	Toplam Yüzde (%)	.9	.3	.0	.3	.7	.0	.0	.0	.3	.2	.3	.0	.0	.0	.5	.0	3.6
Yabancı Dil	Sayı (N)	10	0	2	7	6	0	4	1	4	1	4	3	3	0	1	0	46
	Öğrt. Alanına göre Yüzde (%)	21.7	.0	4.3	15.2	13.0	.0	8.7	2.2	8.7	2.2	8.7	6.5	6.5	.0	2.2	.0	100.0
	Profile göre Yüzde (%)	7.0	.0	1.9	21.2	24.0	.0	13.8	8.3	4.9	6.3	6.5	20.0	33.3	.0	4.5	.0	7.9
	Toplam Yüzde (%)	1.7	.0	.3	1.2	1.0	.0	.7	.2	.7	.2	.7	.5	.5	.0	.2	.0	7.9

Çizelge 28 (Devamı)

Küme		MBTI Profilleri																
Öğretmenlik Alanı		DDDY	DDDA	DDHY	DDHA	DSDY	DSDA	DSHY	DSHA	İDDY	İDDA	İDHY	İDHA	İSDY	İSDA	İSHY	İSHA	Toplam
Müzik	Sayı (N)	0	0	4	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3	10
	Öğrt. Alanına göre Yüzde (%)	,0	,0	40,0	,0	,0	,0	,0	,0	30,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	30,0	100,0
	Profile göre Yüzde (%)	,0	,0	3,8	,0	,0	,0	,0	,0	3,7	,0	,0	,0	,0	,0	,0	42,9	1,7
	Toplam Yüzde (%)	,0	,0	,7	,0	,0	,0	,0	,0	,5	,0	,0	,0	,0	,0	,0	,5	1,7
Din	Sayı (N)	8	0	5	0	1	0	1	0	4	1	2	0	0	0	3	0	25
Kültürü ve	Öğrt. Alanına göre Yüzde (%)	32,0	,0	20,0	,0	4,0	,0	4,0	,0	16,0	4,0	8,0	,0	,0	,0	12,0	,0	100,0
Ahlak	Profile göre Yüzde (%)	5,6	,0	4,8	,0	4,0	,0	3,4	,0	4,9	6,3	3,2	,0	,0	,0	13,6	,0	4,3
Bilgisi	Toplam Yüzde (%)	1,4	,0	,9	,0	,2	,0	,2	,0	,7	,2	,3	,0	,0	,0	,5	,0	4,3
Teknoloji	Sayı (N)	2	0	3	0	3	0	4	1	5	0	5	1	1	0	3	0	28
	Öğrt. Alanına göre Yüzde (%)	7,1	,0	10,7	,0	10,7	,0	14,3	3,6	17,9	,0	17,9	3,6	3,6	,0	10,7	,0	100,0
	Profile göre Yüzde (%)	1,4	,0	2,9	,0	12,0	,0	13,8	8,3	6,1	,0	8,1	6,7	11,1	,0	13,6	,0	4,8
	Toplam Yüzde (%)	,3	,0	,5	,0	,5	,0	,7	,2	,9	,0	,9	,2	,2	,0	,5	,0	4,8
Görsel	Sayı (N)	3	0	0	0	3	2	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	12
	Öğrt. Alanına göre Yüzde (%)	25,0	,0	,0	,0	25,0	16,7	,0	,0	,0	,0	25,0	,0	,0	,0	8,3	,0	100,0
	Profile göre Yüzde (%)	2,1	,0	,0	,0	12,0	16,7	,0	,0	,0	,0	4,8	,0	,0	,0	4,5	,0	2,1
	Toplam Yüzde (%)	,5	,0	,0	,0	,5	,3	,0	,0	,0	,0	,5	,0	,0	,0	,2	,0	2,1
Beden	Sayı (N)	6	0	1	0	0	0	0	0	4	3	1	1	0	0	0	1	17
	Öğrt. Alanına göre Yüzde (%)	35,3	,0	5,9	,0	,0	,0	,0	,0	23,5	17,6	5,9	5,9	,0	,0	,0	5,9	100,0
	Profile göre Yüzde (%)	4,2	,0	1,0	,0	,0	,0	,0	,0	4,9	18,8	1,6	6,7	,0	,0	,0	14,3	2,9
	Toplam Yüzde (%)	1,0	,0	,2	,0	,0	,0	,0	,0	,7	,5	,2	,2	,0	,0	,0	,2	2,9
Bilgisayar	Sayı (N)	1	0	0	0	0	0	3	0	5	1	0	0	0	0	0	0	10
	Öğrt. Alanına göre Yüzde (%)	10,0	,0	,0	,0	,0	,0	30,0	,0	50,0	10,0	,0	,0	,0	,0	,0	,0	100,0
	Profile göre Yüzde (%)	,7	,0	,0	,0	,0	,0	10,3	,0	6,1	6,3	,0	,0	,0	,0	,0	,0	1,7
	Toplam Yüzde (%)	,2	,0	,0	,0	,0	,0	,5	,0	,9	,2	,0	,0	,0	,0	,0	,0	1,7
Toplam	Sayı (N)	143	6	105	33	25	12	29	12	82	16	62	15	9	2	22	7	580
	Öğrt. Alanına göre Yüzde (%)	24,7	1,0	18,1	5,7	4,3	2,1	5,0	2,1	14,1	2,8	10,7	2,6	1,6	,3	3,8	1,2	100,0
	Profile göre Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Toplam Yüzde (%)	24,7	1,0	18,1	5,7	4,3	2,1	5,0	2,1	14,1	2,8	10,7	2,6	1,6	,3	3,8	1,2	100,0

$$X^2=386,684$$

$$df=180$$

$$p=.000*$$

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin % 60'ı dışadönük, % 40'ı içedönük, teknoloji tasarım öğretmenlerinin % 46.4'ü dışadönük, % 53.6'sı içedönük, görsel sanatlar öğretmenlerinin % 66.7'si dışadönük, % 33.3'ü içedönük, beden eğitimi öğretmenlerinin %41.2'si dışadönük, % 58.8'i içedönük ve bilgisayar öğretmenlerinin % 40'ı dışadönük, % 60'ı da içedönük kişilik tipindedir. Bu bulgulara dayalı olarak; sınıf, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar öğretmenlerinin *dışadönük*, Türkçe, müzik, teknoloji ve tasarım, beden eğitimi ve bilgisayar öğretmenlerinin ise *içedönük* kişilik tipine sahip oldukları söylenebilir. Görev yaptıkları öğretmenlik alanlarına göre, öğretmenlerin kişilik tipleri konusunda elde edilen değerler arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare sınavında elde edilen değer (χ^2 (12, N=580)=24,499, $p<.05$) kişiliğin dikkati odaklama boyutunda, öğretmenlerin kişilik tiplerinin öğretmenlik alanlarına göre farklılaştığını ortaya koyar niteliktedir.

Kişiliğin ikinci boyutu olan bilgi edinme konusunda, sınıf öğretmenlerinin % 82.3'ü duyuşal, % 17.7'si sezgisel kişilik yapısındadır. Bu durum Türkçe öğretmenlerinde ise; % 81.1'i duyuşal, % 18.9'u sezgisel biçimindedir. Matematik öğretmenleri ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin % 100'ü duyuşal kişilik yapısındadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 66.7'si duyuşal, % 33.3'ü sezgisel, yabancı dil öğretmenlerinin % 67.4'ü duyuşal, % 32.6'sı sezgisel, müzik öğretmenlerinin % 70'i duyuşal, % 30'u sezgisel, din kültürü öğretmenlerinin % 80'i duyuşal, % 20'si sezgisel, teknoloji tasarım öğretmenlerinin % 57.1'i duyuşal, % 42.9'u sezgisel, görsel sanatlar öğretmenlerinin % 50'si duyuşal % 50'si sezgisel, beden eğitimi öğretmenlerinin % 94.1'i duyuşal, % 5.9'u sezgisel, bilgisayar öğretmenlerinin % 70'i duyuşal, % 30'u ise sezgisel kişilik tipindedirler. Bu bulgulara dayalı olarak; sınıf, Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, yabancı dil, müzik, din kültürü, teknoloji ve tasarım, beden eğitimi ve bilgisayar öğretmenlerinin duyuşal kişilik tipine sahip oldukları, görsel sanatlar öğretmenlerinin ise; duyuşal ve sezgisel tiplere eşit oranda sahip oldukları söylenebilir.

Görev yaptıkları öğretmenlik alanlarına göre, öğretmenlerin kişilik tipleri konusunda elde edilen değerler arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare sınavında elde edilen değer (χ^2 (12,

N=580)=33,938, $p<.05$) kişiliğin bilgi edinme boyutunda, öğretmenlerin kişilik tiplerinin öğretmenlik alanlarına göre farklılaştığını ortaya koyar niteliktedir.

Kişiliğin üçüncü boyutu olan karar verme konusunda, sınıf öğretmenlerinin % 52.7'si düşünen, % 47.3'ü hisseden kişilik yapısındadırlar. Bu durum Türkçe öğretmenlerinde ise; %40.5'i düşünen, % 59.5'i hisseden biçimindedir. Matematik öğretmenlerinin % 47.1'i düşünen, % 52.9'u hisseden, fen ve teknoloji öğretmenlerinin % 29.4'ü düşünen, % 70'si hisseden, sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 66.7'si düşünen, % 33.3'ü hisseden, yabancı dil öğretmenlerinin % 52.2'si düşünen, % 47.8'i hisseden, müzik öğretmenlerinin % 30'u düşünen, % 70'i hisseden, din kültürü öğretmenlerinin % 56'sı düşünen, % 44'ü hisseden, teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin % 39.3'ü düşünen, % 60.7'si hisseden, görsel sanatlar öğretmenlerinin % 66.7'si düşünen, % 33.3'ü hisseden, beden eğitimi öğretmenlerinin % 76.5'i düşünen % 23.5'i hisseden, bilgisayar öğretmenlerinin % 70'i düşünen, %30'u hisseden kişilik tipindedir. Bu bulgulara dayalı olarak; sınıf, sosyal bilgiler, yabancı dil, din kültürü, görsel sanatlar, beden eğitimi ve bilgisayar öğretmenlerinin *düşünen*, Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, müzik, teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin ise *hisseden* kişilik tipine sahip oldukları söylenebilir. Hissetme tipi; bir konuda karar vermeden önce neden ve sonuçları hakkında muhakemeler yürüttükten sonra verilecek karara ilişkin içe doğan seçeneğin tercih edilmesini de ifade edebilmektedir. Görsel sanatlar, beden eğitimi ve bilgisayar öğretmenlerinin büyük oranda “düşünen”, matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin ise “hisseden” tipine sahip olmaları dikkat çeken bulgular arasındadır.

Görev yaptıkları öğretmenlik alanlarına göre, öğretmenlerin kişilik tipleri konusunda elde edilen değerler arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare sınavında elde edilen değer (χ^2 (12, N=580)= 21,591, $p<.05$) kişiliğin karar verme boyutunda, öğretmenlerin kişilik tiplerinin öğretmenlik alanlarına göre farklılaştığını ortaya koyar niteliktedir.

Kişiliğin dördüncü ve son boyutu dış dünyayı ele alma biçimi ile ilgilidir. Bu konuda sınıf öğretmenlerinin % 80.7'si yargılayan, % 19.3'ü algılayan kişilik yapısındadır. Bu durum Türkçe öğretmenlerinde % 91.9'u yargılayan, % 8.10'u algılayan biçimindedir. Matematik öğretmenlerinin % 76.5'i yargılayan, % 23.5'i algılayan, fen ve teknoloji öğretmenlerinin % 97.1'i yargılayan, % 2.9'u algılayan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 76.2'si yargılayan, % 23.8'i algılayan, yabancı dil

öğretmenlerinin % 73.9'u yargılayan, % 26.1'i algılayan, müzik öğretmenlerinin % 70'i yargılayan, % 30'u algılayan, din kültürü öğretmenlerinin % 96.0'sı yargılayan, % 4.0'ü algılayan, teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin % 92.9'u yargılayan, % 7.10'u algılayan, görsel sanatlar öğretmenlerinin % 83.3'ü yargılayan, % 16.7'si algılayan, beden eğitim öğretmenlerinin % 70.6'sı yargılayan % 29.4'ü algılayan, bilgisayar öğretmenlerinin % 90.0'ı yargılayan, % 10.0'u algılayan kişilik tipine sahiptir. Bu bulgulara göre; farklı alanlardaki öğretmenler kişiliğin dış dünyayı ele alma boyutu bağlamında, yargılama ve algılama tiplerinde birbirlerine benzer özellikler göstermektedirler.

Sonuç olarak; öğretmenlerin öğretmenlik alanlarına göre kişilik tiplerinin dikkati odaklama (dışadönüklük-içedönüklük), bilgi edinme (duyum – sezgi) ve karar verme (düşünme-hissetme) boyutlarında farklılaştığı söylenebilir.

Öğretmenlik alanı değişkeni bağlamında, kişilik tiplerinin yanı sıra değerlendirilen bir başka özellik de öğretmenlerin sahip oldukları MBTI profilleridir. Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul öğretmenleri arasında en sık görülen ilk üç profilden ilki olan, dışadönük-duyusal-düşünen-yargılayan profiline sahip olan öğretmenlerin oranı alanlarına göre şu şekilde gerçekleşmiştir: Sınıf öğretmenlerinin (%28.0)'i, Türkçe öğretmenlerinin (% 16.2)'si, matematik öğretmenlerinin % 41.2'si, fen ve teknoloji öğretmenlerinin % 17.6'sı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin %23.8'i, yabancı dil öğretmenlerinin % 21.7'si, din kültürü öğretmenlerinin % 32'si, teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin % 7'si, görsel sanatlar öğretmenlerinin % 25'i, beden eğitimi öğretmenlerinin % 35.3'ü , bilgisayar öğretmenlerinin % 10'u bu profil yapısına sahiptir.

Araştırmaya katılan ilk ve ortaokul öğretmenleri arasında en sık görülen ikinci profil olan, dışadönük-duyusal-hisseden-yargılayan profiline sahip olan öğretmenlerin oranı alanlarına göre şu şekildedir: Sınıf öğretmenlerinin (%22.0)'si, Türkçe öğretmenlerinin (% 8.1)'i, matematik öğretmenlerinin %23.5'i, fen ve teknoloji öğretmenlerinin % 47.1'i, yabancı dil öğretmenlerinin % 4.3'ü, müzik öğretmenlerinin % 40'ı, din kültürü öğretmenlerinin % 20'si, teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin % 10.7'si ve beden eğitimi öğretmenlerinin % 5.9'u dışadönük-duyusal-hisseden-yargılayan profil yapısına sahiptir.

İlk ve ortaokul öğretmenleri arasında en sık görülen üçüncü profil olan,

içedönük-duyusal-düşünen-yargılayan profiline sahip olan öğretmenlerin oranı; sınıf öğretmenlerinin (%13.0)'ü, Türkçe öğretmenlerinin (% 21.6)'sı, matematik öğretmenlerinin % 5.9'u, fen ve teknoloji öğretmenlerinin % 11.8'i, sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 9.5'i, yabancı dil öğretmenlerinin % 8.7'si, müzik öğretmenlerinin % 30'u, din kültürü öğretmenlerinin % 16'sı, teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin % 17.9'u, beden eğitimi öğretmenlerinin % 23.5'i ve bilgisayar öğretmenlerinin % 50'si biçimindedir. Görev yaptıkları öğretmenlik alanlarına göre, öğretmenlerin MBTI profilleri konusunda elde edilen değerler arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare sınamasında elde edilen değer (χ^2 (180, N=580)= 386,684 p<.05) öğretmenlerin sahip oldukları MBTI profillerinin, onların öğretmenlik alanlarına göre farklılaştığını ortaya koyar niteliktedir.

Araştırmanın 3. Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumları

Bu araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru, ilk ve orta okul öğretmenlerinin kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Bu amaçla, ilk ve orta okul öğretmenlerinin, Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları hesaplanmıştır. Bu aşamada, ölçeği oluşturan her bir alt ölçekte yer alan madde sayısının birbirinden farklı olması nedeniyle, öğretmenlerin her bir alt ölçekten elde ettikleri puan ortalamaları, söz konusu alt ölçekteki madde sayısına bölünerek, kıyaslama yapabilmek için puan ortalamalarının standartlaştırılması yoluna gidilmiştir. Öğretmenlerin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları, puan dağılımlarının standart sapmaları ile her bir alt ölçekteki madde sayısı Çizelge 29'da gösterilmiştir.

Bir strateji grubunu kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma, öğrenme sürecinde işe koşmanın bir işareti olarak değerlendirilecek olursa, elde edilen bulgulara dayalı olarak; öğretmenlerin, öğrenme sürecinde anlamayı izleme stratejilerini kullanmaya daha yatkın oldukları, bu stratejiyi anlamlandırma ve yineleme stratejilerinin izlediği, örgütleme ve duyuşsal stratejilerin ise öğretmenlerce görece daha az tercih edildiği söylenebilir.

Çizelge 29
Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları
(N=580)

Ölçek	($\bar{X}$)	(SS)	Madde Sayısı
Yineleme Stratejileri	3.84	.59	6
Anlamlandırma Stratejileri	3.92	.49	11
Örgütlenme Stratejileri	3.75	.63	7
Anlamayı İzleme Stratejileri	3.97	.49	9
Duyuşsal Stratejiler	3.75	.50	6

İlk ve orta okul öğretmenleri, en yüksek puan ortalamasını anlamayı izleme stratejileri alt ölçeğinde ($\bar{X}$ =3.97) elde etmişlerdir. İkinci en yüksek puan ortalaması elde edilen alt ölçek ($\bar{X}$ =3.92) anlamlandırma stratejileridir. Anlamlandırma stratejilerini 3.84'lük puan ortalamasıyla yineleme stratejileri izlemektedir. Öğretmenlerin örgütlenme ve duyuşsal stratejiler ölçeklerinde elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X}$ =3.75) birbiriyle aynıdır.

İzlenen aşamada, yinelenen ölçümler için tek faktörlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yardımıyla, öğretmenlerin öğrenme stratejileri ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel anlamlılığı incelenmiş ve ortalamalar arasında gözlemlenen farkın istatistiksel olarak ta anlamlı olduğu sonucuna (Wilks Lambda: .708; F: 59,425; $p<.001$) ulaşılmıştır. Bu konuda yapılan eşleştirilmiş iki grup arasındaki farkların testi ile elde edilen bulgular Çizelge 30'da verilmiştir.

Çizelge 30
Öğrenme Stratejileri Alt Ölçekleri Puan Ortalamaları Arasındaki Farkların Kaynakları

	Yineleme	Anlamlandırma	Örgütlenme	İzleme	Duyuşsal
Yineleme	-	-.07	.09	-.12	.09
Anlamlandırma		-	.16	-.05	.17
Örgütlenme			-	-.21	.00
İzleme				-	.22

İlk ve orta okul öğretmenlerinin kendi öğrenme özelliklerine en uygun gördükleri öğrenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileridir. Öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde; alt ölçekler bağlamında elde edilen puan ortalamaları arasında gözlemlenen farkın anlamayı izleme stratejileri ile yineleme, anlamlandırma, örgütleme ve duyuşsal stratejiler arasındaki puan farklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın 4. Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumları

İlk ve orta okul öğretmenlerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin; cinsiyet, mesleki deneyim ve öğretmenlik alanı değişkenlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla, öğretmenlerin Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları, puan dağılımlarının standart sapmaları onların; cinsiyetleri, mesleki deneyim süreleri ve öğretmenlik alanlarına göre hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler birbirleriyle karşılaştırılmış, bir farklılık gözlenmesi durumunda ise söz konusu farkın istatistiksel olarak taşıdığı anlamı belirlemek için ikili küme karşılaştırmalarında t testinden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise; “tek yönlü varyans çözümlemesi” ile “yinelene ölçümler için tek faktörlü varyans çözümlemesinden” (ANOVA) yararlanılmıştır.

Cinsiyet ve Öğrenme Stratejisi

Çizelge 30’da gösterilen dağılımın cinsiyete göre değişkenlik gösterip göstermediğini irdelenmek için yapılan 2 (cinsiyet) x 5 (öğrenme stratejisi) karma desenli ANOVA sonucunda gözlemlenen betimsel değerlerin cinsiyete göre değişkenlik göstermediği bulunmuştur ($F_{(4, 2312)}=1,477$; $p=.206$). Öte yandan stratejilerin geneli bağlamında erkek - kadın farkı gözlemlenmiştir ($F_{(1, 578)}=41504,100$; $p<.01$). İlk ve orta okul öğretmenlerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan çözümlemede elde edilen değerler Çizelge 31 ve Çizelge 32’de verilmiştir.

Çizelge 31
Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları
(N=580)

Küme		Yineleme Stratejileri		Anlamlandırma Stratejileri		Örgütlenme Stratejileri		Anlamayı izleme Stratejileri		Duyuşsal Stratejiler	
Cinsiyet	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)
<i>Kadın</i>	348	3.85	.62	3.93	.51	3.73	.65	3.98	.49	3.76	.50
<i>Erkek</i>	232	3.85	.55	3.90	.47	3.77	.60	3.94	.49	3.72	.49

Çizelge 32
Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları Arasındaki Farklar
(N=580)

Ölçek	Küme Cinsiyet	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	(t)	(SD)	(p)
<i>Yineleme Stratejileri</i>	Kadın	348	3.85	.62	.01	578	.99
	Erkek	232	3.85	.55			
<i>Anlamlandırma Stratejileri</i>	Kadın	348	3.93	.51	.69	578	.49
	Erkek	232	3.90	.47			
<i>Örgütlenme Stratejileri</i>	Kadın	348	3.73	.65	.77	578	.44
	Erkek	232	3.77	.60			
<i>Anlamayı İzleme Stratejileri</i>	Kadın	348	3.98	.49	1.11	578	.27
	Erkek	232	3.94	.49			
<i>Duyuşsal Stratejiler</i>	Kadın	348	3.76	.50	.96	578	.34
	Erkek	232	3.72	.49			

Kadın ve erkek öğretmenlerin, yineleme stratejileri ölçeğinden elde ettikleri puan ortalaması ($\bar{X}$ = 3.85) aynıdır. Anlamlandırma stratejileri ölçeğinde; kadın öğretmenler ($\bar{X}$ = 3.93) ve erkek öğretmenler ($\bar{X}$ = 3.90) birbirlerine yakın değerler elde etmişlerdir. Benzer durum örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler ölçeklerinde de söz konusudur. Örgütlenme stratejileri ölçeğinde, kadın öğretmenler ($\bar{X}$ = 3.73), erkek öğretmenler ($\bar{X}$ = 3.77); anlamayı izleme stratejilerinde, kadın öğretmenler ($\bar{X}$ = 3.98), erkek öğretmenler ($\bar{X}$ = 3.94); duyuşsal stratejiler ölçeğinde kadın öğretmenler ($\bar{X}$ = 3.76), erkek öğretmenler ($\bar{X}$ = 3.72) puan ortalamasını elde etmişlerdir. Bu bulgulara dayalı olarak; kadın ve erkek öğretmenlerin yineleme, anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejileri kendi öğrenme özelliklerine birbirine yakın oranlarda uygun buldukları söylenebilir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin, öğrenme stratejileri ile ilgili olarak elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sınavında elde edilen değerler şunlardır: Yineleme stratejileri ($t_{(578)} = .01$, $p > .05$), anlamlandırma stratejileri ($t_{(578)} = .69$, $p > .05$), örgütlenme stratejileri ($t_{(578)} = -.77$, $p > .05$), anlamayı izleme stratejileri ($t_{(578)} = 1.11$, $p > .05$) ve duyuşsal stratejiler ($t_{(578)} = .96$, $p > .05$). Bulgular, öğretmenlerin öğrenme stratejileri ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklar olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak; öğretmenlerin öğrenme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumlarının onların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Mesleki Deneyim ve Öğrenme Stratejisi

Çizelge 30'da gösterilen dağılımın mesleki deneyime göre değişkenlik gösterip göstermediğini irdelenmek için yapılan 5 (mesleki deneyim) x 5 (öğrenme stratejisi) karma desenli ANOVA sonucunda gözlemlenen betimsel değerlerin mesleki deneyime göre değişkenlik göstermediği bulunmuştur ($F_{(16, 2300)} = 1,505$; $p = .089$). Öte yandan stratejilerin geneli bağlamında mesleki deneyim farkı gözlemlenmiştir ($F_{(1, 575)} = 39166,031$; $p < .01$). İlk ve orta okul öğretmenlerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan çözümlemede elde edilen değerler Çizelge 33 ve Çizelge 34'te verilmiştir.

Çizelge 33
 Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları
 (N=580)

Küme		Yineleme Stratejileri		Anlamlandırma Stratejileri		Örgütlenme Stratejileri		Anlamayı izleme Stratejileri		Duyuşsal Stratejiler	
Mesleki Deneyim	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)
0 - 5 Yıl	73	3,84	.62	3.97	.55	3.77	.72	3.98	.53	3.74	.49
6 - 10 Yıl	144	3.90	.53	3.93	.45	3.70	.62	3.97	.46	3.78	.45
11 -1 5 Yıl	149	3.82	.64	3.95	.51	3.74	.67	3.98	.51	3.75	.51
16 - 20 Yıl	79	3.88	.46	3.84	.48	3.77	.55	3.93	.49	3.78	.43
21 +	135	3.81	.65	.388	.48	3.79	.60	3.94	.48	3.70	.56

Çizelge 34
 Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları Arasındaki Farklar
 (N=580)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
<i>Yineleme Stratejileri</i>	Gruplar arası	.90	4			
	Grup içi	200.50	575	.23	.65	.63
	Toplam	201.40	579	.35		
<i>Anlamlandırma Stratejileri</i>	Gruplar arası	1.06	4			
	Grup içi	138.95	575	.27	1.10	.35
	Toplam	140.01	579	.24		
<i>Örgütlenme Stratejileri</i>	Gruplar arası	.61	4			
	Grup içi	230.70	575	.15	.38	.82
	Toplam	231.31	579	.40		
<i>Anlamayı İzleme Stratejileri</i>	Gruplar arası	.22	4			
	Grup içi	137.52	569	.05	.23	.92
	Toplam	137.74	573	.24		
<i>Duyuşsal Stratejiler</i>	Gruplar arası	.63	4			
	Grup içi	143.23	575	.16	.63	.64
	Toplam	143.86	579	.25		

İlk ve orta okul öğretmenleri, mesleki deneyimlerine göre öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden birbirlerine yakın değerler elde etmişlerdir. Öğretmenler, mesleki deneyimlerine göre, yineleme stratejileri ölçeğinde; 0 – 5 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.84$), 6 – 10 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.90$), 11 – 15 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.82$), 16 – 20 yıl arası ($\bar{X}= 3.88$) ve son olarak, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenler de ($\bar{X}= 3.81$) puan ortalamalarını elde etmişlerdir. Bu bulgulara göre; farklı sürelerde mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin yineleme stratejilerini birbirine yakın düzeylerde kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları söylenebilir. Benzer durum anlamlandırma stratejileri ölçeğinde de görülmektedir; 0 – 5 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.97$), 6 – 10 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.93$), 11 – 15 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.95$), 16 – 20 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.84$) ve son olarak, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.88$) değerlerini elde etmişlerdir. Bulgulara dayalı olarak, farklı sürelerde mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin anlamlandırma stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine benzer düzeylerde uygun buldukları söylenebilir.

Örgütlenme stratejileri ölçeğinde; 0 - 5 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ve 16 - 20 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler aynı ortalamayı ($\bar{X}= 3.77$) elde etmişlerdir. Aynı ölçekte; 6 – 10 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.70$), 11 – 15 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.74$) ve son olarak, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.79$) değerlerini elde etmişlerdir. Bulgulara göre; örgütlenme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumunun, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre değişmediği söylenebilir.

0 - 5 yıl ve 11 - 15 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler anlamayı izleme stratejileri ölçeğinde aynı ortalamayı ($\bar{X}= 3.98$) elde etmişlerdir. Aynı ölçekte; 6 – 10 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.97$), 16 - 20 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.93$) ve son olarak, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.94$) değerlerini elde etmişlerdir. Bulgulara dayalı olarak; farklı sürelerde mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin

anlamayı izleme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine benzer düzeylerde uygun buldukları söylenebilir.

Duyuşsal öğrenme stratejileri ölçeğinde 6 - 10 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ve 16 - 20 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler aynı ortalamayı ($\bar{X}= 3.78$) elde etmişlerdir. Aynı ölçekte; 0 - 5 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.74$), 11 - 15 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.75$) ve son olarak, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ($\bar{X}= 3.70$) değerlerini elde etmişlerdir. Bulgulara göre; farklı mesleki deneyim sürelerine sahip olan öğretmenlerin, duyuşsal stratejileri, kendi öğrenme özelliklerine benzer düzeylerde uygun buldukları söylenebilir.

Mesleki deneyimlerine göre öğretmenlerin, öğrenme stratejileri ile ilgili olarak elde ettikleri sayısal değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınamasında (ANOVA) elde edilen değerler şöyledir: Yineleme stratejileri ($F_{(4,575)} = .65, p > .05$), anlamlandırma stratejileri ($F_{(4,575)} = 1.10, p > .05$), örgütlenme stratejileri ($F_{(4, 575)} = .38, p > .05$), anlamayı izleme stratejileri ($F_{(4, 569)} = .23, p > .05$) ve duyuşsal stratejiler ($F_{(4, 575)} = .63, p > .05$). Elde edilen bulgulara göre; ilk ve orta okul öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre yineleme stratejilerini, anlamlandırma stratejilerini, örgütlenme stratejilerini, anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmamaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak; öğretmenlerin öğrenme stratejilerini öğrenme özelliklerine uygun bulma durumlarının onların mesleki deneyim sürelerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğretmenlik Alanı ve Öğrenme Stratejisi

Çizelge 30'da gösterilen dağılımın öğretmenlik alanlarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini irdelemek için yapılan 12 (öğretmenlik alanı) x 5 (öğrenme stratejisi) karma desenli ANOVA sonucunda gözlemlenen betimsel değerlerin mesleki deneyime göre değişkenlik göstermediği bulunmuştur ($F_{(48, 2268)}=1,295; p=.085$). Öte yandan stratejilerin geneli bağlamında öğretmenlik alanı farkı gözlemlenmiştir ($F_{(1, 567)}=19207,244; p<.01$). İlk ve orta okul öğretmenlerinin kullandıkları öğrenme

stratejilerinin öğretmenlik alanlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan çözümlemede elde edilen değerler Çizelge 35 ve Çizelge 36'da verilmiştir.

İlk ve orta okul öğretmenleri, öğretmenlik alanlarına göre öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden birbirlerine yakın değerler elde etmişlerdir. Yineleme stratejileri ölçeğinde; görsel sanatlar ($\bar{X}=4.01$), beden eğitimi ($\bar{X}=4.00$) ve yabancı dil ($\bar{X}=3.91$) öğretmenleri en yüksek ortalamaları elde etmişlerdir. Bulgulara göre; farklı öğretmenlik alanlarındaki öğretmenlerin yineleme stratejilerini birbirine yakın düzeylerde kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları söylenebilir. Benzer durum anlamlandırma stratejileri ölçeğinde de görülmektedir. Anlamlandırma stratejileri ölçeğinde; görsel sanatlar ($\bar{X}=4.05$), Türkçe ($\bar{X}=4.04$) ve müzik ($\bar{X}=4.01$) öğretmenleri en yüksek ortalamaları elde etmişlerdir. Bulgulara dayalı olarak; görsel sanatlar, Türkçe ve müzik öğretmenlerinin anlamlandırma stratejilerini kendi öğrenme özellikleri için diğer alanlardaki öğretmenlere göre bir miktar daha fazla uygun buldukları, bununla birlikte; öğretmenlik alanları arasında anlamlandırma stratejilerini öğrenme özelliklerine uygun bulma bakımından önemli farklılıklar oluşmadığı söylenebilir.

Örgütlenme stratejileri ölçeğinde; görsel sanatlar ($\bar{X}=3.93$), Fen bilgisi ($\bar{X}=3.92$) ve matematik ($\bar{X}=3.91$) öğretmenleri en yüksek ortalamaları elde etmişlerdir. Bulgulara göre; görsel sanatlar, fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin örgütlenme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine diğer alanlardaki öğretmenlere göre bir miktar daha fazla uygun buldukları, bununla birlikte; öğretmenlik alanları arasında bu bağlamda önemli farklılıklar oluşmadığı söylenebilir.

Bilgisayar ($\bar{X}=4.02$), Türkçe ($\bar{X}=3.93$) ve sosyal bilgiler ($\bar{X}=4.00$) öğretmenleri, anlamayı izleme stratejilerinde en yüksek ortalamaları elde etmişlerdir. Bu bulgulara dayalı olarak; bilgisayar, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin, diğer alanlardaki öğretmenlere kıyasla anlamayı izleme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine daha uygun buldukları, bununla birlikte; öğretmenlik alanları arasında anlamlandırma stratejilerini öğrenme özelliklerine uygun bulma durumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşmadığı söylenebilir.

Çizelge 35
 Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları
 (N=580)

Küme		Yineleme Stratejileri		Anlamlandırma Stratejileri		Örgütlenme Stratejileri		Anlamayı izleme Stratejileri		Duyuşsal Stratejiler	
Öğretmenlik Alanı	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)
Sınıf Öğrt.	300	3.86	.59	3.92	.51	3.74	.62	3.97	.50	3.75	.50
Türkçe	37	3.90	.68	4.04	.49	3.90	.55	4.01	.44	3.72	.60
Matematik	17	3.78	.60	3.86	.43	3.91	.54	3.95	.42	3.54	.30
Fen bilgisi	34	3.87	.75	3.94	.60	3.92	.81	3.99	.58	3.80	.58
Sosyal Bilgiler	21	3.73	.64	3.82	.43	3.54	.74	4.00	.53	3.79	.40
Yabancı dil	46	3.91	.48	3.91	.43	3.75	.67	3.96	.44	3.82	.43
Müzik	10	3.83	.78	4.01	.55	3.64	.87	3.91	.68	3.73	.42
Din Kül. Ahlak Bil.	25	3.72	.57	3.72	.49	3.57	.54	3.83	.49	3.59	.46
Teknoloji Tasarım	28	3.68	.55	3.92	.39	3.71	.45	3.94	.46	3.71	.44
Görsel Sanatlar	12	4.01	.34	4.05	.25	3.93	.55	3.99	.32	3.57	.60
Beden Eğitimi	17	4.00	.36	3.85	.51	3.80	.60	3.93	.41	3.95	.49
Bilgisayar	10	3.67	.74	3.96	.55	3.57	.78	4.02	.50	3.78	.42

Çizelge 36
Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Öğrenme Stratejilerini Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları Arasındaki Farklar
 (N=580)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlam Düzeyi
<i>Yineleme Stratejileri</i>	Gruplar arası	2.98	12			
	Grup içi	98.42	567	.25	.71	.74
	Toplam	201.40	579	.35		
<i>Anlamlandırma Stratejileri</i>	Gruplar arası	2.30	12			
	Grup içi	137.71	567	.19	.79	.66
	Toplam	140.01	579	.24		
<i>Örgütlenme Stratejileri</i>	Gruplar arası	4.93	12			
	Grup içi	226.38	567	.41	1.03	.42
	Toplam	231.31	579	.40		
<i>Anlamayı İzleme Stratejileri</i>	Gruplar arası	.79	12			
	Grup içi	136.94	561	.07	.28	.99
	Toplam	137.73	573	.24		
<i>Duyuşsal Stratejiler</i>	Gruplar arası	3.36	12			
	Grup içi	140.50	567	.28	1.13	.33
	Toplam	143.86	579	.25		

Duyuşsal stratejiler ölçeğinde; beden eğitimi ($\bar{X}= 3.95$), yabancı dil ($\bar{X}= 3.82$) ve fen bilgisi ($\bar{X}= 3.80$) öğretmenleri en yüksek ortalamaları elde etmişlerdir. Bu bulguya göre; beden eğitimi, yabancı dil ve fen bilgisi öğretmenlerinin kendilerini duyuşsal stratejilere diğer alanlardaki öğretmenlere göre daha yatkın gördükleri, bununla birlikte duyuşsal stratejileri öğrenme özelliklerine uygun bulma bağlamında öğretmenlik alanları arasında önemli farklılıklar görülmediği söylenebilir.

Alanlarına göre öğretmenlerin, öğrenme stratejileri ile ilgili olarak elde ettikleri sayısal değerler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınavında (ANOVA) elde edilen değerler şöyledir: Yineleme stratejileri ($F_{(12, 567)} = .71, p > .05$), anlamlandırma stratejileri ($F_{(12, 567)} = .79, p > .05$), örgütlenme stratejileri ($F_{(12, 567)} = 1.03, p > .05$), anlamayı izleme stratejileri ($F_{(12, 561)} = .28, p > .05$) ve duyuşsal stratejiler ($F_{(12, 567)} = 1.13, p > .05$). Bu bulgulara göre; ilk ve orta okul öğretmenlerinin öğretmenlik alanlarına göre yineleme stratejilerini, anlamlandırma stratejilerini, örgütlenme stratejilerini, anlamayı izleme stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmamaktadır. Sonuç olarak; öğretmenlerin öğrenme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumlarının görev yaptıkları öğretmenlik alanlarına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmanın 5. Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumları

Bu çalışmada yanıtı aranan beşinci soru; ilk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejilerinin belirlenmesi ile ilgilidir.

Araştırmanın bu sorusunun yanıtlanmasında, Erişti ve Akdeniz (2012) tarafından geliştirilen sınıflama temel alınarak, öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejilerinin odağında hangi öğenin (öğretmen ya da öğrenci) olduğu, öğretimsel stratejilerin daha çok *kime göre* ve *nasıl* planlanıp yaşama geçirildiği boyutu üzerinde durulmuştur. Bu sorular öğretim stratejilerinin, odak ve süreç olmak üzere iki boyutta incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kime göre sorusu; öğretim etkinliklerinin odağında kimin olduğunu bulmaya dönüktür. Sürecin ikinci boyutu olan “nasıl” sorusu; öğretim sürecinin hangi bileşenlerden oluşacağını ve öngörülen etkinliklerin ne şekilde işe koşulacağını belirlemeye yöneliktir. Öğretim sürecinin temel yönlendiricileri olan öğretmenlerin süreci nasıl yönlendireceklerinin,

hangi bileşenleri hangi sıklıkla ve ne amaçla işe koşacaklarının belirlenmesi önemlidir (Erişti ve Akdeniz, 2012).

Öğretmenlerin kullandığı öğretim stratejilerini belirlemek amacıyla, Öğretim stratejileri ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları hesaplanmıştır. Bu aşamada, ölçeği oluşturan her bir alt ölçekte yer alan madde sayısının birbirinden farklı olması nedeniyle, öğretmenlerin her bir alt ölçekten elde ettikleri puan ortalamaları, söz konusu alt ölçekteki madde sayısına bölünerek, kıyaslama yapabilmek için puan ortalamalarının standartlaştırılması yoluna gidilmiştir. Öğretmenlerin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları, puan dağılımlarının standart sapma değerleri ile her bir alt ölçekteki madde sayısı Çizelge 37’de gösterilmiştir.

Çizelge 37
Öğretmenlerin Odak ve Süreç Grubu Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları
(N=580)

Ölçek	($\bar{X}$)	(SS)	Madde Sayısı
<i>Odak Grubu Stratejiler</i>			
Öğretici odaklı öğretim stratejileri	4.02	.47	5
Öğrenen odaklı öğretim stratejileri	4.03	.49	9
<i>Süreç Grubu Stratejiler</i>			
Sorun çözme, örnek olay stratejileri	4.04	.52	7
Tartışma, beyin fırtınası stratejileri	3.78	.63	5
Modelleme, simülasyon, rol oynama stratejileri	3.50	.73	5
Düşündürme, sorgulama, yorumlatma stratejileri	3.85	.57	6
Sunum stratejileri	3.83	.61	6
Soru yanıt stratejileri	4.01	.56	6
Yazdırma, not aldırma, özetleme stratejileri	3.50	.80	5
Araştırma, proje stratejileri	3.75	.59	8

İlk ve orta okul öğretmenleri, odak stratejileri ölçeğinde birbirlerine yakın değerler elde etmişlerdir. Standartlaştırılmış puan ortalamalarına göre, öğretmenler; öğretici odaklı öğretim stratejileriyle kıyaslandığında ($\bar{X}$ =4.02), öğrenen odaklı öğretim stratejilerini ($\bar{X}$ =4.03) daha yoğun bir biçimde kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulguya dayalı olarak; ilk ve orta okul öğretmenlerinin öğrenen odaklı öğretim etkinliklerini öğretici odaklı öğretim etkinliklerine göre az da olsa daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Çizelge 38

Süreç Grubu Öğretim Stratejileri Puan Ortalamaları Arasındaki Farkların Kaynakları

	Sorun	Tartışma	Modelleme	Düşündürme	Sunum	SoruYanıt	Yazdırma	Araştırma
Sorun	-	.26	.54	.19	.21	.03	.54	.29
Tartışma		-	.27	-.08	-.05	-.24	.28	.03
Modelleme			-	-.35	-.32	-.51	.00	-.25
Düşündürme				-	.03	-.16	.35	.10
Sunum					-	-.19	.33	.08
SoruYanıt						-	.51	.26
Yazdırma							-	-.25

İlk ve orta okul öğretmenleri, süreç stratejileri ölçeğinde birbirlerine yakın değerler elde etmişlerdir. Öğretmenler en yüksek puan ortalamasını sorun çözme, örnek olay stratejileri alt ölçeğinde ($\bar{X}=4.04$); ikinci en yüksek puan ortalamasını ise ($\bar{X}=4.01$) soru yanıt stratejilerinde elde etmişlerdir. Bu oranı, 3.85 puan ortalamasıyla düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejileri izlemektedir. Bu bulguya dayalı olarak; ilk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde; sorun çözme, örnek olay stratejilerini yoğun bir biçimde kullanmakta oldukları, bu stratejileri soru yanıt stratejileri ile, düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejilerinin izlediği; sunum, tartışma, beyin fırtınası, araştırma, proje, modelleme, simülasyon, rol oynama, yazdırma, not aldırma, özetleme stratejilerinin ise; öğretmenlerce görece daha az tercih edildiği söylenebilir.

İzlenen aşamada, yinelenen ölçümler için tek faktörlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yardımıyla, öğretmenlerin öğretim stratejileri ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel anlamlılığı incelenmiş ve ortalamalar arasında gözlemlenen farkın odak stratejileri için istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı (Wilks Lambda: .999; F: .613; $p>.001$); buna karşın; süreç stratejileri için ise anlamlı olduğu sonucuna (Wilks Lambda: .533; F: 71,800; $p<.001$) ulaşılmıştır. Süreç stratejileri konusunda yapılan eşleştirilmiş iki grup arasındaki farkların testi ile elde edilen bulgular Çizelge 38’de verilmiştir.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde en yoğun olarak kullandıkları süreç grubu öğretim stratejileri, sorun çözme, örnek olay stratejileridir. Öğretmenlerin elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde; alt ölçekler bağlamında elde edilen puan ortalamaları arasında gözlemlenen farkın sorun çözme, örnek olay stratejileri ile soru yanıt stratejileri, düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejileri, sunum stratejileri, tartışma, beyin fırtınası stratejileri, araştırma, proje stratejileri, modelleme, simülasyon, rol oynama stratejileri ile yazdırma, not aldırma, özetleme stratejileri arasındaki puan farklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın 6. Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumları

İlk ve orta okul öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin; cinsiyet, mesleki deneyim ve öğretmenlik alanı değişkenlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla, öğretmenlerin, Öğretim stratejileri ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri

puan ortalamaları; cinsiyet, mesleki deneyim ve öğretmenlik alanı değişkenlerine göre hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler birbirleriyle karşılaştırılmış, bir farklılık gözlenmesi durumunda ise söz konusu farkın istatistiksel olarak taşıdığı anlamı belirlemek için ikili küme karşılaştırmalarında t testinden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise; “tek yönlü varyans çözümlemesi” ile “yinelene ölçümler için tek faktörlü varyans çözümlemesinden” (ANOVA) yararlanılmıştır. Diğer taraftan, karşılaştırmalarda farklılık çıkması durumunda, farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testinden yararlanılmıştır.

Cinsiyet ve Öğretim Stratejisi

Çizelge 38’de gösterilen dağılımın, cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğini irdelemek için yapılan 2 (cinsiyet) x 2 (odak stratejisi) ile 2 (cinsiyet) x 8 (süreç stratejisi) karma desenli ANOVA sonucunda gözlemlenen betimsel değer, öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin cinsiyete göre bir değişkenlik göstermediğini (Odak ($F_{(1, 578)}=1.805$; $p=.180$), Süreç ($F_{(7, 4046)}=1.732$; $p=.097$)) ortaya koyar niteliktedir. Bununla birlikte; stratejilerin geneli bağlamında erkek - kadın farkı (Odak ($F_{(1, 578)}=51542,684$; $p<.001$), Süreç ($F_{(1, 578)}=31954,192$; $p<.001$)) gözlemlenmiştir. İlk ve orta okul öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan aritmetik ortalama, sıklık çözümlemesi ve tek yönlü varyans çözümlemesinden çözümlemeye elde edilen değerler Çizelge 39, Çizelge 40 ve Çizelge 41’de verilmiştir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin odak stratejileri ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Öğretici odaklı öğretim stratejileri ölçeğinde; kadın öğretmenler ($\bar{X}= 4.01$) ve erkek öğretmenler ($\bar{X}= 4.02$) birbirlerine yakın değerler elde etmişlerdir. Öğrenen odaklı öğretim stratejilerinde erkek öğretmenlerin ($\bar{X}= 4.06$) puan ortalaması, kadın öğretmenlerden ($\bar{X}= 4.01$) bir miktar daha fazladır. Bu bulguya göre; erkek öğretmenlerin öğrenen odaklı öğretim etkinliklerini kadın öğretmenlere göre az da olsa daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

Çizelge 39
Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları
(N=580)

		Odak Stratejileri								Süreç Stratejileri											
Küme		Öğretici		Öğrenen		Sorun Çözme.		Tartışma. Beyin		Modelleme.		Düşündürme.		Sunum		Soru Yanıt		Yazdırma.		Araştırma.	
		Odaklı		Odaklı		Örnek Olay		Fırtınası		Simülasyon.		Sorgulatma.		Stratejileri		Stratejileri		Not Aldırma.		Proje	
		Stratejileri		Stratejileri		Stratejileri		Stratejileri		Rol Oynama		Yorumlatma		Stratejileri		Stratejileri		Özetleme		Stratejileri	
Cinsiyet	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)
<i>Kadın</i>	348	4.01	.47	4.01	.48	4.04	.52	3.77	.59	3.47	.71	3.83	.57	3.82	.60	4.01	.56	3.53	.78	3.74	.58
<i>Erkek</i>	232	4.02	.47	4.06	.49	4.04	.53	3.78	.68	3.55	.75	3.88	.57	3.83	.62	4.02	.57	3.45	.82	3.76	.61

Çizelge 40
Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar
(N=580)

Ölçek	Küme Cinsiyet	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	(t)	(SD)	(p)
<i>Odak Grubu Stratejiler</i>							
Öğretici Odaklı Stratejiler	Kadın	348	4.01	.47	.08	578	.94
	Erkek	232	4.02	.47			
Öğrenen Odaklı Stratejiler	Kadın	348	4.01	.48	1.35	578	.18
	Erkek	232	4.06	.49			
<i>Süreç Grubu Stratejiler</i>							
Sorun Çözme Stratejileri	Kadın	348	4.04	.52	.12	578	.91
	Erkek	232	4.04	.53			
Tartışma Stratejileri	Kadın	348	3.77	.59	.18	578	.86
	Erkek	232	3.78	.68			
Modelleme Stratejileri	Kadın	348	3.47	.71	1.28	578	.20
	Erkek	232	3.55	.75			
Düşündürme Stratejileri	Kadın	348	3.83	.57	.99	578	.32
	Erkek	232	3.88	.57			
Sunum Stratejileri	Kadın	348	3.82	.60	.07	578	.95
	Erkek	232	3.83	.62			
Soru Yanıt Stratejileri	Kadın	348	4.01	.56	.22	578	.83
	Erkek	232	4.02	.57			
Yazdırma Stratejileri	Kadın	348	3.53	.78	1.22	578	.22
	Erkek	232	3.45	.82			
Araştırma-Proje Stratejileri	Kadın	348	3.74	.58	.34	578	.73
	Erkek	232	3.76	.61			

Kadın ve erkek öğretmenlerin süreç stratejileri ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları birbirine yakındır. Özetle; kadın ve erkek öğretmenlerin sorun çözme, örnek olay stratejileri ölçeğinden elde ettikleri puan ortalaması ($\bar{X}= 4.04$) aynıdır. Erkek öğretmenler; tartışma, beyin fırtınası, modelleme, simülasyon, rol oynama, düşündürme, sorgulatma, yorumlatma, sunum, soru yanıt ve araştırma, proje stratejilerinde kadın öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Buna karşın, kadın öğretmenler not aldırma, özetleme stratejilerini erkek öğretmenlerden daha yoğun biçimde kullanmaktadırlar. Bu bulgulara dayalı olarak; kadın ve erkek öğretmenlerin sorun çözme, örnek olay stratejileri, soru yanıt stratejileri, düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejileri, sunum stratejileri, tartışma, beyin fırtınası stratejileri, araştırma, proje stratejileri, modelleme, simülasyon, rol oynama stratejileri ile yazdırma, not aldırma, özetleme stratejilerini kullanma durumlarının birbirine yakın oranlarda olduğu söylenebilir.

Çizelge 41
Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Sıralaması

Cinsiyet	Odak Stratejileri	Süreç Stratejileri		
		1	2	3
<i>Kadın</i>	Öğretici-Öğrenen	Sorun	Soru yanıt	Düşündürme
<i>Erkek</i>	Öğrenen	Sorun	Soru yanıt	Düşündürme

Çizelge 41 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenen ve öğretici odaklı öğretim etkinliklerini aynı yoğunluklarda kullandıkları söylenebilir. Öte yandan; süreç grubu stratejilerin kullanımında kadın ve erkek öğretmenlerin benzer yollar izledikleri yönünde bir açıklama getirilebilir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin, odak ve süreç grubu öğretim stratejileri ile ilgili olarak elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sınavında elde edilen değerler, odak ve süreç olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir. Odak grubu stratejilerde öğretmenlerin elde ettikleri değerler şunlardır: Öğretici odaklı stratejiler ($t_{(578)} = -.08$, $p > .05$), öğrenen odaklı stratejiler ($t_{(578)} = -1.35$, $p > .05$). Bulgular; erkek ve kadın öğretmenlerin odak grubu stratejileri ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklar olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durumda öğretmenlerin öğrenen ya da öğretici

odaklı öğretim yapma durumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Süreç grubu stratejilerinde ise öğretmenlerin elde ettikleri değerler şunlardır: Sorun çözme, örnek olay stratejileri ($t_{(578)} = .12, p > .05$), tartışma, beyin fırtınası stratejileri ($t_{(578)} = -.18, p > .05$), modelleme, simülasyon, rol oynama stratejileri ($t_{(578)} = -1.28, p > .05$), düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejileri ($t_{(578)} = -.99, p > .05$), sunum stratejileri ($t_{(578)} = -.07, p > .05$), soru yanıt stratejileri ($t_{(578)} = -.22, p > .05$), yazdırma, not aldırma, özetleme stratejileri ($t_{(578)} = 1.22, p > .05$), araştırma, proje stratejileri ($t_{(578)} = -.34, p > .05$). Bulgular, erkek ve kadın öğretmenlerin süreç grubu stratejileri ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklar olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak da; öğretmenlerin süreç grubu öğretim stratejilerini kullanma durumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Mesleki Deneyim ve Öğretim Stratejisi

İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejilerinin mesleki deneyime göre değişkenlik gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan 5 (mesleki deneyim) x 2 (odak stratejisi) ile 5 (mesleki deneyim) x 8 (süreç stratejisi) karma desenli ANOVA sonucunda gözlemlenen betimsel değerler, öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin mesleki deneyime göre değişkenlik göstermediğini ortaya koymaktadır: Odak ($F_{(4, 575)} = .751; p = .557$), Süreç ($F_{(28, 4025)} = 1.022; p = .432$). Öte yandan; stratejilerin geneli bağlamında ise mesleki deneyim farklılık yaratan bir değişkendir: Odak ($F_{(1, 578)} = 51542,684; p < .001$), Süreç ($F_{(1, 578)} = 31954,192; p < .001$). İlk ve orta okul öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan aritmetik ortalama, sıklık çözümlemesi ve tek yönlü varyans çözümlemesinden elde edilen değerler Çizelge 42, Çizelge 43 ve Çizelge 44'te verilmiştir.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre odak stratejileri alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları birbirine yakındır. 0 - 5 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, öğretici odaklı öğretim stratejilerinde 4.05, öğrenen odaklı öğretim stratejilerinde ise; 3.99'luk puan ortalaması elde etmişlerdir. Bu gruptaki öğretmenlerin daha çok öğretici odaklı öğretim yaptıkları söylenebilir. 6 - 10 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, öğretici odaklı öğretim stratejilerinde 4.01,

öğrenen odaklı öğretim stratejilerinde ise; 4.03'lük puan ortalaması elde etmişlerdir. Bu gruptaki öğretmenlerin ise öğretim sürecinde öğrenen odaklı öğretime daha çok yer verdikleri söylenebilir. 11 - 15 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, öğretici odaklı öğretim stratejilerinde 4.01, öğrenen odaklı öğretim stratejilerinde ise; 4.05'lik puan ortalaması elde etmişlerdir. Bu gruptaki öğretmenlerin de daha çok öğrenen odaklı öğretim yaptıkları söylenebilir. 16 - 20 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, öğretici odaklı öğretim stratejilerinde 4.01, öğrenen odaklı öğretim stratejilerinde ise; 4.06'lık puan ortalaması elde etmişlerdir. Bu gruptaki öğretmenler ise öğrenen odaklı öğretim stratejilerini öncelikle tercih etmektedirler. Son olarak, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, öğretici odaklı öğretim stratejilerinde 4.03, öğrenen odaklı öğretim stratejilerinde ise; 4.02'lik puan ortalaması elde etmişlerdir. Bu gruptaki öğretmenler için de öğretim sürecinde öğretici odaklı öğretim stratejilerini, öğrenen odaklı öğretim stratejilerine göre bir miktar daha yoğun kullandıkları söylenebilir.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre süreç stratejileri alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Mesleki deneyimlerine göre, öğretmenlerin süreç grubu öğretim stratejilerini kullanma yoğunlukları sırasıyla şöyledir:

0 – 5 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler en yüksek puan ortalamalarını; soru yanıt stratejileri ($\bar{X}= 4.08$), sorun çözme, örnek olay stratejileri ($\bar{X}= 4.03$), ve düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejilerinden ($\bar{X}= 3.84$), 6 - 10 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler en yüksek puan ortalamalarını; sorun çözme, örnek olay stratejileri ($\bar{X}= 4.03$), soru yanıt stratejileri ($\bar{X}= 3.95$) ve sunum stratejilerinden ($\bar{X}= 3.88$), 11 - 15 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler en yüksek puan ortalamalarını; sorun çözme, örnek olay stratejileri ($\bar{X}= 4.07$), soru yanıt stratejileri ($\bar{X}= 4.07$) ve düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejilerinden ($\bar{X}= 3.85$), 16 - 20 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler en yüksek puan ortalamalarını; sorun çözme, örnek olay stratejileri ($\bar{X}= 4.08$), soru yanıt stratejileri ($\bar{X}= 4.00$) ve sunum stratejilerinden ($\bar{X}= 3.88$) ve son olarak 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenler en yüksek puan ortalamalarını; sorun çözme, örnek olay stratejileri ($\bar{X}= 4.01$), soru yanıt stratejileri ($\bar{X}= 3.98$) ve düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejilerinden ($\bar{X}= 3.81$) elde etmişlerdir.

Çizelge 42
Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumu
 (N=580)

Odak Stratejileri										Süreç Stratejileri												
Küme	Öğretici Odaklı Öğretim Stratejileri		Öğrenen Odaklı Öğretim Stratejileri		Sorun Çözme. Örnek Olay Stratejileri		Tartışma. Beyin Fırtınası Stratejileri		Modelleme. Simülasyon. Rol Oynama Stratejileri		Düşündürme. Sorgulatma. Yorumlatma Stratejileri		Sunum Stratejileri		Soru Yanıt Stratejileri		Yazdırma. Not Aldırma. Özetleme Stratejileri		Araştırma. Proje Stratejileri			
	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	
	Mesleki Deneyim	73	4.05	.45	3.99	.44	4.03	.54	3.78	.62	3.44	.73	3.84	.56	3.82	.59	4.08	.54	3.47	.76	3.68	.59
	0 - 5 Yıl	144	4.01	.47	4.03	.50	4.03	.55	3.82	.63	3.56	.72	3.90	.57	3.88	.64	3.95	.56	3.52	.80	3.80	.61
6 - 10 Yıl	149	4.01	.49	4.05	.53	4.07	.52	3.78	.65	3.59	.72	3.85	.57	3.83	.61	4.07	.57	3.53	.81	3.79	.57	
11 - 15 Yıl	79	4.01	.43	4.06	.44	4.08	.53	3.80	.61	3.47	.81	3.85	.61	3.88	.61	4.00	.57	3.49	.94	3.72	.63	
16 - 20 Yıl	135	4.03	.48	4.02	.48	4.01	.47	3.71	.64	3.41	.70	3.81	.55	3.74	.58	3.98	.57	3.47	.72	3.71	.58	
21 +																						

Çizelge 43
Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Sıralaması

Mesleki Deneyim	Odak Stratejileri	Süreç Stratejileri		
		1	2	3
0 - 5 Yıl	Öğretici	Soru yanıt	Sorun	Düşündürme
6 - 10 Yıl	Öğrenen	Sorun	Soru yanıt	Sunum
11 - 15 Yıl	Öğrenen	Sorun	Soru yanıt	Düşündürme
16 - 20 Yıl	Öğrenen	Sorun	Soru yanıt	Sunum
21 +	Öğretici	Sorun	Soru yanıt	Düşündürme

Çizelge 43 incelendiğinde, mesleki hayatına yeni başlayan öğretmenler ile, mesleğinde en yüksek deneyim sürelerine sahip olan öğretmenlerin öğretici odaklı öğretime eğilimli oldukları, 5 ile 20 yıl arasındaki deneyim sürelerine sahip öğretmenlerin ise öğrenen odaklı öğretim yaptıkları söylenebilir. Mesleki deneyimlerine göre öğretmenlerin süreç grubu öğretim stratejilerini kullanma yoğunlukları dikkate alındığında, ilk sırada sorun çözme, örnek olay, ikinci sırada soru yanıt, üçüncü sırada ise sunum ve düşündürme, sorgulama, yorumlatma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin süreç grubu stratejileri kullanımında, mesleki deneyimlerine göre benzer yollar izledikleri söylenebilir.

Mesleki deneyimlerine göre öğretmenlerin, odak ve süreç grubu öğretim stratejileri ile ilgili olarak elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınamasında (ANOVA) elde edilen değerler odak ve süreç olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir. Odak grubu stratejilerde öğretmenlerin elde ettikleri değerler şunlardır: Öğretici odaklı öğretim stratejileri ($F_{(4, 575)} = .13, p > .05$), öğrenen odaklı öğretim stratejileri ($F_{(4, 575)} = .28, p > .05$). Bu bulgulara dayalı olarak; öğretmenlerin öğretim sürecini öğrenen ya da öğretici odaklı olarak yürütmelerinin, mesleki deneyimlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Çizelge 44
Mesleki Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar
(N=580)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
<i>Odak Grubu Stratejiler</i>						
Öğretici Odaklı Stratejiler	Gruplar arası	.11	4	.03	.13	.97
	Grup içi	126.90	575	.22		
	Toplam	127.01	579			
Öğrenen Odaklı Stratejiler	Gruplar arası	.27	4	.07	.28	.89
	Grup içi	137.55	575	.24		
	Toplam	137.82	579			
<i>Süreç Grubu Stratejiler</i>						
Sorun Çözme Stratejileri	Gruplar arası	.36	4	.09	.33	.86
	Grup içi	156.21	575	.27		
	Toplam	156.57	579			
Tartışma Stratejileri	Gruplar arası	1.03	4	.26	.65	.63
	Grup içi	229.42	575	.40		
	Toplam	230.45	579			
Modelleme Stratejileri	Gruplar arası	3.01	4	.75	1.42	.23
	Grup içi	304.62	575	.53		
	Toplam	307.64	579			
Düşündürme Stratejileri	Gruplar arası	.60	4	.15	.46	.76
	Grup içi	186.62	575	.32		
	Toplam	187.22	579			
Sunum Stratejileri	Gruplar arası	1.68	4	.42	1.13	.34
	Grup içi	213.70	575	.37		
	Toplam	215.39	579			
Soru Yanıt Stratejileri	Gruplar arası	1.52	4	.38	1.21	.31
	Grup içi	181.64	575	.32		
	Toplam	183.16	579			
Yazdırma Stratejileri	Gruplar arası	.35	4	.09	.14	.97
	Grup içi	366.49	575	.64		
	Toplam	366.84	579			
Araştırma-Proje Stratejileri	Gruplar arası	1.32	4	.33	.94	.44
	Grup içi	202.20	575	.35		
	Toplam	203.52	579			

Süreç grubu stratejilerinde öğretmenlerin elde ettikleri değerler şunlardır: Sorun çözme, örnek olay stratejileri ($F_{(4, 575)} = .33, p > .05$), tartışma, beyin fırtınası stratejileri ($F_{(4, 575)} = .65, p > .05$), modelleme, simülasyon, rol oynama stratejileri ($F_{(4, 575)} = 1.42, p > .05$), düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejileri ($F_{(4, 575)} = .46, p > .05$), sunum stratejileri ($F_{(4, 575)} = 1.13, p > .05$), soru yanıt stratejileri ($F_{(4, 575)} = 1.21, p > .05$), yazdırma, not aldırma, özetleme stratejileri ($F_{(4, 575)} = .14, p > .05$) araştırma, proje stratejileri ($F_{(4, 575)} = .94, p > .05$) biçimindedir. Bu bulgulara göre; ilk ve orta okul öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre; öğretim stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmamaktadır. Kısaca; öğretmenlerin süreç grubu öğretim stratejilerini kullanma durumları mesleki deneyim sürelerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlik Alanı ve Öğretim Stratejisi

İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejilerinin öğretmenlik alanlarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan 12 (öğretmenlik alanı) x 2 (odak stratejisi) ile 12 (öğretmenlik alanı) x 8 (süreç stratejisi) karma desenli ANOVA sonucunda gözlemlenen betimsel değerlerin öğretmenlik alanına göre değişkenlik göstermediğini sonucuna ulaşılmıştır: Odak ($F_{(12, 567)}=.753; p=.699$), Süreç ($F_{(84, 3969)}=.956; p=.593$). Öte yandan; stratejilerin geneli bağlamında öğretmenlik alanı farkı gözlemlenmiştir: Odak ($F_{(1, 567)}=24056,263; p<.001$), Süreç ($F_{(1, 567)}=15251,822 p<.001$). İlk ve orta okul öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin öğretmenlik alanlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan aritmetik ortalama, sıklık çözümlemesi ve tek yönlü varyans çözümlemesinden çözümlemeye elde edilen değerler Çizelge 45, Çizelge 46 ve Çizelge 47’de verilmiştir.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin, öğretmenlik alanlarına göre, odak stratejileri alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları birbirine yakındır. Öğretici odaklı öğretim stratejilerinde; sınıf öğretmenleri ($\bar{X}= 4.03$), Türkçe öğretmenleri ($\bar{X}= 4.09$), matematik öğretmenleri ($\bar{X}= 3.89$), fen bilgisi öğretmenleri ($\bar{X}= 3.98$), sosyal bilgiler öğretmenleri ($\bar{X}= 3.95$), yabancı dil öğretmenleri ($\bar{X}= 3.93$), müzik öğretmenleri ($\bar{X}= 4.00$), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ($\bar{X}= 4.14$), teknoloji tasarım öğretmenleri ($\bar{X}= 4.00$), görsel sanatlar öğretmenleri ($\bar{X}= 3.83$), beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X}= 4.04$) ve

bilgisayar öğretmenleri ($\bar{X}= 4.06$) değerlerini elde etmişlerdir. Öğrenen odaklı öğretim stratejilerinde; sınıf öğretmenleri; ($\bar{X}= 4.02$), Türkçe öğretmenleri ($\bar{X}= 4.16$), matematik öğretmenleri ($\bar{X}= 4.01$), fen bilgisi öğretmenleri ($\bar{X}= 3.89$), sosyal bilgiler öğretmenleri ($\bar{X}= 3.98$), yabancı dil öğretmenleri ($\bar{X}= 3.93$), müzik öğretmenleri ($\bar{X}= 4.04$), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ($\bar{X}= 4.13$), teknoloji tasarım öğretmenleri ($\bar{X}= 4.14$), görsel sanatlar öğretmenleri ($\bar{X}= 3.97$), beden eğitimi öğretmenleri ($\bar{X}= 3.96$) ve bilgisayar öğretmenleri ($\bar{X}= 4.23$) değerlerini elde etmişlerdir.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin öğretmenlik alanlarına göre süreç stratejileri alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları da birbirine yakındır. Öğretmenlik alanlarına göre öğretmenlerin süreç grubu öğretim stratejilerini kullanma yoğunlukları sırasıyla şöyledir: Sınıf öğretmenleri en yüksek puan ortalamalarını; sorun çözme, örnek olay ($\bar{X}= 4.05$), soru yanıt ($\bar{X}= 4.03$) ve düşündürme, sorgulama, yorumlatma ($\bar{X}= 3.83$) stratejilerinden, Türkçe öğretmenleri en yüksek puan ortalamalarını; sorun çözme, örnek olay ($\bar{X}= 4.15$), soru yanıt ($\bar{X}= 4.15$) ve sunum ($\bar{X}= 3.97$) stratejilerinden, matematik öğretmenleri en yüksek puan ortalamalarını; soru yanıt ($\bar{x}= 4.03$), sorun çözme, örnek olay ($\bar{x}= 3.97$) ve düşündürme, sorgulatma, yorumlatma ($\bar{x}= 3.86$) stratejilerinden, fen bilgisi öğretmenleri en yüksek puan ortalamalarını; soru yanıt ($\bar{x}= 3.80$), sorun çözme, örnek olay ($\bar{x}= 3.77$) ve düşündürme, sorgulatma, yorumlatma ($\bar{x}= 3.76$) stratejilerinden, sosyal bilgiler öğretmenleri en yüksek puan ortalamalarını; soru yanıt ($\bar{x}= 4.05$), sorun çözme, örnek olay ($\bar{x}= 3.98$) ve düşündürme, sorgulatma, yorumlatma ($\bar{x}= 3.82$) stratejilerinden, yabancı dil öğretmenleri en yüksek puan ortalamalarını; sorun çözme, örnek olay ($\bar{x}= 3.98$), soru yanıt ($\bar{x}= 3.92$) ve düşündürme, sorgulatma, yorumlatma ($\bar{x}= 3.80$) stratejilerinden, müzik öğretmenleri en yüksek puan ortalamalarını; sorun çözme, örnek olay ($\bar{x}= 4.06$), sunum ($\bar{x}= 4.05$) ve soru yanıt ($\bar{x}= 3.98$) stratejilerinden, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri en yüksek puan ortalamalarını; soru yanıt ($\bar{x}= 4.14$), sorun çözme, örnek olay ($\bar{x}= 4.08$) ve tartışma, beyin fırtınası ($\bar{x}= 4.02$) stratejilerinden elde etmişlerdir.

Çizelge 45
Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumu
(N=580)

Odak Stratejileri										Süreç Stratejileri											
Küme	Öğretici		Öğrenen		Sorun Çözme.		Tartışma. Beyin		Modelleme.		Düşündürme.		Sunum		Soru Yanıt		Yazdırma.		Araştırma.		
	Odaklı		Odaklı		Örnek Olay		Fırtınası		Simülasyon.		Sorgulama.		Stratejileri		Stratejileri		Not Aldırma.		Proje		
	Öğretim		Öğretim		Stratejileri		Stratejileri		Rol Oynama		Yorumlatma		Stratejileri		Stratejileri		Özetleme		Stratejileri		
	Stratejileri		Stratejileri		Stratejileri		Stratejileri		Stratejileri		Stratejileri		Stratejileri		Stratejileri		Stratejileri		Stratejileri		
Öğretmenlik Alanı	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)
Sınıf Öğrt.	300	4.03	.46	4.02	.49	4.05	.51	3.76	.61	3.47	.75	3.83	.53	3.80	.60	4.03	.55	3.47	.83	3.73	.58
Türkçe	37	4.09	.47	4.16	.37	4.15	.49	3.90	.53	3.65	.66	3.95	.60	3.97	.53	4.15	.52	3.60	.77	3.91	.58
Matematik	17	3.89	.54	4.01	.67	3.97	.63	3.76	.65	3.39	.80	3.86	.54	3.78	.67	4.03	.54	3.38	.61	3.74	.70
Fen bilgisi	34	3.98	.49	3.89	.56	3.77	.59	3.51	.63	3.30	.75	3.76	.64	3.52	.70	3.80	.60	3.46	.79	3.50	.65
Sosyal Bilgiler	21	3.95	.39	3.98	.38	3.98	.43	3.66	.63	3.61	.66	3.82	.61	3.74	.63	4.05	.66	3.60	.78	3.68	.44
Yabancı dil	46	3.93	.53	3.93	.52	3.98	.50	3.73	.69	3.60	.71	3.80	.61	3.83	.60	3.92	.60	3.38	.75	3.75	.60
Müzik	10	4.00	.37	4.04	.57	4.06	.50	3.84	.54	3.42	.67	3.85	.63	4.05	.76	3.98	.75	3.90	.71	3.75	.69
Din Kül. Ahlak Bil.	25	4.14	.58	4.13	.49	4.08	.45	4.02	.68	3.75	.67	3.94	.67	3.96	.50	4.14	.58	3.62	.71	3.83	.59
Teknoloji Tasarım	28	4.00	.43	4.14	.47	4.28	.55	3.98	.68	3.74	.66	4.03	.56	4.07	.65	4.04	.53	3.76	.78	4.07	.59
Görsel Sanatlar	12	3.83	.49	3.97	.56	3.99	.59	3.83	.65	3.28	.73	3.71	.64	3.68	.69	3.88	.54	3.40	.75	3.66	.62
Beden Eğitimi	17	4.04	.44	3.96	.22	3.92	.36	3.75	.36	3.29	.68	3.85	.44	3.73	.40	3.85	.54	3.13	.77	3.72	.44
Bilgisayar	10	4.06	.27	4.23	.52	4.13	.43	3.94	.67	3.64	.52	4.12	.48	4.07	.69	4.00	.63	3.76	.75	3.95	.48

Teknoloji tasarım öğretmenleri en yüksek puan ortalamalarını; sorun çözme, örnek olay ($\bar{x}=4.28$), sunum ($\bar{x}=4.07$) ve soru yanıt ($\bar{x}=4.04$) stratejilerinden; görsel sanatlar öğretmenleri en yüksek puan ortalamalarını; sorun çözme, örnek olay ($\bar{x}=3.99$), soru yanıt ($\bar{x}=3.88$) ve tartışma, beyin fırtınası ($\bar{x}=3.83$) stratejilerinden; beden eğitimi öğretmenleri en yüksek puan ortalamalarını; sorun çözme, örnek olay ($\bar{x}=3.92$), soru yanıt ($\bar{x}=3.85$) ve düşündürme, sorgulatma, yorumlatma ($\bar{x}=3.85$) stratejilerinden ve son olarak bilgisayar öğretmenleri de en yüksek puan ortalamalarını; sorun çözme, örnek olay ($\bar{x}=4.13$), düşündürme, sorgulatma, yorumlatma ($\bar{x}=4.12$) ve sunum ($\bar{x}=4.07$) stratejilerinden elde etmişlerdir.

Çizelge 46
Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Sıralaması

Öğretmenlik Alanı	Odak Stratejileri	Süreç Stratejileri		
		1	2	3
Sınıf Öğrt.	Öğretici	Sorun	Soru yanıt	Düşündürme
Türkçe	Öğrenen	Sorun	Soru yanıt	Sunum
Matematik	Öğrenen	Soru yanıt	Sorun	Düşündürme
Fen bilgisi	Öğretici	Soru yanıt	Sorun	Düşündürme
Sosyal Bilgiler	Öğrenen	Soru yanıt	Sorun	Düşündürme
Yabancı dil	Öğretici-Öğrenen	Sorun	Soru yanıt	Düşündürme
Müzik	Öğrenen	Sorun	Sunum	Soru yanıt
Din Kül. Ahlak Bil.	Öğretici	Soru Yanıt	Sorun	Tartışma
Teknoloji Tasarım	Öğrenen	Sorun	Sunum	Soru yanıt
Görsel Sanatlar	Öğrenen	Sorun	Soru yanıt	Tartışma
Beden Eğitimi	Öğretici	Sorun	Soru yanıt	Düşündürme
Bilgisayar	Öğrenen	Sorun	Düşündürme	Sunum

Çizelge 46 incelendiğinde, sınıf, fen bilgisi, din kültürü ve ahlak bilgisi ve beden eğitim öğretmenlerinin öğretici odaklı öğretime eğilimli oldukları, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, müzik, teknoloji tasarım, görsel sanatlar ve bilgisayar öğretmenlerin ise; öğrenen odaklı öğretim stratejilerini tercih ettikleri söylenebilir. Diğer taraftan, yabancı dil öğretmenlerinin öğrenen ve öğretici odaklı öğretim etkinliklerini eşit yoğunluklarda kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlik alanlarına göre öğretmenlerin süreç grubu stratejilerini kullanma yoğunlukları dikkate alındığında, ilk üç sırada sorun çözme, örnek olay, soru yanıt ve düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin süreç grubu stratejilerin kullanımında öğretmenlik alanlarına göre benzer yollar izledikleri söylenebilir.

Çizelge 47
Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları Arasındaki Farklar
(N=580)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
<i>Odak Grubu Stratejiler</i>						
Öğretici Odaklı Stratejiler	Gruplar arası	1.93	12	.16	.73	.72
	Grup içi	125.08	567	.22		
	Toplam	127.01	579			
Öğrenen Odaklı Stratejiler	Gruplar arası	3.33	12	.28	1.17	.30
	Grup içi	134.49	567	.24		
	Toplam	137.82	579			
<i>Süreç Grubu Stratejiler</i>						
Sorun Çözme Stratejileri	Gruplar arası	5.30	12	.44	1.66	.07
	Grup içi	151.27	567	.27		
	Toplam	156.57	579			
Tartışma Stratejileri	Gruplar arası	6.55	12	.55	1.38	.17
	Grup içi	223.90	567	.39		
	Toplam	230.45	579			
Modelleme Stratejileri	Gruplar arası	8.17	12	.68	1.29	.22
	Grup içi	299.47	567	.53		
	Toplam	307.64	579			
Düşündürme Stratejileri	Gruplar arası	3.04	12	.25	.78	.67
	Grup içi	184.18	567	.32		
	Toplam	187.22	579			
Sunum Stratejileri	Gruplar arası	8.23	12	.69	1.88	.03
	Grup içi	207.16	567	.37		
	Toplam	215.39	579			
Soru Yanıt Stratejileri	Gruplar arası	3.80	12	.32	1.00	.45
	Grup içi	179.36	567	.32		
	Toplam	183.16	579			
Yazdırma Stratejileri	Gruplar arası	8.89	12	.74	1.17	.30
	Grup içi	357.95	567	.63		
	Toplam	366.84	579			
Araştırma-Proje Stratejileri	Gruplar arası	6.83	12	.57	1.64	.08
	Grup içi	196.68	567	.35		
	Toplam	203.52	579			

Öğretmenlik alanlarına göre öğretmenlerin, odak ve süreç grubu öğretim stratejileri ile ilgili olarak elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınavında (ANOVA) elde edilen değerler odak ve süreç olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir. Odak grubu stratejilerde öğretmenlerin elde ettikleri değerler şunlardır: Öğretici odaklı öğretim stratejileri ($F_{(12, 567)} = .73, p > .05$), öğrenen odaklı öğretim stratejileri ($F_{(12, 567)} = 1.17, p > .05$). Bu bulgulara dayalı olarak; öğretmenlerin öğretim sürecini öğrenen ya da öğretici odaklı olarak yürütmelerinin, öğretmenlik alanlarına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Süreç grubu stratejilerinde öğretmenlerin elde ettikleri değerler şunlardır: Sorun çözme, örnek olay stratejileri ($F_{(12, 567)} = 1.66, p > .05$), tartışma, beyin fırtınası stratejileri ($F_{(12, 567)} = 1.38, p > .05$), modelleme, simülasyon, rol oynama stratejileri ($F_{(12, 567)} = 1.29, p > .05$), düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejileri ($F_{(12, 567)} = .78, p > .05$), sunum stratejileri ($F_{(12, 567)} = 1.88, p < .05$), soru yanıt stratejileri ($F_{(12, 567)} = 1.00, p > .05$), yazdırma, not aldırma, özetleme stratejileri ($F_{(12, 567)} = 1.17, p > .05$) ve araştırma, proje stratejileri ($F_{(12, 567)} = 1.64, p > .05$).

Bulgular; farklı alanlardaki öğretmenlerin *sunum* stratejilerini kullanma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak; öğretmenlerin sunum stratejilerini kullanma durumlarının öğretmenlik alanlarına göre farklılaştığı söylenebilir. Diğer taraftan; yine öğretmenlerin öğretmenlik alanlarına göre; sorun çözme, örnek olay stratejileri, tartışma, beyin fırtınası stratejileri, modelleme, simülasyon, rol oynama stratejileri, düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejileri, soru yanıt stratejileri, yazdırma, not aldırma, özetleme stratejileri ve araştırma, proje stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar söz konusu değildir.

Farklı öğretmenlik alanlarındaki öğretmenlerin sunum stratejilerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplarlar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonunda Çizelge 48'deki değerler elde edilmiştir.

Çizelge 48
*Öğretmenlik Alanlarına Göre Öğretmenlerin Sunum Stratejilerini Kullanma Durumları
 Arasındaki Farkların Kaynakları*
 (N=580)

Ölçek	Öğretmenlik Alanı	Fen Bilgisi	Teknoloji Tasarım	Din KAB
Sunum Stratejileri	Fen bilgisi	-	-.55*	-.55*
	Teknoloji Tasarım	.55*	-	-.11
	Din KAB	.55*	.11	-

Çözümlemede elde edilen sonuçlara göre, sunum stratejileri alt ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki fark, fen bilgisi öğretmenleri ile teknoloji tasarım ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bu bulguya dayalı olarak, puan ortalamaları arasındaki farkın, teknoloji tasarım ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri lehine çıktığı söylenebilir.

Araştırmanın 7. Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumları

Bu çalışmada yanıtı aranan yedinci soru, ilk ve orta okul öğretmenlerinin kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğrenme stratejilerinin, kişilik tipleri ve MBTI profillerine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi ile ilgilidir.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin, kişilik tiplerine ve MBTI profillerine göre kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğrenme stratejilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla, öğretmenlerin MBTI G Formu ve Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin kişilik tipleri ve MBTI profilleri ile öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları Çizelge 49 ve Çizelge 50’de verilmiştir.

Çizelge 49
Öğretmenlerin Kişilik Tiplerine Göre Öğrenme Özelliklerine Uygun Buldukları Öğrenme Stratejileri
(N=580)

Küme		Yineleme Stratejileri		Anlamlandırma Stratejileri		Örgütlenme Stratejileri		Anlamayı İzleme Stratejileri		Duyuşsal Stratejiler	
Kişilik Boyutu	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)
<i>Dikkati odaklama</i>											
Dışadönük	365	4.66	.71	3.95	.49	3.80	.65	4.01	.49	3.76	.50
İçedönük	215	4.55	.68	3.87	.49	3.68	.59	3.89	.48	3.73	.50
<i>Bilgi edinme</i>											
Duyusal	462	4.61	.71	3.90	.50	3.75	.62	3.95	.48	3.77	.50
Sezgisel	118	4.67	.70	4.01	.43	3.79	.68	4.05	.49	3.68	.47
<i>Karar verme</i>											
Düşünen	295	4.55	.72	3.90	.48	3.75	.63	3.97	.49	3.73	.51
Hisseden	285	4.68	.69	3.94	.50	3.76	.64	3.97	.49	3.77	.49
<i>Dış dünyayı ele alma</i>											
Yargılayan	477	3.84	.59	3.89	.48	3.75	.62	3.96	.49	3.74	.50
Algılayan	103	3.89	.60	4.04	.51	3.79	.68	4.02	.50	3.80	.48

Çizelge 50
MBTI Profillerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Özelliklerine Uygun Buldukları Öğrenme Stratejileri
 (N=580)

Küme		Yineleme Stratejileri		Anlamlandırma Stratejileri		Örgütlenme Stratejileri		Anlamayı İzleme Stratejileri		Duyuşsal Stratejiler	
MBTI Profili	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)
DSHY	29	4.06	.48	3.99	.49	3.84	.55	4.12	.50	3.78	.42
DSHA	12	3.76	.67	4.20	.41	3.73	.87	3.90	.60	3.65	.48
DSDY	25	3.71	.65	3.91	.41	3.59	.74	3.94	.46	3.53	.52
DSDA	76	3.89	.76	4.17	.53	4.20	.63	4.23	.53	3.75	.51
DDHY	105	3.93	.60	3.94	.53	3.81	.65	4.00	.51	3.79	.50
DDDA	33	4.06	.45	4.05	.41	3.73	.67	4.03	.41	3.85	.44
DDDY	143	3.81	.62	3.90	.49	3.81	.64	4.00	.49	3.76	.51
DDFA	6	4.00	.18	3.94	.45	3.76	.28	4.15	.21	3.97	.39
İSHY	22	3.87	.46	3.89	.30	3.62	.61	3.89	.39	3.65	.41
İSHA	7	3.76	.79	4.05	.56	3.80	.90	4.10	.59	3.50	.57
İSDY	9	4.09	.43	4.16	.23	4.24	.38	4.27	.39	3.96	.48
İSDA	2	4.17	.00	4.18	.00	3.14	.00	4.56	.00	3.67	.00
İDHY	62	3.81	.57	3.86	.49	3.70	.58	3.90	.46	3.76	.54
İDHA	15	3.64	.76	3.76	.71	3.70	.61	3.84	.54	3.83	.45
İDDY	82	3.73	.56	3.79	.48	3.59	.54	3.81	.47	3.66	.49
İDDA	16	3.82	.56	4.05	.57	3.81	.69	3.97	.54	3.91	.55
Toplam	580	3.85	.59	3.92	.49	3.75	.63	3.97	.49	3.75	.50

Kişilik Tipleri ve Öğrenme Stratejileri

İlk ve orta okul öğretmenleri, kişiliği oluşturan dört alt boyut bağlamında, Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinden farklı puan ortalamaları elde etmişlerdir.

Kişiliğin ilk boyutu olan dikkati odaklama konusunda, dışadönük kişilik tipine sahip olan öğretmenler yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinde içedönüklerden daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Dikkati odaklama boyutunda, öğretmenlerin Öğrenme stratejileri ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek amacıyla t testi çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen değerler Çizelge 51’de verilmiştir.

Çizelge 51
Dikkati Odaklama Boyutuna Göre Öğretmenlerin Öğrenme Özelliklerine Uygun
Buldukları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklar
(N=580)

Ölçek	Kişilik Tipi	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	(t)	(SD)	(p)
Yineleme Stratejileri	Dışadönük	365	4.66	.71	1.87	578	.06
	İçedönük	215	4.55	.68			
Anlamlandırma Stratejileri	Dışadönük	365	3.95	.49	2.03	578	.04
	İçedönük	215	3.87	.49			
Örgütleme Stratejileri	Dışadönük	365	3.80	.65	2.22	578	.03
	İçedönük	215	3.68	.59			
Anlamayı İzleme Stratejileri	Dışadönük	361	4.01	.49	2.96	578	.00
	İçedönük	213	3.89	.48			
Duyuşsal Stratejiler	Dışadönük	365	3.76	.50	.84	578	.40
	İçedönük	215	3.73	.50			

Dışadönük öğretmenlerin öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında elde ettikleri puan ortalamaları içedönük öğretmenlere göre daha yüksektir. Dikkati odaklama boyutunda, öğretmenlerin, anlamlandırma ($t_{(578)} = 2.03, p < .05$), örgütleme ($t_{(578)} = 2.22, p < .05$) ve anlamayı izleme stratejileri ($t_{(578)} = 2.91, p < .05$) alt ölçeklerinde elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farklar anlamlı düzeydedir. Bu yönüyle;

dışadönük ve içedönük kişilik tipindeki öğretmenlerin anlamlandırma, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu, yineleme stratejileri ile duyuşsal stratejilerde ise; birbirlerine benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Kişiliğin ikinci boyutu olan bilgi edinme konusunda, duyuşsal öğretmenler, duyuşsal stratejiler alt ölçeğinde sezgisel öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Sezgisel öğretmenler ise yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri ve anlamayı izleme stratejileri alt ölçeklerinde duyuşsal kişilik yapısına sahip öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamalarına sahiptirler. Bilgi edinme boyutunda, öğretmenlerin öğrenme stratejileri ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel yönden anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t testinden yararlanılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 52’de verilmiştir.

Çizelge 52
Bilgi Edinme Boyutuna Göre Öğretmenlerin Öğrenme Özelliklerine Uygun Buldukları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklar
(N=580)

Ölçek	Kişilik Tipi	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	(t)	(SD)	(p)
<i>Yineleme Stratejileri</i>	Duyusal	462	4.61	.71	.86	578	.39
	Sezgisel	118	4.67	.70			
<i>Anlamlandırma Stratejileri</i>	Duyusal	462	3.90	.50	2.34	578	.02
	Sezgisel	118	4.01	.43			
<i>Örgütlenme Stratejileri</i>	Duyusal	462	3.75	.62	.64	578	.52
	Sezgisel	118	3.79	.68			
<i>Anlamayı İzleme Stratejileri</i>	Duyusal	456	3.95	.48	1.91	578	.06
	Sezgisel	118	4.05	.49			
<i>Duyuşsal Stratejiler</i>	Duyusal	462	3.77	.50	1.68	578	.10
	Sezgisel	118	3.68	.47			

Bilgi edinme boyutunda, öğretmenlerin, anlamlandırma stratejileri ($t_{(578)} = -2.33$, $p < .05$) konusunda elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeydedir. Bu yönüyle duyum ve sezgi kişilik tipindeki öğretmenlerin anlamlandırma stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumları arasında anlamlı düzeyde

farklılıklar olduğu, yineleme, örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerde ise birbirlerine benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Kişiliğin üçüncü boyutu olan karar verme konusunda, hisseden kişilik tipindeki öğretmenlerin, yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamalarının düşünen kişilik tipindeki öğretmenlerden daha yüksektir. Anlamayı izleme stratejilerinde ise aynı ortalamaları elde etmişlerdir. Öğretmenlerin, kişiliğin karar verme boyutunda Öğrenme stratejileri ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel yönden anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t testinden yararlanılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 53’de verilmiştir.

Çizelge 53
Karar Verme Boyutuna Göre Öğretmenlerin Öğrenme Özelliklerine Uygun Buldukları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklar
(N=580)

Ölçek	Kişilik Tipi	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	(t)	(SD)	(p)
<i>Yineleme Stratejileri</i>	Düşünen	295	4.55	.72	2.08	578	.04
	Hisseden	285	4.68	.69			
<i>Anlamlandırma Stratejileri</i>	Düşünen	295	3.90	.48	1.02	578	.31
	Hisseden	285	3.94	.50			
<i>Örgütlenme Stratejileri</i>	Düşünen	295	3.75	.63	.07	578	.94
	Hisseden	285	3.76	.64			
<i>Anlamayı İzleme Stratejileri</i>	Düşünen	291	3.97	.49	.18	578	.86
	Hisseden	283	3.97	.49			
<i>Duyuşsal Stratejiler</i>	Düşünen	295	3.73	.51	.93	578	.35
	Hisseden	285	3.77	.49			

Kişiliğin karar verme boyutunda, öğretmenlerin, yineleme stratejileri alt ölçeğinde elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark ($t(578) = -2.08, p < .05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu yönüyle, düşünen ve hisseden kişilik tipindeki öğretmenlerin yineleme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu, anlamlandırma, örgütlenme,

anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerde ise birbirlerine benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Kişiliğin dördüncü ve son boyutu, dış dünyayı ele alma biçimi ile ilgilidir. Bu konuda algılayan kişilik tipindeki öğretmenlerin, yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları, yargılayan kişilik tipindeki öğretmenlerden daha yüksektir. Dış dünyayı ele alma boyutunda, öğretmenlerin Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında gözlenen farkın istatistiksel yönden anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t testinden yararlanılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 54’de verilmiştir.

Çizelge 54
Dış Dünyayı Ele Alma Boyutuna Göre Öğretmenlerin Öğrenme Özelliklerine Uygun Buldukları Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklar
(N=580)

Ölçek	Kişilik Tipi	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	(t)	(SD)	(p)
<i>Yineleme Stratejileri</i>	Yargılayan	477	4.61	.71	.68	578	.50
	Algılayan	103	4.66	.72			
<i>Anlamlandırma Stratejileri</i>	Yargılayan	477	3.89	.48	2.64	578	.00
	Algılayan	103	4.04	.51			
<i>Örgütlenme Stratejileri</i>	Yargılayan	477	3.75	.62	.58	578	.56
	Algılayan	103	3.79	.68			
<i>Anlamayı İzleme Stratejileri</i>	Yargılayan	471	3.96	.49	1.18	578	.24
	Algılayan	103	4.02	.50			
<i>Duyuşsal Stratejiler</i>	Yargılayan	477	3.74	.50	1.17	578	.24
	Algılayan	103	3.80	.48			

Kişiliğin, dış dünyayı ele alma boyutunda öğretmenlerin, anlamlandırma stratejileri alt ölçeğinde elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark ($t(578) = -2.64$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu yönüyle yargılayan ve algılayan kişilik tipindeki öğretmenlerin anlamlandırma stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu, yineleme, örgütlenme,

anlamayı izleme ve duyuşsal stratejilerde ise birbirlerine benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

MBTI Profilleri ve Öğrenme Stratejileri

İlk ve orta okul öğretmenleri, MBTI profillerine göre, Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinden farklı puan ortalamaları elde etmişlerdir.

Öğretmenlerin, yinleme stratejileri ölçeğinde elde edilen puan ortalamaları en yüksek ortalamadan başlayarak, sırasıyla; içedönük-sezgisel-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 4.17), içedönük-sezgisel-düşünen-yargılayan ($\bar{X}$ = 4.09) ve dışadönük-sezgisel-hisseden-yargılayan ($\bar{X}$ = 4.06) profil yapısındaki öğretmenlere aittir. Anlamlandırma stratejileri ölçeğinde en yüksek ortalamaları elde edenler ise dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan ($\bar{X}$ = 4.20), içedönük-sezgisel-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 4.18) ve içedönük-sezgisel-düşünen-yargılayan ($\bar{X}$ = 4.16) profilindeki öğretmenlerdir.

Örgütlenme stratejilerinde; içedönük-sezgisel-düşünen-yargılayan ($\bar{X}$ = 4.24), dışadönük-sezgisel-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 4.20) ve dışadönük-sezgisel-hisseden-yargılayan ($\bar{X}$ = 3.84) profilindeki öğretmenler en yüksek puan ortalamalarını elde etmişlerdir. Anlamayı izleme stratejilerinde ise; içedönük-sezgisel-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 4.56), içedönük-sezgisel-düşünen-yargılayan ($\bar{X}$ = 4.27) ve dışadönük-sezgisel-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 4.23) profilindeki öğretmenler en yüksek puan ortalamalarını elde etmişlerdir. Duyuşsal stratejiler ölçeğinde ise en yüksek puan ortalamasını sırasıyla; dışadönük-duyusal-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 3.97), içedönük-sezgisel-düşünen-yargılayan ($\bar{X}$ = 3.96) ve içedönük-duyusal-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 3.91) profilindeki öğretmenler en yüksek ortalamaları elde etmişlerdir.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Elde edilen değerler Çizelge 55'te verilmiştir.

Çizelge 55
MBTI Profillerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Özelliklerine Uygun Buldukları
Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklar
(N=580)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
<i>Yineleme Stratejileri</i>	Gruplar arası	10.03	15	.67	1.35	.17
	Grup içi	280.00	564	.50		
	Toplam	290.02	579			
<i>Anlamlandırma Stratejileri</i>	Gruplar arası	5.51	15	.37	1.54	.09
	Grup içi	134.51	564	.24		
	Toplam	140.02	579			
<i>Örgütlenme Stratejileri</i>	Gruplar arası	9.79	15	.65	1.66	.06
	Grup içi	221.52	564	.39		
	Toplam	231.31	579			
<i>Anlamayı İzleme Stratejileri</i>	Gruplar arası	6.60	15	.44	1.89	.02
	Grup içi	131.14	564	.23		
	Toplam	137.74	579			
<i>Duyuşsal Stratejiler</i>	Gruplar arası	4.43	15	.30	1.19	.27
	Grup içi	139.43	564	.25		
	Toplam	143.86	579			

İlk ve orta okul öğretmenlerinin, Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans çözümlemesi sonucunda; anlamayı izleme stratejileri ($F_{(15, 564)} = 1.89, p < .05$) alt ölçeğinden elde edilen F değeri .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerinden büyük bulunmuştur. Buna karşılık, yapılan varyans çözümlemesi sonucunda yineleme ($F_{(15, 564)} = 1.35, p > .05$), anlamlandırma ($F_{(15, 564)} = 1.54, p < .05$), örgütlenme stratejileri ($F_{(15, 564)} = 1.66, p > .05$) ve duyuşsal stratejiler ($F_{(15, 564)} = 1.19, p < .05$) alt ölçeklerinden elde edilen F değerleri, .05 anlamlılık düzeyinde F tablo değerlerinden daha küçüktür. Bu değerler, farklı profil yapılarına sahip öğretmenlerin, anlamayı izleme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumlarını betimleyen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunurken, yineleme, anlamlandırma, örgütlenme ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığını göstermektedir. Farklı MBTI profillerine sahip olan öğretmenlerin anlamayı izleme stratejilerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplararası farklılıktan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Test sonunda Çizelge 56'daki değerler elde edilmiştir.

Çizelge 56
Öğretmenlerin MBTI Profillerine Göre Anlamayı İzleme Stratejilerini Kendi Öğrenme Özelliklerine Uygun Bulma Durumları Arasındaki Farkların Kaynakları
 (N=580)

	DSHA	İDDY	İDHA	İSDA
DSHA		.09	.06	-.66
İDDY	-.09		-.03	-.75
İDHA	-.06	.03		-.72
İSDA	.66	.75	.72	

Farklı MBTI profilindeki öğretmenlerin, anlamayı izleme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumları arasındaki fark, içedönük-sezgisel-düşünen-algılayan profil yapısıyla dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan, içedönük-duyusal-düşünen-yargılayan ve içedönük-sezgisel-düşünen-algılayan profil yapılarına sahip öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Puan ortalamaları arasındaki farkın, dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan profil yapısına sahip öğretmenler lehine çıktığı söylenebilir.

Araştırmanın 8. Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumları

Bu çalışmada yanıtı aranan sekizinci ve son soru, ilk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejilerinin, kişilik tiplerine ve MBTI profillerine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi ile ilgilidir.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin, kişilik tiplerine ve sahip oldukları MBTI profillerine göre, kullandıkları öğretim stratejilerinin belirlenmesi amacıyla, öğretmenlerin MBTI G Formu ve Öğretim stratejileri ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin kişilik tipleri ve MBTI profilleri ile odak ve süreç grubu öğretim stratejileri alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları Çizelge 57 ve Çizelge 58’de verilmiştir.

Çizelge 57

Öğretmenlerin Kişilik Tiplerine Göre Kullandıkları Öğretim Stratejileri
(N=580)

		Odak Stratejileri								Süreç Stratejileri											
Küme		Öğretici	Öğrenen	Sorun Çözme.		Tartışma. Beyin		Modelleme.		Düşündürme.		Yazdırma.		Araştırma.		Not Aldırma.		Özetleme		Proje	
		Odaklı	Odaklı	Örnek Olay	Stratejileri	Fırtınası	Stratejileri	Simülasyon.	Rol Oynama	Sorgulatma.	Yorumlatma	Sunum	Soru Yanıt	Stratejileri	Stratejileri	Stratejileri	Stratejileri	Stratejileri	Stratejileri	Stratejileri	Stratejileri
Kişilik Boyutu	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)
<i>Dikkati odaklama</i>																					
Dışadönük	365	4.02	.48	4.06	.48	4.07	.53	3.80	.61	3.52	.73	3.87	.56	3.82	.60	4.05	.54	3.53	.79	3.78	.59
İçedönük	215	4.01	.45	3.97	.50	3.99	.51	3.73	.66	3.48	.73	3.82	.58	3.83	.63	3.95	.59	3.44	.80	3.70	.60
<i>Bilgi edinme</i>																					
Duyusal	462	4.03	.46	4.03	.50	4.03	.52	3.78	.62	3.49	.73	3.85	.58	3.82	.62	4.01	.57	3.51	.80	3.74	.60
Sezgisel	118	3.96	.49	4.03	.46	4.08	.50	3.78	.66	3.56	.72	3.85	.53	3.84	.57	4.03	.52	3.47	.79	3.80	.56
<i>Karar verme</i>																					
Düşünen	295	4.05	.47	4.04	.46	4.05	.50	3.77	.62	3.51	.72	3.86	.55	3.84	.58	4.06	.54	3.52	.79	3.75	.57
Hisseden	285	3.99	.47	4.02	.51	4.03	.54	3.78	.64	3.49	.74	3.85	.59	3.81	.64	3.97	.58	3.48	.81	3.74	.61
<i>Dış dünyayı ele alma</i>																					
Yargılayan	477	4.03	.46	4.04	.48	4.05	.52	3.76	.63	3.50	.71	3.86	.56	3.82	.60	4.01	.57	3.50	.79	3.74	.59
Algılayan	103	3.97	.51	4.00	.52	4.00	.52	3.83	.63	3.50	.80	3.83	.59	3.83	.64	4.00	.51	3.48	.81	3.77	.62

Çizelge 58
Öğretmenlerin MBTI Profillerine Göre Kullandıkları Öğretim Stratejileri
(N=580)

Odak Stratejileri										Süreç Stratejileri											
Küme		Öğretici Odaklı Öğretim Stratejileri	Öğrenen Odaklı Öğretim Stratejileri	Sorun Çözme. Örnek Olay Stratejileri	Tartışma. Beyin Fırtınası Stratejileri	Modelleme. Simülasyon. Rol Oynama Stratejileri	Düşündürme. Sorgulatma. Yorumlatma Stratejileri	Sunum Stratejileri	Soru Yanıt Stratejileri	Yazdırma. Not Aldırma. Özetleme Stratejileri	Araştırma. Proje Stratejileri										
MBTI Profili	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)	($\bar{X}$)	(SS)
DSHY	29	4.07	.47	4.08	.46	4.18	.40	4.01	.50	3.68	.56	3.94	.50	3.93	.55	4.01	.48	3.61	.76	4.00	.42
DSHA	12	4.00	.66	4.16	.60	4.29	.55	4.08	.65	3.75	.80	4.03	.69	4.01	.63	4.28	.49	3.92	.77	4.00	.68
DSDY	25	3.99	.47	4.14	.37	4.18	.49	3.80	.61	3.69	.72	3.86	.37	3.90	.55	4.11	.54	3.44	.95	3.79	.59
DSDA	12	3.85	.37	3.90	.34	3.94	.48	3.85	.60	3.30	.74	3.79	.38	3.90	.28	3.93	.46	3.18	.55	3.72	.44
DDHY	105	4.02	.43	4.05	.49	4.05	.55	3.76	.63	3.42	.74	3.84	.63	3.77	.66	3.98	.58	3.49	.78	3.71	.65
DDDA	33	3.92	.53	4.00	.57	3.91	.58	3.70	.67	3.42	.92	3.83	.59	3.72	.72	3.96	.55	3.38	.89	3.69	.63
DDDY	143	4.07	.50	4.09	.47	4.07	.52	3.79	.60	3.53	.70	3.89	.55	3.83	.56	4.11	.53	3.59	.76	3.78	.56
DDHA	6	3.93	.30	3.83	.41	3.90	.30	3.77	.53	3.77	.50	3.56	.40	3.75	.66	4.03	.44	3.83	.75	3.69	.42
İSHY	22	3.95	.50	3.96	.39	3.95	.55	3.44	.78	3.53	.76	3.74	.61	3.64	.53	3.98	.56	3.44	.73	3.61	.51
İSHA	7	3.66	.56	3.89	.71	3.84	.42	3.94	.60	3.40	.67	3.71	.63	3.90	.78	3.86	.52	3.34	.76	3.68	.79
İSDY	9	3.82	.34	3.89	.55	4.03	.63	3.31	.67	3.11	.90	3.76	.64	3.57	.79	3.93	.61	2.96	.73	3.64	.70
İSDA	2	4.40	.57	4.06	.55	3.86	.61	3.50	.71	3.50	.71	3.83	1.18	3.58	.82	4.08	.12	4.00	.00	3.63	.88
İDHY	62	4.00	.45	3.99	.57	3.99	.55	3.81	.64	3.58	.68	3.88	.55	3.93	.64	3.92	.69	3.50	.86	3.75	.59
İDHA	15	3.91	.40	4.00	.40	4.06	.46	3.71	.55	3.21	.82	3.71	.65	3.61	.64	3.81	.48	3.11	.75	3.57	.62
İDDY	82	4.02	.42	3.95	.46	3.98	.48	3.74	.65	3.42	.73	3.81	.58	3.83	.61	3.96	.57	3.44	.79	3.65	.60
İDDA	16	4.32	.46	4.10	.57	4.10	.53	4.05	.66	3.86	.67	3.98	.59	4.12	.57	4.17	.52	3.79	.77	4.09	.61
Toplam	580	4.02	.47	4.03	.49	4.04	.52	3.78	.63	3.50	.73	3.85	.57	3.83	.61	4.01	.56	3.50	.80	3.75	.59

Kişilik Tipleri ve Öğretim Stratejileri

İlk ve orta okul öğretmenleri, kişilik tiplerinin dört alt boyutuna göre Öğretim stratejilerini belirleme ölçeğinin odak ve süreç grubu alt ölçeklerinde farklı puan ortalamaları elde etmişlerdir.

Kişiliğin ilk boyutu olan dikkati odaklama konusunda, odak grubu stratejilerden öğretici odaklı öğretim stratejileri ve öğrenen odaklı öğretim stratejileri ölçeklerinde dışadönük kişilik tipindeki öğretmenler, içedönük kişilik tipindeki öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Süreç grubu stratejilerden; sorun çözme, örnek olay, tartışma, beyin fırtınası, modelleme, simülasyon, rol oynama, düşündürme, sorgulatma, yorumlatma, soru yanıt, yazdırma, not aldırma, özetleme ve araştırma, proje stratejilerinde dışadönük kişilik tipine sahip olan öğretmenler, içedönüklerden daha yüksek puan ortalamaları elde ederken, sunum stratejilerinde, içedönük tipindeki öğretmenler dışadönüklere göre daha yüksek bir ortalama elde etmişlerdir.

Öğretmenlerin dikkati odaklama boyutunda odak ve süreç grubu öğretim stratejileri ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında gözlemlenen farkın istatistiksel olarak anlamlılığını saptamak amacıyla t testinden yararlanılmıştır. Çözümleme sonunda elde edilen değerler Çizelge 59'da verilmiştir.

Dikkati odaklama boyutunda, öğretmenlerin kişilik tiplerine göre odak grubu stratejilerden öğrenen odaklı öğretim stratejilerinde elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($t_{(578)} = 2.15, p < .05$). Diğer taraftan; öğretmenlerin kişilik tiplerine göre süreç grubu stratejilerden, soru yanıt stratejilerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark da ($t_{(578)} = 2.04, p < .05$) anlamlı düzeydedir.. Bu bulguya göre; dışadönük kişilik tipindeki öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenen odaklı öğretim stratejilerini içedönük kişilik tipindeki öğretmenlere oranla daha yoğun bir biçimde kullandıkları söylenebilir. Diğer taraftan, dışadönük ve içedönük kişilik tipindeki öğretmenlerin süreç grubu stratejilerden soru yanıt stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu, diğer öğretim stratejilerini ise birbirlerine yakın yoğunluklarda kullandıkları söylenebilir.

Çizelge 59
Dikkati Odaklama Boyutuna Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri
Arasındaki Farklar
(N=580)

Ölçek	Profil Boyutu	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	(t)	(SD)	(p)
<i>Odak Grubu Stratejiler</i>							
Öğretici Odaklı Stratejiler	Dışadönük	365	4.02	.48	.35	578	.73
	İçedönük	215	4.01	.45			
Öğrenen Odaklı Stratejiler	Dışadönük	365	4.06	.48	2.15	578	.03
	İçedönük	215	3.97	.50			
<i>Süreç Grubu Stratejiler</i>							
Sorun Çözme Stratejileri	Dışadönük	365	4.07	.53	1.71	578	.09
	İçedönük	215	3.99	.51			
Tartışma Stratejileri	Dışadönük	365	3.80	.61	1.23	578	.22
	İçedönük	215	3.73	.66			
Modelleme Stratejileri	Dışadönük	365	3.52	.73	.55	578	.58
	İçedönük	215	3.48	.73			
Düşündürme Stratejileri	Dışadönük	365	3.87	.56	.94	578	.35
	İçedönük	215	3.82	.58			
Sunum Stratejileri	Dışadönük	365	3.82	.60	.26	578	.79
	İçedönük	215	3.83	.63			
Soru Yanıt Stratejileri	Dışadönük	365	4.05	.54	2.04	578	.04
	İçedönük	215	3.95	.59			
Yazdırma Stratejileri	Dışadönük	365	3.53	.79	1.38	578	.17
	İçedönük	215	3.44	.80			
Araştırma-Proje Stratejileri	Dışadönük	365	3.78	.59	1.43	578	.15
	İçedönük	215	3.70	.60			

Kişiliğin ikinci boyutu olan bilgi edinme konusunda, duyuşsal kişilik tipindeki öğretmenler öğretici odaklı öğretim stratejilerinde sezgisel tipindeki öğretmenlerden daha yüksek puan ortalaması elde ederken, öğrenen odaklı öğretim stratejilerinde ise duyuşsal ve sezgisel kişilik tipindeki öğretmenler aynı puan ortalamasını elde etmişlerdir. Süreç grubu stratejilerden; yazdırma, not aldırma, özetleme stratejilerinde duyuşsal kişilik tipindeki öğretmenler, sezgisel olanlardan daha yüksek puan ortalamaları elde ederken, sezgisel öğretmenler ise; sorun çözme, örnek olay, modelleme, simülasyon, rol oynama, sunum, soru yanıt ve araştırma, proje stratejilerinde duyuşsal öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamalarına sahiptirler. Diğer taraftan; tartışma, beyin fırtınası ve düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejilerinde ise duyuşsal ve sezgisel öğretmenler aynı puan ortalamalarını elde etmişlerdir. Öğretmenlerin, kişiliğin bilgi edinme boyutunda odak ve süreç grubu öğretim stratejilerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında gözlemlenen farkın istatistiksel yönden anlamlılığını belirlemek amacıyla t testinden yararlanılmıştır. Elde edilen değerler Çizelge 60'ta verilmiştir.

Çizelge 60
Bilgi Edinme Boyutuna Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri
Arasındaki Farklar
(N=580)

Ölçek	Profil Boyutu	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	(t)	(SD)	(p)
<i>Odak Grubu Stratejiler</i>							
Öğretici Odaklı Stratejiler	Duyusal	462	4.03	.46	1.35	578	.18
	Sezgisel	118	3.96	.49			
Öğrenen Odaklı Stratejiler	Duyusal	462	4.03	.50	.07	578	.95
	Sezgisel	118	4.03	.46			
<i>Süreç Grubu Stratejiler</i>							
Sorun Çözme Stratejileri	Duyusal	462	4.03	.52	1.03	578	.30
	Sezgisel	118	4.08	.50			
Tartışma Stratejileri	Duyusal	462	3.78	.62	.12	578	.90
	Sezgisel	118	3.78	.66			
Modelleme Stratejileri	Duyusal	462	3.49	.73	.95	578	.35
	Sezgisel	118	3.56	.72			
Düşündürme Stratejileri	Duyusal	462	3.85	.58	.06	578	.96
	Sezgisel	118	3.85	.53			
Sunum Stratejileri	Duyusal	462	3.82	.62	.28	578	.77
	Sezgisel	118	3.84	.57			
Soru Yanıt Stratejileri	Duyusal	462	4.01	.57	.37	578	.71
	Sezgisel	118	4.03	.52			
Yazdırma Stratejileri	Duyusal	462	3.51	.80	.43	578	.67
	Sezgisel	118	3.47	.79			
Araştırma-Proje Stratejileri	Duyusal	462	3.74	.60	1.08	578	.28
	Sezgisel	118	3.80	.56			

Kişiliğin bilgi edinme boyutunda, öğretmenlerin öğretim stratejilerini belirleme ölçeğinin alt ölçeklerinde elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu yönüyle duyum ve sezgi kişilik tipindeki öğretmenlerin; öğretim sürecinde öğrenen ya da öğretici odaklı öğretim konusunda bir farklılıkları olmadığı; öğretim sürecinde süreç grubu stratejilerinden, sorun çözme, örnek olay, soru yanıt, düşündürme, sorgulatma, yorumlatma, sunum, tartışma, beyin fırtınası, araştırma, proje, modelleme, simülasyon ve rol oynama stratejileri ile yazdırma, not aldırma, özetleme stratejilerini kullanma durumlarının birbirine benzer olduğunu söylenebilir.

Kişiliğin üçüncü boyutu olan karar verme konusunda, odak grubu stratejilerden; öğretici odaklı öğretim ve öğrenen odaklı öğretim stratejilerinde düşünen kişilik tipindeki öğretmenler, hisseden kişilik tipindeki öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Süreç grubu stratejilerden; sorun çözme, örnek olay, modelleme, simülasyon, rol oynama, düşündürme, sorgulatma, yorumlatma, sunum,

soru yanıt, yazdırma, not aldırma, özetleme ve araştırma, proje stratejilerinde düşünen kişilik tipindeki öğretmenler, hisseden kişilik tipindeki öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Diğer taraftan, hisseden tipindeki öğretmenler ise; tartışma, beyin fırtınası stratejilerinde düşünen kişilik tipindeki öğretmenlerden daha yüksek puan ortalaması elde etmişlerdir. Öğretmenlerin karar verme boyutunda odak ve süreç grubu öğretim stratejileri ölçeklerinde elde ettikleri puan ortalamaları arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek amacıyla t testi çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen değerler Çizelge 61’de verilmiştir.

Çizelge 61
Karar Verme Boyutuna Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Arasındaki Farklar
(N=580)

Ölçek	Profil Boyutu	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	(t)	(SD)	(p)
<i>Odak Grubu Stratejiler</i>							
Öğretici Odaklı Stratejiler	Düşünen	295	4.05	.47	1.53	578	.13
	Hisseden	285	3.99	.47			
Öğrenen Odaklı Stratejiler	Düşünen	295	4.04	.46	.30	578	.76
	Hisseden	285	4.02	.51			
<i>Süreç Grubu Stratejiler</i>							
Sorun Çözme Stratejileri	Düşünen	295	4.05	.50	.34	578	.73
	Hisseden	285	4.03	.54			
Tartışma Stratejileri	Düşünen	295	3.77	.62	.10	578	.92
	Hisseden	285	3.78	.64			
Modelleme Stratejileri	Düşünen	295	3.51	.72	.40	578	.69
	Hisseden	285	3.49	.74			
Düşündürme Stratejileri	Düşünen	295	3.86	.55	.18	578	.86
	Hisseden	285	3.85	.59			
Sunum Stratejileri	Düşünen	295	3.84	.58	.70	578	.49
	Hisseden	285	3.81	.64			
Soru Yanıt Stratejileri	Düşünen	295	4.06	.54	1.88	578	.06
	Hisseden	285	3.97	.58			
Yazdırma Stratejileri	Düşünen	295	3.52	.79	.51	578	.61
	Hisseden	285	3.48	.81			
Araştırma-Proje Stratejileri	Düşünen	295	3.75	.57	.22	578	.83
	Hisseden	285	3.74	.61			

Karar verme boyutunda düşünen ve hisseden kişilik tipindeki öğretmenlerin öğretim stratejileri ölçeğinin alt ölçeklerinde elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu yönüyle, düşünen ve hisseden tipindeki öğretmenlerin, öğretim sürecinde öğrenen ya da öğretici odaklı öğretim

yapmaları konusunda bir farklılık olmadığı; öğretim sürecinde, süreç grubu stratejilerden, sorun çözme, örnek olay, soru yanıt, düşündürme, sorgulatma, yorumlatma, sunum, tartışma, beyin fırtınası, araştırma, proje, modelleme, simülasyon, rol oynama stratejileri ile yazdırma, not aldırma, özetleme stratejilerini kullanma durumlarının birbirine benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Kişiliğin dördüncü ve son boyutu dış dünyayı ele alma biçimi ile ilgilidir. Bu konuda yargılayan kişilik tipindeki öğretmenler odak grubu stratejilerden; öğretici odaklı öğretim ve öğrenen odaklı öğretim stratejilerinde algılayan tipindeki öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Süreç grubu stratejilerden; sorun çözme, örnek olay, düşündürme, sorgulatma, yorumlatma, soru yanıt, yazdırma, not aldırma, özetleme stratejilerinde de yargılayan tipindeki öğretmenlerin algılayan tipindeki öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri gözlemlenmiştir. Diğer taraftan algılayan tipindeki öğretmenlerin, tartışma, beyin fırtınası, sunum ve araştırma proje stratejilerinde yargılayan tipindeki öğretmenlerden daha yüksek puan ortalaması elde ettikleri görülmektedir. Modelleme, simülasyon, rol oynama stratejilerinde ise; yargılayan ve algılayan tipindeki öğretmenler aynı puan ortalamasını elde etmişlerdir. Öğretmenlerin dış dünyayı ele alma boyutunda odak ve süreç grubu öğretim stratejilerinde elde ettikleri puan ortalamaları arasında gözlemlenen farkların istatistiksel yönden anlamlılığını belirlemek amacıyla t testi çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen değerler Çizelge 62’de verilmiştir.

Çizelge 62
*Dış Dünyayı Ele Alma Boyutuna Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri
 Arasındaki Farklar*
 (N=580)

Ölçek	Profil Boyutu	(N)	($\bar{X}$)	(SS)	(t)	(SD)	(p)
<i>Odak Grubu Stratejiler</i>							
Öğretici Odaklı Stratejiler	Yargılayan	477	4.03	.46	1.04	578	.30
	Algılayan	103	3.97	.51			
Öğrenen Odaklı Stratejiler	Yargılayan	477	4.04	.48	.62	578	.54
	Algılayan	103	4.00	.52			
<i>Süreç Grubu Stratejiler</i>							
Sorun Çözme Stratejileri	Yargılayan	477	4.05	.52	.85	578	.40
	Algılayan	103	4.00	.52			
Tartışma Stratejileri	Yargılayan	477	3.76	.63	1.00	578	.32
	Algılayan	103	3.83	.63			
Modelleme Stratejileri	Yargılayan	477	3.50	.71	.03	578	.74
	Algılayan	103	3.50	.80			
Düşündürme Stratejileri	Yargılayan	477	3.86	.56	.42	578	.68
	Algılayan	103	3.83	.59			
Sunum Stratejileri	Yargılayan	477	3.82	.60	.13	578	.90
	Algılayan	103	3.83	.64			
Soru Yanıt Stratejileri	Yargılayan	477	4.01	.57	.15	578	.88
	Algılayan	103	4.00	.51			
Yazdırma Stratejileri	Yargılayan	477	3.50	.79	.30	578	.76
	Algılayan	103	3.48	.81			
Araştırma-Proje Stratejileri	Yargılayan	477	3.74	.59	.42	578	.67
	Algılayan	103	3.77	.62			

Dış dünyayı ele alma boyutunda öğretmenlerin öğretim stratejileri ölçeğinin alt ölçeklerinde elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı düzeyde olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Bu yönüyle yargılayan ve algılayan tipindeki öğretmenlerin, öğretim sürecinde öğrenen ya da öğretici odaklı öğretim yapmaları konusunda bir farklılık olmadığı; öğretim sürecinde süreç grubu stratejilerden; sorun çözme, örnek olay, soru yanıt, düşündürme, sorgulatma, yorumlatma, sunum, tartışma, beyin fırtınası, araştırma, proje, modelleme, simülasyon, rol oynama stratejileri ile yazdırma, not aldırma, özetleme stratejilerini kullanma durumlarının birbirine benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

MBTI Profilleri ve Öğretim Stratejileri

İlk ve orta okul öğretmenleri, MBTI profillerine göre Öğretim stratejileri ölçeğinin odak ve süreç grubu alt ölçeklerinde farklı puan ortalamaları elde etmişlerdir.

Odak grubu stratejilerden öğretici odaklı öğretim stratejilerinde elde edilen puan ortalamaları en yüksek ortalamadan başlayarak sırasıyla; içedönük-sezgisel-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 4.40), içedönük-duyusal-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 4.32), dışadönük-sezgisel-hisseden-yargılayan ($\bar{X}$ = 4.07) ve dışadönük-duyusal-düşünen-yargılayan ($\bar{X}$ = 4.07) profil yapısındaki öğretmenlere aittir. Öğrenen odaklı öğretim stratejilerinde; dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan ($\bar{X}$ = 4.16), dışadönük-sezgisel-düşünen-yargılayan ($\bar{X}$ = 4.14) ve içedönük-duyusal-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 4.10) profillerindeki öğretmenler sırasıyla en yüksek puan ortalamalarını elde etmişlerdir.

Süreç grubu stratejilerden sorun çözme, örnek olay stratejileri ölçeğinde en yüksek puan ortalamalarını sırasıyla; dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan ($\bar{X}$ = 4.29) ile dışadönük-sezgisel-hisseden-yargılayan ($\bar{X}$ = 4.18) ve dışadönük-sezgisel-düşünen-yargılayan ($\bar{X}$ = 4.18) profil yapısındaki öğretmenler elde etmişlerdir. Tartışma, beyin fırtınası stratejilerinde; dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan ($\bar{X}$ = 4.08), içedönük-duyusal-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 4.05) ve dışadönük-sezgisel-hisseden-yargılayan ($\bar{X}$ = 4.01) profil yapısındaki öğretmenler sırasıyla en yüksek puan ortalamasını elde ederken, modelleme, simülasyon, rol oynama stratejilerinde; içedönük-duyusal-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 3.86), dışadönük-duyusal-hisseden-algılayan ($\bar{X}$ = 3.77) ve dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan ($\bar{X}$ = 3.75) profil yapısındaki öğretmenler sırasıyla en yüksek puan ortalamalarını elde etmişlerdir.

Düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejilerinde; dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan ($\bar{X}$ = 4.03), içedönük-duyusal-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 3.98) ve dışadönük-sezgisel-hisseden-yargılayan ($\bar{X}$ = 3.94) profil yapısındaki öğretmenler, sunum stratejilerinde; içedönük-duyusal-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 4.12), dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan ($\bar{X}$ = 4.01) ve dışadönük-sezgisel-hisseden-yargılayan ($\bar{X}$ = 3.93) profil yapısındaki öğretmenler, soru yanıt stratejilerinde; dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan ($\bar{X}$ = 4.28), içedönük-duyusal-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 4.17), dışadönük-sezgisel-düşünen-yargılayan ($\bar{X}$ = 4.11) ve dışadönük-duyusal-düşünen-yargılayan ($\bar{X}$ = 4.11) profil yapısındaki öğretmenler, yazdırma, not aldırma, özetleme stratejilerinde; içedönük-sezgisel-düşünen-algılayan ($\bar{X}$ = 4.00), dışadönük-sezgisel-

hisseden-algılayan ($\bar{X}= 3.92$) ve dışadönük-duyusal-hisseden-algılayan ($\bar{X}= 3.83$) profil yapısındaki öğretmenler, araştırma, proje stratejilerinde ise; içedönük-duyusal-düşünen-algılayan ($\bar{X}= 4.09$), dışadönük-sezgisel-hisseden-yargılayan ($\bar{X}= 4.00$) ve dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan ($\bar{X}= 4.00$) profil yapısındaki öğretmenler sırasıyla en yüksek puan ortalamalarını elde etmişlerdir. MBTI profil yapılarına göre; ilk ve orta okul öğretmenlerinin odak ve süreç grubu öğretim stratejilerinde en yüksek puan ortalamalarını elde eden profil grupları Çizelge 63'te verilmiştir.

Çizelge 63
MBTI Profillerine Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Sıralaması

Ölçek	MBTI Profilleri		
<i>Odak Grubu Stratejiler</i>	1	2	3
Öğretici odaklı öğretim stratejileri	İSDA	İDDA	DSHY
Öğrenen odaklı öğretim stratejileri	DSHA	DSDY	İDDA
<i>Süreç Grubu Stratejiler</i>			
Sorun çözme, örnek olay stratejileri	DSHA	DSHY	DSDY
Tartışma, beyin fırtınası stratejileri	DSHA	İDDA	DSHY
Modelleme, simülasyon, rol oynama stratejileri	İDDA	DDHA	DSHA
Düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejileri	DSHA	İDDA	DSHY
Sunum stratejileri	İDDA	DSHA	DSHY
Soru yanıt stratejileri	DSHA	İDDA	DDDY
Yazdırma, not aldırma, özetleme stratejileri	İSDA	DSHA	DDHA
Araştırma, proje stratejileri	İDDA	DSHY	DSHA

Elde edilen bulgulara dayalı olarak; öğretim sürecinde, içedönük-sezgisel-düşünen-algılayan ve içedönük-duyusal-düşünen-algılayan profil yapısındaki öğretmenlerin öğretici odaklı; dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan ve içedönük-duyusal-düşünen-algılayan profil yapısındaki öğretmenlerin de öğrenen odaklı öğretim stratejilerini kullanmaya yönelimli oldukları söylenebilir. MBTI profillerine göre, öğretmenlerin süreç grubu öğretim stratejilerini kullanma yoğunlukları dikkate alındığında, dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan, içedönük-sezgisel-hisseden-algılayan ve dışadönük-sezgisel-hisseden-yargılayan profil yapısındaki öğretmenlerin, süreç grubu öğretim stratejilerini, diğer profil yapılarındaki öğretmenlere göre daha yoğun olarak kullandıkları söylenebilir. İlk ve orta okul öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında gözlenen farkın istatistiksel yönden anlamlı olup olmadığını

belirlemek amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Elde edilen değerler Çizelge 64’te verilmiştir.

Çizelge 64
MBTI Profillerine Göre Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Stratejileri Arasındaki Farklar
(N=580)

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Odak Grubu Stratejiler						
Öğretici Odaklı Stratejiler	Gruplar arası	4.51	15	.30	1.38	.15
	Grup içi	122.50	564	.22		
	Toplam	127.01	579			
Öğrenen Odaklı Stratejiler	Gruplar arası	2.71	15	.18	.75	.73
	Grup içi	135.11	564	.24		
	Toplam	137.82	579			
Süreç Grubu Stratejiler						
Sorun Çözme Stratejileri	Gruplar arası	3.72	15	.25	.92	.55
	Grup içi	152.85	564	.27		
	Toplam	156.57	579			
Tartışma Stratejileri	Gruplar arası	9.31	15	.62	1.58	.07
	Grup içi	221.14	564	.39		
	Toplam	230.45	579			
Modelleme Stratejileri	Gruplar arası	10.33	15	.69	1.31	.19
	Grup içi	297.30	564	.53		
	Toplam	307.64	579			
Düşündürme Stratejileri	Gruplar arası	2.64	15	.18	.54	.92
	Grup içi	184.58	564	.33		
	Toplam	187.22	579			
Sunum Stratejileri	Gruplar arası	5.99	15	.40	1.08	.38
	Grup içi	209.39	564	.37		
	Toplam	215.39	579			
Soru Yanıt Stratejileri	Gruplar arası	4.78	15	.32	1.01	.45
	Grup içi	178.38	564	.32		
	Toplam	183.16	579			
Yazdırma Stratejileri	Gruplar arası	13.37	15	.89	1.42	.13
	Grup içi	353.47	564	.63		
	Toplam	366.84	579			
Araştırma-Proje Stratejileri	Gruplar arası	6.75	15	.45	1.29	.20
	Grup içi	196.77	564	.35		
	Toplam	203.52	579			

İlk ve orta okul öğretmenlerinin, Öğretim stratejileri ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları üzerinde yapılan varyans çözümlemesi sonucunda;

Sahip oldukları MBTI profillerine göre, öğretmenlerin, odak ve süreç grubu öğretim stratejilerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans sınamasında (ANOVA) elde edilen değerler, odak ve süreç olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir. Odak grubu stratejilerde öğretmenlerin elde ettikleri değerler şunlardır: Öğretici odaklı öğretim stratejileri ($F_{(15, 564)} = 1.38, p > .05$), öğrenen odaklı öğretim stratejileri ($F_{(15, 564)} = .75, p > .05$). Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin öğretim sürecini öğrenen ya da öğretici odaklı olarak yürütmelerinin, sahip oldukları MBTI profillerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Süreç grubu stratejilerinde öğretmenlerin elde ettikleri değerler şunlardır: Sorun çözme, örnek olay stratejileri ($F_{(15, 564)} = .92, p > .05$), tartışma, beyin fırtınası stratejileri ($F_{(15, 564)} = 1.58, p > .05$), modelleme, simülasyon, rol oynama stratejileri ($F_{(15, 564)} = 1.31, p > .05$), düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejileri ($F_{(15, 564)} = .54, p > .05$), sunum stratejileri ($F_{(15, 564)} = 1.08, p > .05$), soru yanıt stratejileri ($F_{(15, 564)} = 1.01, p > .05$), yazdırma, not aldırma, özetleme stratejileri ($F_{(15, 564)} = 1.42, p > .05$) ve araştırma, proje stratejileri ($F_{(15, 564)} = 1.29, p > .05$).

Bu bulgulara dayalı olarak; farklı MBTI profillerine sahip olan ilk ve orta okul öğretmenlerinin, sorun çözme, örnek olay stratejileri, tartışma, beyin fırtınası stratejileri, modelleme, simülasyon, rol oynama stratejileri, düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejileri, sunum stratejileri, soru yanıt stratejileri, yazdırma, not aldırma, özetleme stratejileri ve araştırma, proje stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırmada elde edilen bulguların, alanyazında yer alan örneklerle ilişkilendirilerek yorumlanmasına ve araştırmanın ilgili alanyazına yaptığı katkıların değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlardan ilki, ilk ve orta okul öğretmenlerinin kişiliklerinin dikkati odaklama boyutunda; *dışadönük*, bilgi edinme boyutunda; *duyum* ve dış dünyayı ele alma boyutunda; *yargılayan* tiplerinde yoğunlaştığıdır. Bu sonuç; Ehrman (1989), Cano ve Garton (1994), Roberts ve diğerleri (2007) ile Zarafshani ve diğerlerinin (2011) araştırmalarında elde ettikleri bulgularla tutarlık göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri ve öğretim sürecinin doğası dikkate alındığında, bu sonucun anlamlı ve önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin dışadönük bir kişilik tipine sahip olmaları, öğretim sürecinde, öğrencilerin sürece etkin katılımlarını sağlamada önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, öğretmenlerin yargılayıcı ve duyusal kişilik tipinde yer almaları, öğretim programlarında sıklıkla yer verilen araştırma, inceleme, düşünme, sorun çözme gibi becerilerin öğretimini kolaylaştırıcı bir kişilik özelliği (Harvey ve Silver, 1996; Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998) olarak yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen, öğretmenlerin kişilik tiplerinin, kişiliğin karar verme boyutunda düşünen ve hisseden tiplerinde birbirine oldukça yakın olduğu sonucu, Helen ve Thomas'ın (1998) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedirler. Karar verme boyutu; strateji, yöntem, teknik ve taktiklerin seçimi ve işe koşulması ile değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması aşamalarında belirleyici olma potansiyeli nedeniyle öğretim sürecinin niteliği üzerinde etkili olabilir (Harvey ve Silver, 1996; Myers ve Myers, 1997; Silver, Strong ve Perini, 2007). Ek olarak, bu araştırmada öğretmenlerin kişiliğin karar verme boyutunda düşünen ve hisseden kişilik tipi bağlamında birbirine yakın değerler elde etmeleride katılımcıların yaklaşık yarısının kadın olması belirleyici bir rol oynamış olabilir. Roberts ve diğerlerinin (2007) araştırmasında böyle bir sonuca ulaşılması ve benzeri yönde bir yorum yapılması, bu araştırmada ulaşılan sonuca ilişkin yapılan yorumu destekleyici nitelik göstermektedir.

Öğretmenlerin kişilik tiplerinin, cinsiyet, mesleki deneyim ve öğretmenlik alanı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan çözümlemelerde elde edilen bulgular, cinsiyet değişkenine göre, kişiliğin kimi boyutlarında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Kişiliğin dikkati odaklama boyutunda (dışadönüklük–içedönüklük), erkek ve kadın öğretmenler *dışadönük* bir kişilik yapısına sahiptirler. Kişiliği oluşturan diğer bir boyut olan bilgi edinme boyutunda (duyum-sezgi), kadın ve erkek öğretmenlerin çok büyük bir bölümü *duyusal*

kişilik özelliklerine sahiptirler. Karar verme boyutunda (düşünme-hissetme) ise, cinsiyetlerine göre öğretmenlerin sahip oldukları kişilik tipleri farklılaşmakta, kadın öğretmenlerde *hissetme*, erkek öğretmenlerde ise *düşünme* kişilik tipi yoğun olarak görülmektedir. Son olarak, kişiliğin dış dünyayı ele alma boyutunda (yargılama-algılama) ise kadın ve erkek öğretmenler *yargılayan* kişilik tipine sahiptirler. Bu araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kişilik tipleri konusunda elde edilen bulgular, çeşitli araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Ehrman, 1989; Cano ve Garton, 1994; Higgs, 2001; Chen, 2005; Roberts ve diğerleri, 2007).

Bu araştırmada incelenen kişilik tipleri ve bu kişilik tiplerinin birleşimlerinden oluşturulan MBTI profilleri temelde bireyin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini içermektedir (Capparo, 2002). Tip kavramının bilişsel ve duyuşsal özelliklerle sınırlı olmasına karşın, bir bütün olarak ele alındığında, kişiliğin, bireyin, boyu, göz rengi, ten rengi, yürüyüşü, konuşma hızı ve biçimi gibi çeşitli fiziksel özelliklerinin yanında; mizacı, huyu, duygularını kontrol edebilmesi gibi duyuşsal özelliklerini; zeka bölümü, düşünce biçimi, zihinsel etkinlikleri yerine getirebilme becerisi gibi birçok bilişsel özelliklerini içeren ve bireyi tanımlamaya yarayan tüm özellikleri içerdiği, bireyi bir bütün olarak ele aldığı söylenebilir (Kiersey ve Bates, 1984; Schultz, 1990; Myers ve Myers, 1997).

Jung, (1921 ve 1971) “psikolojik tipler kuramı”nda yaşam süreci içerisinde kişiliğin değişmeyeceğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, olaylar karşısında kişinin davranışlarında değişimler gözlenebileceğine, deneyimlerine göre eğilimlerinde de bir miktar farklılaşma olabileceğine işaret etmektedir. Jung’un değişimle ilgili olarak; “... *kişilik, eğer, çevre ve koşulların etkisiyle, yalnızca bilinçli tercihleri ifade etmiş olsaydı, kritik durumlarda kişilerin sergilemiş oldukları tutumları açıklamakta zorlanırdık, diğer taraftan kişilik yalnızca biyolojik özelliklerin bir göstergesi olarak kabul edilseydi, eğitimle bir grup bireyin belirli bir durum karşısında ortak tepkileri vermelerini açıklamak güçleşirdi...* (Jung, 1971, Bölüm 10, Paragraf 558) demektedir.

Kişinin yaşantısı, sosyal çevresi, mesleki deneyimleri gibi özellikleri, onun olaylara bakışı, eğilimleri, karar verme biçimleri üzerinde etkili olma potansiyeline sahiptir (Dunning, 2001). Jung (1971), kişinin formal ve informal süreçlerle alacağı eğitimin, dikkati odaklama, bilgi edinme, karar verme ve dış dünyayı ele alma durumları üzerinde etkileri olabileceğini vurgulamaktadır. Söz konusu etkinin, kişiliğin baskın karakteri üzerinde değil, yardımcı karakteri üzerinde olma olasılığı vardır. Baskın karakter yalnızca, kişinin yaşamını temelinden değiştirecek, olağanüstü koşullarda değişebilme eğilimi gösterir, normal koşullar altında değişmez.

Diğer taraftan, kişilik tiplerini belirlemek üzere geliştirilen ölçeklerden alınan sonuçlar zaman içerisinde değişebilmektedir. Bu durum şöyle açıklanabilir: Kişiliği

belirlemek için geliştirilen ölçme araçlarının kimi sınırlılıkları nedeniyle, kişilik tüm boyutlarıyla yansıtılamamakta, Myers Briggs tip belirleyici ölçeklerinde olduğu gibi, çoğunlukla duyuşsal ve bilişsel boyutlara yer verilmektedir. MBTI kullanılarak, dört farklı kişilik tipinin birleşiminden yeni bir grup oluşturulmakta ve her bir grup ayrı birer “profil” olarak adlandırılmaktadır. Profiller; baskın, yardımcı, üçüncü ve dördüncü öncelikli olmak üzere birbirini izleyen dört aşamalı yapılara işaret eder. Baskın karakter dışındaki özelliklerin, koşullara göre az da olsa bir miktar değişebilme eğilimleri vardır. Sayılan nedenlerden dolayı, bir bireyin kişilik tipinin, kişilik envanterleri kullanılarak farklı zamanlarda ölçülmesi, farklı sonuçlar doğurabilir. Özetlenecek olursa, zamanla kişinin eğilimlerinde ve eğilimleriyle paralel olacak biçimde de davranışlarında değişimler gözlenebilir (McCauley ve Myers, 1980; Myers ve Myers, 1997; Dunning, 2001).

Öğretmenlerin kişilik tipleri, mesleki deneyim sürelerine göre dikkati odaklama ve bilgi edinme boyutlarında benzer özellikler göstermektedir. Kişiliği tanılayan dört boyuttan ikincisi olan bilgi edinme boyutuna ilişkin elde edilen bulgulara göre; mesleki deneyim süreleri yüksek öğretmenlerde *duyuşsal* kişilik tipi daha çok gözlenmektedir. Bu sonuç; öğretmenlerin deneyimlerinin çoğalmasıyla, içgörü ve sezgilerinden daha çok, araştırma ve çeşitli bilimsel yollarla elde edilen verilerle bilgi edinme yoluna gittiklerine yönelik bir değerlendirme yapmayı olanaklı kılmaktadır. Diğer yandan, mesleki deneyim sürelerine göre öğretmenlerin kişilik tipleri incelendiğinde, kişiliğin dış dünyayı ele alma boyutunda değerlerin büyük oranda *yargılayan* tipinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dikkati çeken diğer bir nokta olarak da; 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının *yargılayan* kişilik tipinde olduğudur. Yargılayan kişilik tipindeki bireyler, deneyimlerine dayanarak, olaylar ve olgular hakkında hükümler vermeye, algılayan tipindeki bireylere göre daha yatkın bir özellik göstermektedirler. Bu bilgiden hareketle; mesleki deneyim süresi arttıkça, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin de artış gösterdiği, o nedenle de yargılayan kişilik tipine doğru bir eğilim olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik tipleri, öğretmenlik alanlarına göre, dikkati odaklama, bilgi edinme ve karar verme boyutlarında farklılaşırken, dış dünyayı ele alma boyutunda ise benzer özellikler göstermektedir. Öğretmenlik alanlarına göre dikkati odaklama boyutunda; sınıf, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin dışadönük; Türkçe, müzik, beden eğitimi, teknoloji tasarım ve bilgisayar öğretmenlerinin ise içedönük kişilik tipine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bilgi edinme boyutunda; sınıf, Türkçe, matematik, fen bilgisi, yabancı dil, müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi, teknoloji tasarım, beden eğitimi ve bilgisayar öğretmenleri duyuşsal kişilik tipine sahip iken; görsel sanatlar

öğretmenlerinin ise, duyuşal ve sezgisel kişilik tiplerine eşit oranlarda sahip oldukları gözlemlenmiştir. Karar verme boyutunda; sınıf, sosyal bilgiler, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, beden eğitimi ve bilgisayar öğretmenleri düşünen; Türkçe, matematik, fen bilgisi, müzik ve teknoloji tasarım öğretmenlerinin hissedenden kişilik tipinde oldukları görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, dışadönük ya da içedönük, duyuşal ya da sezgisel, düşünen ya da hissedenden kişilik yapısına sahip olmanın, öğretmenlik alanı tercihinde etkili olabileceği söylenebilir.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin MBTI profilleri; dışadönük-duyuşal-düşünen-yargılayan; dışadönük-duyuşal-hisseden-yargılayan; içedönük-duyuşal-düşünen-yargılayan ve içedönük-duyuşal-hisseden-yargılayan gruplarında yoğunlaşmaktadır. Dışadönük-duyuşal-düşünen-yargılayan profili dışadönüklüğün, duyuşallığın, düşünmenin ve yargılamanın uç noktalarını barındıran bir profil yapısıdır. Dışadönük-duyuşal-hisseden-yargılayan profili de dışadönük-duyuşal-hisseden-yargılayan profilinin sahip olduğu niteliklerin yanında “karar verme” biçimi olarak “hissetme”ye yönelik eğilim göstermesiyle farklılaşmaktadır. İçedönük-duyuşal-düşünen-yargılayan ve içedönük-duyuşal-hisseden-yargılayan profili içedönüklüğün, duyuşallığın ve yargılamanın yoğun etkilerinin görüldüğü bir profil yapısıdır. Aralarındaki fark “karar verme” biçimlerine yönelik eğilimlerinde saklıdır. İçedönük-duyuşal-düşünen-yargılayan’lar karar verme durumlarında “düşünen”, içedönük-duyuşal-hisseden-yargılayan’lar ise “hisseden, muhakeme eden” özelliklerini baskın bir biçimde göstermektedirler (Keirsey ve Bates, 1984; James ve Woodsmall, 1988; Myers ve McCaulley, 1993; Myers ve Myers, 1997).

Bulgular, öğretmenlerin MBTI profillerinin *duyum-düşünme* ve *duyum-hissetme* gruplarında toplandıklarını göstermektedir. Duyum-düşünme grubundaki bireyler, alan yazında *usta öğrenenler* ve *öğretenler* olarak nitelendirilmektedirler (Harvey ve Silver, 1996; Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Silver, Strong ve Perini, 2007). Bu yönüyle, bu gruptaki öğretmenlerin, öğretim sürecinde planlılık, aşamalılık, etkin katılım, deneyimleme ve ayrıntılara önem verme gibi davranışlar sergileyecekleri söylenebilir. Duyum-hissetme grubundaki bireyler alan yazında *kişilerarası öğrenenler* ve *öğretenler* olarak nitelendirilmektedirler (Harvey ve Silver, 1996; Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Silver, Strong ve Perini, 2007). Bu gruptaki öğretmenlerin de, öğretim sürecinde, proje ve grup çalışmalarına, dikkat gerektiren etkinliklere, kişisel geribildirim vermeye ve öğrenenleri cesaretlendirmeye yönelik oldukları söylenebilir.

Öğretmenler, dışadönük-duyuşal-düşünen-algılayan, içedönük-sezgisel-hisseden-algılayan ve içedönük-sezgisel-düşünen-algılayan profillerinde en düşük değerleri elde etmişlerdir. Bu profillerin ortak yönü *algılama*, *sezgisellik* ve *içedönüklük* özelliklerinin yüksek olmasıdır. İlgili alan yazındaki kimi araştırma bulguları (Ehrman,

1989; Cano ve Garton, 1994; Rushton, Gracia, 2006; Roberts ve diğerleri, 2007; Morgan ve Richard, 2007; Zarafshani ve diğerleri, 2011) bu araştırmada, öğretmenlerin en sık ve en düşük yoğunluklarda sahip oldukları MBTI profilleri konusunda elde edilen bulguları destekleyici niteliktedir.

MBTI profilleri ile ilgili bulgulardan hareketle, ilk ve orta okul öğretmenlerinin öğretim sürecinde sıklıkla; karar verme, mantıksal çözümleme yapma, sorun çözme, aşamalı öğretim, gözlem yapma, araştırma yapma gibi etkinliklere (dışadönükler, duygusallar, düşünenler ve yargılayanlar) sıklıkla başvurma eğiliminde olacakları (Cano ve Garton, 1994), sürecin geleneksel, düzenlemeci ve korumacı bir anlayışla (içedönük, duygusal, hissedilen, yargılayanlar) yönetecekleri, öğretmenlerin iyimser, etken ve kurgucu olma eğilimi gösterecekleri (Rushton, Morgan ve Richard, 2007) söylenebilir. Öğretim sürecinin temel aktörü öğretmenlerdir. Alan yazın, öğretim sürecinin öğretmenlerin sahip oldukları MBTI profillerinden etkilenme olasılığına vurgu yapmaktadır. Söz konusu etkinin öğretmenlerin öğretim sürecini planlama, yürütme ve sonlandırma etkinlikleriyle sınırlı kalmayacağı, dolaylı olarak, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde de etkili olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin sahip oldukları MBTI profilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmazken, mesleki deneyim sürelerine ve öğretmenlik alanlarına göre farklılık göstermektedir. Görülen farklılık, dışadönük-duygusal-düşünen-yargılayan; içedönük-duygusal-düşünen-yargılayan; dışadönük-duygusal-hisseden-yargılayan ve içedönük-duygusal-hisseden-yargılayan gruplarında belirginleşmektedir. Öğretmenlerin, zaman içerisinde kişilik yapılarında, bir bütün olarak değişiklik olmayacağı kabul edilmekle birlikte, olaylara bakışında, karar verme süreçlerinde, davranışlarında kimi farklılıklar görülebileceği (Jung, 1971; McCauley ve Myers, 1980; Myers ve Myers, 1997; Dunning, 2001) kuramcılar tarafından ifade edilmektedir. MBTI profilleri, kişilik tiplerinin farklı biçimlerdeki birleşimleri olması nedeniyle, davranışta görülen değişikliklerin, ölçme araçlarıyla ölçülen profil yapıları üzerinde de etkili olacağı söylenebilir. Buradan hareketle; mesleki deneyim değişkeninin MBTI profili üzerindeki etkisi ile ilgili olarak; edindiği mesleki bilgi ve becerilerin zaman içerisinde öğretmenin öğretim sürecine ilişkin farklı yargılar geliştirmesine, bunun da öğretmenin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine yönelik farkındalığının bir miktar değişmesine neden olacağı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen, öğretmenlik alanlarına göre MBTI profillerinin değişkenlik gösterdiği yönündeki bulgu, Schinn (2004), Hinkle (2007), Rushton, Morgan ve Richard (2007), Roberts ve diğerleri (2007) ve Gardner'ın (2009) araştırmalarında ulaştıkları, farklı öğretmenlik alanlarındaki öğretmenlerin çeşitli oranlarda farklı profillerde yoğunlaştığı bulgusu, bu sonucu desteklemektedir.

Öğretmenlerin, meslek tercihlerinde sahip oldukları MBTI profillerinin etkisi yadsınamaz (Myers ve Myers, 1997, Dunning, 2001). Farklı profil ve kişilik yapılarındaki bireylerin, yaşama ilişkin birbirinden farklı eğilimler sergileyecekleri, bu eğilimlerin de bireyin meslek tercihi üzerinde belirleyici etkisinin olacağı söylenebilir (Harvey ve Silver, 1996; Myers ve Myers, 1997; Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Dunning, 2001; Silver, Strong ve Perini, 2007). Myers Briggs tip belirleyicinin kullanım alanlarından birisi de; bireyin kendisini tanımasına yardımcı olarak, en verimli olacağı meslek dalına yönlendirilmesidir (McCauley ve Myers, 1980; Keirse ve Bates, 1984; James ve Woodsmall, 1988; Myers ve McCauley, 1993).

İlk ve orta okul öğretmenleri, anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini daha yüksek; örgütlenme, yineleme ve duyuşsal stratejileri ise görece daha düşük düzeylerde kendi öğrenme özelliklerine uygun bulmaktadırlar. Bununla birlikte; öğretmenlerin, öğrenme sürecinde kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları stratejiler cinsiyet, mesleki deneyim ve öğretmenlik alanına göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin öğrenme sürecini anlam geliştirme odaklı yürüttüklerini, öğrenme yollarının onların cinsiyetlerinden, mesleki deneyimlerinden ve öğretmenlik alanlarından bir ölçüde bağımsız olarak ele alınabileceğini, diğer bir deyişle; öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini yapılandırırken birbirine yakın yollar izlediklerini söylemek olanaklıdır.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğrenme stratejileri, sahip oldukları kişilik tiplerine göre farklılaşmaktadır. Dikkati odaklama boyutunda, *dışadönük* kişilik yapısına sahip öğretmenler, anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine, içedönük kişilik yapısındaki öğretmenlere göre daha fazla oranda uygun bulmaktadırlar. Öğretmenlerin öğrenme stratejilerini kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumları kişiliğin diğer boyutlarına göre şu şekilde gerçekleşmiştir: Öğrenme stratejilerini, bilgi edinme boyutunda; *sezgisel* kişilik tipine sahip olan öğretmenler, duyum tipindeki öğretmenlerden, karar verme boyutunda; *hisseden* kişilik tipindeki öğretmenler, düşünen kişilik tipindeki öğretmenlerden, dış dünyayı ele alma boyutunda da; *algılayan* kişilik tipine sahip olan öğretmenler, yargılayan tipindeki öğretmenlerden daha fazla oranlarda uygun bulmaktadırlar. Buna göre öğrenirken anlam geliştirme odaklı hareket eden öğretmenlerin ortak özelliği olarak; *dışadönük*, *sezgisel*, *hisseden* ve *algılayan* kişilik tiplerine sahip olmaları gösterilebilir. Öğrenirken *dışadönük* kişilik tipinin baskın olmasında, öğretmenlik mesleğinin özelliklerinin etkili olduğu, sezgisel, hisseden ve algılayan tiplerin baskın olmasında ise katılımcı öğretmenlerin yaklaşık yarısının *kadın* ya da *sınıf öğretmeni* olmasının etkili olduğu söylenebilir. Kimi araştırmalarda benzer bulgulara ulaşılmış; kadın öğretmenlerin kişiliklerinin *hisseden* (Roberts ve diğerleri,

2007; Peal, 1994; Roberts ve diğerleri, 2007; Zarafshani ve diğerleri, 2011), *algılayan* (Ehrman 1989; Cano ve Garton, 1994; McClanaghan, 2000) ve *sezgisel* (Williams, 2004; Chen, 2005; Rushton, Morgan ve Richard 2007; Zarafshani ve diğerleri, 2011) kişilik tiplerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Öğrenme stratejileri, MBTI profilleri bağlamında ele alındığında, öğretmenlerin *anlamayı izleme stratejilerini* kendi öğrenme özelliklerine uygun bulma durumları arasında dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan profil yapısına sahip olan öğretmenler lehine farklılık söz konusudur. MBTI profilleri ve öğrenme stratejileri ile ilgili olarak bu çalışmada elde edilen bulgular, Gardner'in (2009) araştırmasında elde ettiği bulgular ile paralellik göstermektedir. Dışadönük-sezgisel-hisseden-algılayan profilindeki öğretmenlerin baskın öğrenme boyutu sezme-hissetme'dir. Sezme-hissetme kişilik boyutundaki bireyler, *öz-düzenleyici* öğrenenler olarak nitelenirler. Öz-düzenleyici tipteki öğrenenler, *"...yaratıcı olmayı ve kurgu yapmayı, kendi yaratıcı yolunu ortaya koyarak planlı ve örgütlü çalışmayı, birim zamanda bir işle uğraşmayı, kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmeyi..."* (Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Silver, Strong ve Perini, 2007) tercih ederler. O nedenle sezme-hissetme boyutunun baskın olduğu MBTI profiline sahip olan öğretmenlerin sezgi ve hissetme ağırlıklı öğrenme süreçleri geliştirdikleri o nedenle de anlamayı izleme stratejilerini, kendi öğrenme özelliklerine daha uygun buldukları söylenebilir.

Sezgisel-hisseden öğretmenlerin öğrenme sürecinde kuramsal ve uygulamalı etkinliklere; yazım (özellikle teknik yazım), grupla öğrenme etkinliklerine yönelecekleri, yanı sıra sessiz ortamlarda öğrenmeye, bağımsız çalışma etkinliklerini tercih etmeye, amaç odaklı ve yapılandırılmış çalışmaya ve sorun çözme etkinliklerine eğilimli olacakları söylenebilir (Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; Silver, Strong ve Perini, 2007).

İlk ve orta okul öğretmenleri, öğretim sürecinde, öğrenen odaklı öğretim etkinliklerini, öğretici odaklı öğretim etkinliklerine kıyasla, az da olsa daha fazla kullanmaktadırlar. Öte yandan öğretmenler, *sorun çözme, örnek olay, soru yanıt ve düşündürme, sorgulatma, yorumlatma* stratejilerini, diğer öğretim stratejilerine oranla daha yoğun bir biçimde kullanmaktadırlar.

İlgili alanyazındaki kimi araştırma bulguları incelendiğinde (Bailey, 2004; Cercione, 2006; O'Brien, 2005) öğretmenlerce, öğretim sürecinde işe koşulan öğretim stratejilerinin sınıf düzeyine, okul türüne, öğretmenlerin öğretime yaklaşım biçimlerine ve öğrenenlerin niteliğine göre farklılaşabildiği görülmektedir. Alan yazında bu çalışmadakine benzer ya da farklı bulgulara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan bulgulara göre; ilk ve orta okul öğretmenleri öğrenen odaklı öğretimi öğretici odaklı öğretime oranla daha yoğun bir biçimde kullandıkları yönünde

görüş belirtmişlerdir. Sedgwick (1998) ve Bazan (2007) araştırmalarında benzer bir bulguya ulaşırken, De Vito (2008) öğretim elemanlarının öğretici odaklı öğretimi daha yoğun kullandığını belirlemiştir. O'Brien (2005) ise; öğretmenlerin öğrenen odaklı öğretim yaptıklarını söylemelerine karşın, yapılan gözlemlerde tam tersi bir durumun söz konusu olduğunu belirlemiştir.

Bu araştırmada ilk ve orta okul öğretmenlerinin sorun çözme, örnek olay, soru yanıt ve düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejilerini diğer stratejilere göre daha yoğun bir biçimde kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu bulgu ile birebir örtüşen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte benzer ve farklı bulgulara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Benzer bulgulara ulaşan araştırmalar şöyle özetlenebilir: "...öğretim elemanları düşünme ve soru yanıt becerilerini daha yoğun kullanmaktadırlar (Burroughs, 1999)", "... orta dereceli okullarda öğretmenler çözümleme, sentez ve değerlendirme etkinliklerini içeren düşünme stratejilerini daha yoğun bir biçimde kullanmaktadırlar (Smith, 2002)", "...araştırma stratejileri öğretmenlere düşük yoğunluklarda kullanılmaktadır (Cercione, 2006)", Bu araştırmadakinden farklı bulgulara ulaşılan araştırmalar şöyle özetlenebilir: "...öğretim elemanları simülasyon etkinliklerini yoğun bir biçimde kullanmaktadırlar (Burroughs, 1999)", "...orta öğretim düzeyinde, tartışma ve simülasyonlar daha yoğun bir biçimde kullanılmaktadır (Bailey, 2004)", "... kullanım durumlarına göre, tartışma, yazım ve araştırma etkinlikleri ön sıralarda yer almaktadır (Tomcho ve diğerleri, 2008)"

Bu araştırmada, öğretim sürecinde öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri öğretimsel stratejiler belirlenmiştir.

Özetle; ilk ve orta okullarda, öğrenen odaklı öğretim ile öğretici odaklı öğretimin birbirine yakın düzeylerde yürütüldüğü, öğretim sürecinde, sorun çözme – örnek olay, soru yanıt ve düşündürme, sorgulatma, yorumlatma stratejilerine, diğer stratejileri oranla daha fazla yer verildiği, öğretmenlerin alanlarına göre sunum stratejilerini birbirlerinden farklı yoğunluklarda kullandıkları söylenebilir. Öğrenen odaklı öğretimin, ilk ve orta okullarda, öğretmen odaklı öğretime oranla az da olsa bir miktar daha fazla yürütülmesinin nedenleri arasında; 2005 – 2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya geçirilen ilk ve orta okul programlarının, programlara yön veren yapılandırmacı yaklaşımın ve bu yaklaşım çerçevesinde yürütülmesi öngörülen öğretim sürecinin adı geçen süreç grubu öğretim stratejilerinin sıklıkla kullanılmasına olanak tanınması ve süreçte işe koşulacak öğretimsel etkinliklerin adı geçen öğretim stratejilerine gereksinim duyması gösterilebilir.

İlk ve orta okul öğretmenlerinin, odak grubu stratejileri (öğrenci ya da öğretmen odaklı) kullanım yoğunlukları cinsiyetlerine, mesleki deneyim sürelerine ve öğretmenlik alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan;

öğretimde kullanılan süreç grubu stratejiler, cinsiyet ve mesleki deneyim süresine göre farklılaşmazken, öğretmenlik alanına göre, sunum stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlemlenmiştir. Teknoloji tasarım öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, sunum stratejilerini diğer alanlardaki öğretmenlere göre bir miktar daha fazla kullanmaktadırlar. Teknoloji tasarım derslerinde, öğrenci ve öğretmen sunumlarına yoğun bir biçimde yer verilmesi, bu derse giren öğretmenlerin sunum stratejilerine yoğun bir biçimde kullanıyor oldukları yönünde görüş belirtmelerine neden olmuş olabilir. Alan yazında bu bulgu ile örtüşen başka bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Öğretmenlerin kişilik tipleri ile kullandıkları öğretim stratejileri arasındaki farklılaşma konusunda, kişiliğin dikkati odaklama boyutunda öğretmenlerin farklı eğilimler sergiledikleri görülmüştür. Dışadönük kişilik tipindeki öğretmenler, öğrenen odaklı öğretim etkinliklerini, içedönük kişilik tipindeki öğretmenlere göre daha fazla işe koşmaktadırlar. Dışadönüklerin öğrenen odaklı öğretime diğer tiplerdeki öğretmenlerden daha fazla ağırlık vermelerinin yine onların genel tip özellikleriyle ilişkili olduğu değerlendirilebilir. Yanı sıra, araştırmada dışadönük kişilik tipindeki öğretmen sayısının, içedönüklerden fazla çıkması ve öğrenen odaklı öğretim stratejilerinin öğretmenlerin tümü tarafından, öğretici odaklı öğretim stratejilerinden bir miktar daha fazla kullanılıyor olduğu yönündeki bulgunun, dışadönük öğretmenlerin öğrenen odaklı öğretim stratejilerini daha yoğun kullandıkları yönündeki bulguyu desteklediği söylenebilir.

Soru-yanıt öğretim stratejilerinin kullanımı konusunda, dışadönük kişilik tipindeki öğretmenlerle içedönük öğretmenler arasında farklılaşma görülmüş, dışadönük kişilik tipindeki öğretmenlerin soru yanıt stratejilerini içedönüklere göre daha yoğun olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Soru yanıt stratejilerini dışadönük tipindeki öğretmenlerin daha yoğun bir biçimde kullanması, bu stratejilerin öğretim sürecinde ikili ve çok yönlü etkileşimi gerektirmesi ve böyle bir etkileşime dışadönüklerin diğer içedönüklere oranla daha eğilimli olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Öte yandan, öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanma durumları, kişiliğin bilgi edinme, karar verme ve dış dünyayı ele alma boyutlarında farklılaşmamaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde kimi araştırmalarda elde edilen bulguların, öğretim sürecinin, öğretmenlerin sahip oldukları MBTI profillerinden etkilenebileceğine yönelik açıklamaları desteklediği görülmektedir. Örnek olarak; Ehrman (1989), Cano ve Garton (1994), Roberts ve diğerleri (2007) ile Rushton, Morgan ve Richard (2007) tarafından yürütülen araştırmalarda, öğretmenlerin öğretim sürecini yönetme biçimleri ile MBTI profilleri arasında güçlü bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Bir öğretmen

hangi MBTI profiline sahip ise öğretim sürecinde de o profil yapısı baskındır, diğer bir deyişle tercih ettiği öğretimsel etkinlikler de ona göre şekillenmektedir.

İlgili alan yazının aksine, bu araştırmada MBTI profilleri ile öğretim stratejileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin varlığına rastlanmamıştır. Buradan hareketle; ilk ve orta okul öğretmenlerinin sahip oldukları MBTI profillerinin, onların öğretim sürecini öğrenci ya da öğretmen odaklı yürütme eğilimleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejilerinin, onların kişilik tiplerine göre değişkenlik gösterdiği ve bu sonucun da ilgili alan yazınla tutarlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte; öğretim stratejileri ile MBTI profilleri arasında anlamlı düzeyde ilişki çıkmaması ve bunun ilgili alan yazınla tutarlı görünmemesi bir kaç nedenden kaynaklanabilir: Birincisi; bu araştırmada MBTI profilleri ile öğretim stratejilerinin belirlenmesinde iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Oysa çeşitli araştırmalarda, kişilerin sahip oldukları MBTI profillerinin, bu araştırmadan farklı olarak, aynı zamanda öğretim tipi kavramına denk gelecek biçimde kullanılması (Cano ve Garton, 1994; Harvey ve Silver, 1996; Silver, Hanson, Strong ve Schwartz, 1998; McClanaghan, 2000) araştırma bulgularının kuramsal yönü ağır basacak biçimde değerlendirilmesine neden olmaktadır. İkincisi; kimi araştırmalarda, öğretmenlerin sahip oldukları öğretim stratejilerinin belirlenmesinde, bu araştırmada olduğu gibi bağımsız bir ölçek kullanılmamış, yürütülen gözlemler, görüşmeler ve doküman incelemelerinden elde edilen bulgular (Ehrman, 1989; Williams, 2004; Rosser, 2007) kuramsal bağlam güçlendirilerek, MBTI profilleriyle ilişkilendirilmiştir. Sayılan nedenler bu araştırmanın MBTI profilleri – öğretim stratejileri ilişkisine yönelik bulgusunun, alan yazından farklı çıkma nedenleri arasında gösterilebilir.

Sonuç

Bu araştırmada, ilk ve orta okul öğretmenlerinin Myers Briggs Tip Belirleyici (MBTI) Profilleri ile kullandıkları öğrenme ve öğretim stratejileri arasındaki ilişkiler betimlenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla; Myers Briggs Tip Belirleyici G Formu, Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği ve Öğretim stratejileri ölçeği kullanılmıştır.

Her üç ölçeğin uygulanmasından elde edilen veriler elektronik ortamda kayıt altına alınarak, ilgili istatistiksel tekniklerle çözümlenmiş ve ulaşılan bulgular ilgili alanyazından seçilen örneklerle yorumlanmıştır. Araştırmada dört sorunun yanıtı aranmıştır. İlk soru araştırmanın bağımsız değişkenleri (cinsiyet, mesleki deneyim ve öğretmenlik alanı) ile bağımlı değişkenleri (MBTI Profili, öğrenme stratejisi ve öğretim stratejisi) arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olup olmadığını yoklamaya dönüktür. Araştırmanın birinci sorusuna yanıt bulmak üzere elde edilen veriler; aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, ki-kare, bağımsız örneklem t testi, eşleştirilmiş gruplar arasındaki farkların testi, yinelenen ölçümler için tek faktörlü varyans çözümlemesi, karma desenli varyans çözümlemesi, tek yönlü varyans çözümlemesi ve Tukey HSD testleri yardımıyla çözümlenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü soruları, araştırmada test edilen bağımlı değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olup olmadığını diğer bir deyişle, bağımlı değişkenlerin birbirlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye dönüktür. Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü sorularına yanıt bulmak üzere elde edilen veriler; aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans çözümlemesi ve Tukey HSD testleri yardımıyla çözümlenerek yorumlanmıştır.

Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda; ilk ve orta okul öğretmenlerinin kişilik tiplerinin ve MBTI profillerinin; onların cinsiyet, mesleki deneyim, öğretmenlik alanına göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin kişilik tipleri incelendiğinde; dışadönüklük, duyum ve yargılama kişilik tiplerinde belirgin bir yoğunlaşma görülürken, karar verme boyutunda, düşünme ve hissetme kişilik tipleri arasında farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin MBTI profillerinin çoğunlukla dışadönük-duyusal-düşünen-yargılayan, dışadönük-duyusal-hisseden-yargılayan, içedönük-duyusal-düşünen-yargılayan, içedönük-duyusal-hisseden-yargılayan, dışadönük-duyusal-hisseden-algılayan ve dışadönük-sezgisel-hisseden-yargılayan gruplarında

toplandıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin kullandıkları öğrenme ve öğretim stratejilerinin, ölçek bütünleri dikkate alındığında (kimi alt ölçekler hariç) büyük oranlarda farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte; öğretmenlerin öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinin, anlamlandırma ve anlamayı izleme alt ölçeklerinden, diğer alt ölçeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları, öğretim stratejileri ölçeğinin odak grubu stratejilerinden öğrenen odaklı öğretim stratejilerini daha sık kullandıkları, süreç grubu stratejilerinden de; sorun çözme – örnek olay ve soru yanıt stratejilerini diğer stratejilere göre daha sık kullandıkları gözlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri arasındaki ilişki düzeyleri incelendiğinde MBTI profilleri ile öğrenme ve öğretim stratejileri arasında kimi boyutlarda güçlü ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğrenme stratejileri ile öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejilerinin sahip oldukları kişilik tiplerine ve MBTI profillerine göre kimi boyutlarda farklılaştığına yönelik bulgulardan hareketle, araştırmanın ilgili alanyazın için önemli sayılabilecek doğurgulara sahip olduğu ve yapılacak ilgili araştırmalara yol gösterici olabileceği değerlendirilmektedir.

Öneriler

Bu bölümde iki öneri grubu yer almaktadır. İlk gruptaki öneriler, araştırmada ulaşılan bulgularla ilişkilidir. İkinci gruptaki öneriler ise araştırmanın sınırlılıklarından dolayı üzerinde çalışılamamış, hakkında sonuçlara ulaşılamamış konulara yöneliktir.

Araştırma bulgularına dayalı öneriler;

Öğretmenlerin, öğrenme sürecinde kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğrenme stratejileri ve öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejileri sahip oldukları kişilik tiplerine ve MBTI profillerine göre kimi boyutlarda farklılaşmaktadır. Öğretim sürecinin, öğretmenlerin kişilik özelliklerinden etkilendiğinden hareketle;

1. Hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenerek, farklı öğretim stratejilerini kullanmalarının öğretimsel sonuçları konusunda öğretmenler eğitilerek, öğretimin ve dolaylı olarak da öğrenci öğrenmelerinin niteliği artırılabilir.

2. Öğretmen adaylarının seçimi ve hizmet öncesi yetiştirilmeleri sürecinde, kişilik özelliklerine uygun öğretmenlik alanlarına yönelmelerini sağlamaya dönük düzenlemeler gerçekleştirilebilir. Bu amaçla da adayların sahip oldukları kişilik tiplerinden ve MBTI profillerinden yararlanılabilir.
3. Öğretmen adaylarına ve öğretmenlere, öğrenme–öğretme sürecini etkileyen önemli değişkenler olarak kendi kişisel özelliklerini tanımlarına, öğrenme ve öğretim sürecinde bu özelliklerine uyumlu öğrenme ve öğretim etkinliklerini uygulama yollarını göstermeye dönük hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere, ilgili kurum ve kuruluşlarca öğretmen adaylarının ilgili alanlara seçiminde ve atanmasında sahip oldukları kişilik tipleri ve MBTI profilleri karar verme ölçütlerinden biri olarak kabul edilebilir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler;

1. Bu araştırmada zaman ve olanak kısıtından dolayı ele alınamayan “öğrenme tipi” ve “öğretim tipi” kavramlarına ilişkin araştırmalar yürütülebilir.
2. Türkiye’de yapılacak araştırmalarda kullanılabilecek “Öğrenme Tipleri Ölçeği” ile “Öğretim Tipleri Ölçeği” geliştirilebilir.
3. Bu araştırmada ele alınan değişkenler bağlamında, öğretmenlerin yanısıra öğrencilerden de veri toplanarak, öğretim sürecine yönelik beklentileri belirlenebilir ve elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretim sürecini daha verimli kılacak öneriler getirilebilir.
4. Farklı kişilik tipindeki ve MBTI profilindeki öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koyacak araştırmalar yapılarak, elde edilecek bulgular doğrultusunda, öğretmen seçiminde ve öğretmen eğitiminde nitelik sağlayacak düzenlemeler gerçekleştirilebilir.
5. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kişilik tipleri ve MBTI profilleri karşılıklı olarak belirlenerek, konuyu farklı değişkenler açısından irdelleyecek araştırmalar yapılabilir.

EKLER

Ek 1 : Tezin künyesi

Çizelge 65
Tezin Künyesi

Konu		Sayı
Tezin Ana Bölümlerine Ait Alt Bölümler ve Konular		
<i>Ön bölüm</i>	Onaylar, Özet, Abstract, Önsöz, İçindekiler, Çizelgeler Listesi, Şekiller Listesi, Kısaltmalar Listesi	8 Alt bölüm
<i>Giriş</i>	Bölüm 1: Sorun, Amaç, Önem, Sayıtlar, Sınırlılıklar, Tanımlar	6 Alt bölüm
<i>Gelişme</i>	Bölüm 2: İlgili Alanyazın Kısım 1: Kişilik tipleri ve MTBTI Profilleri Kısım 2: Öğrenme Stratejileri Kısım 3: Öğretim Stratejileri Kısım 4: MBTI profilleri, öğrenme ve öğretim stratejileri arasındaki ilişki Kısım 5: İlgili Araştırmalar Bölüm 3: Yöntem Bölüm 4: Bulgular (Araştırmanın beş sorusu ile uyumlu beş alt bölüm)	3 Bölüm
<i>Sonuç</i>	Tartışma, Sonuç ve Öneriler	3 Alt bölüm
<i>Ekler</i>	Künye, Tezin yazımında izlenen mantık süreci, Bireysel değişkenler bilgi toplama formu, MBTI Kullanım izni, MBTI örnek maddeler, Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği örnek maddeler, Öğretim stratejileri ölçeği örnek maddeler, Tez hazırlama süreci, Kaynakça	9 Kısım
Tezin bütünündeki sözcük sayısı		51985
Tezin bütünüünün (Ön Bölüm + Metin + Ekler) sayfa sayısı		16 + 166 + 17
<i>Tez kapsamında yürütülen uygulamalı çalışmalar</i>	1. Araştırmada kullanılacak ölçeklerin ön uygulamaları MBTI Form G Güvenirlilik – 130 Kişi Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği Güvenirlilik – 130 Kişi 2. Veri toplama araçlarının uygulanması – 580 Kişi	2 + 3
<i>Tezde kullanılan veri toplama aracı sayısı</i>	1. Myers Briggs Tip Belirleyici (MBTI Form G) 2. Öğretim Stratejileri Ölçeği (ISI) 3. Öğrenme Stratejilerini Belirleme ölçeği (LSI)	3
<i>Tezin bağımlı değişken sayısı</i>	Kişilik tipi, MBTI Profili, Öğrenme Stratejisi, Öğretim Stratejisi	4
<i>Tezin bağımsız değişken sayısı</i>	Cinsiyet, Mesleki Deneyim, Öğretmenlik Alanı	3
<i>Uygulama yapılan okul sayısı</i>	Tepebaşı ilçesinde; 17 Odunpazarı ilçesinde; 25	42
<i>Değerlendirmeye alınan geçerli form sayısı</i>	İlk ve Orta okullardan toplanan	580
<i>Verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikler</i>	Aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans, ki-kare (X^2) testi, Yinelenecek ölçümler için tek faktörlü varyans analizi, Karma desenli anova, eşleştirilmiş iki grup arasındaki farkların testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t-testi, Tukey HSD testi	8
<i>Kullanılan Programlar</i>	Open Office (Mac OSX sürümü); Tez metninin yazımında, şekil ve çizelgelerin oluşturulmasında, tez izleme ve savunma sunularının oluşturulmasında SPSS 15 (Deneme sürümü); Verilerin kayıt altına alınmasında ve değişkenler arasındaki farklılaşma düzeylerinin hesaplanmasında	2

Ek 2 : Tezin yazımında izlenen süreç

Ön bölüm:

Kapak sayfası, başlık sayfası, jüri ve enstitü onayı, özet, abstract, önsöz, içindekiler, çizelgeler listesi, şekiller listesi, kısaltmalar listesi.

Giriş :

Sorun (araştırmada yer alan kavramlar ile bu kavramlar arasındaki ilişkiler mümkün olduğunca kısa ve net bir biçimde anlatılmış, bu bölüm ayrı bir alt başlık olarak yazılmamıştır), amaç, önem, sayıtlar, sınırlılıklar, *tanımlar* (araştırmanın çok geniş olan kavram havuzu yalınlaştırılarak, yalnızca araştırmanın anahtar kelimelerine yer verilmiştir)

İkinci bölüm (İlgili alanyazın):

Bu bölümde, *amaca göreliğe* ve *sadeliğe* özen gösterilmiş, fazla görülen bilgi birimleri elenmiştir.

Bu bölümde amaç bölümündeki kurgu sırası takip edilerek; önce *kişilik* kavramı ile bu kavramdan türetilen *MBTI profili* kavramı, devamında öğrenme ve öğretim stratejileri ve adı geçen üç kavram arasındaki ilişki, kuramsal boyutta anlatılmış ve son olarak konu ile ilgili seçilmiş bir kaç araştırmaya yer verilmiştir.

Kişilik kavramı dört boyut altında toplanmıştır (dikkati odaklama, bilgi edinme, karar verme, dış dünyayı ele alma). MBTI profilleri, her profilin içerdiği birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü harflerden yola çıkılarak Türkçeleştirilmiştir. Bu süreçte, ilgili alanyazında, profilleri tanımlamak üzere, profillerin ikinci ve üçüncü harfleri kullanılarak oluşturulan sistematik (SF, ST, NF, NT) metinden elenmiştir.

Öğrenme stratejileri bölümü oluşturulurken, kavrama ilişkin özet bilgiler verilmiş, eğitim bilimleri alanında öğrenme stratejileri konusunda en sık kullanılan iki sınıflamaya (Weinstein ve Mayer, 1986 ile Oxford, 1990) daha geniş yer verilmiştir.

Öğretim stratejileri konusunda yürütülen araştırmaların görece daha az olması nedeniyle bu bölüm, sadeliğin uzağında kalınmamak koşuluyla, öğrenme stratejilerine oranla bir miktar daha geniş anlatılmıştır. Kavrama ilişkin ilgili alanyazındaki belirsizliğe vurgu yapılarak, bu araştırmada hangi adlandırmanın neden tercih edildiği, alanyazında yer alan öğretim stratejileri sınıflamalarının hangi ölçütlere göre oluşturulduğu ve bu araştırmada tercih edilen sınıflamanın (Erişti ve Akdeniz, 2012) hangi özellikleri taşıdığı ve neden tercih edildiği açıklanmıştır.

Kavramlar arası ilişkiler sadeleştirilmiş, yalnızca kavramlar arası kimi bağlantı noktalarına vurgu yapılmıştır. Kavramlar arası ilişkiler anlatılırken, ilgili alanyazında konu ile ilgili görülen belirsizliği giderme ve anlaşılabilirliği artırma amacıyla; kavramlar, yalın anlamlarıyla ve ilk oluşturulmuş biçimleriyle ele alınmıştır. Araştırma için seçilen ilgili araştırmalardan tezin ilgili alanyazın ve tartışma bölümünde yararlanılmış, ilgili araştırmalara ilişkin tanıtıcı bilgiler metinden elenmişlerdir.

Üçüncü bölüm (Yöntem):

Araştırmada kullanılan modeller, neden tercih edildikleri, seçilen örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve hangi tür verilerin, araştırmanın hangi amacıyla ilişkilendirilerek, hangi istatistiksel çözümleme teknikleriyle çözümlendiğine yer verilmiştir.

Araştırma; araştırmanın türü (nicel) ve veri toplama araçlarının niteliği (ölçek) dikkate alınarak, tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılarak yürütülmüştür. Örneklem oluşturulurken, araştırmacının çalıştığı şehir (Eskişehir) ve ilgi alanındaki öğretim kurum tipleri (ilk ve orta okul) seçilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçekler için; geliştiricilerinden yazılı ve sözlü izinler alınmıştır: MBTI Form G (Yrd. Doç. Dr, Semai Tuzcuoğlu, Marmara Ün., Yazılı izin), Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği (Doç. Dr. Meral Güven, Anadolu Ün., Sözlü izin), Öğretim stratejileri ölçeği (Yrd. Doç. Dr, Bahadır Erişti ve Uzm. Celal Akdeniz, Sözlü izin).

Dördüncü bölüm (Bulgular):

Araştırmanın bulguları, araştırmanın beş alt amacıyla paralel olacak biçimde beş alt bölümde verilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; kişilik, MBTI profili, öğrenme stratejileri ve öğretim stratejileri; bağımsız değişkenleri de; cinsiyet, mesleki deneyim ve öğretmenlik alanıdır.

Araştırmanın ilk üç alt amacına ilişkin bulgular; bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki farklılaşmayı incelemektedir.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt amaçlarına ilişkin bulgular; bağımlı değişkenler arasındaki farklılaşmayı incelemektedir.

Beşinci bölüm (Tartışma):

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulguların niteliği, ilgili alanyazından verilen örneklerle irdelenmiş, ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve ileri araştırmalara yönelik öneriler getirilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar özetle şöyledir: Öğretmenlerin kişilik tipleri, MBTI profilleri, kullandıkları öğrenme ve öğretim stratejileri, cinsiyetlerine, mesleki deneyimlerine ve öğretmenlik alanlarına göre farklılaşabilmektedir. Diğer taraftan; öğretmenlerin kullandıkları öğrenme stratejileri kişilik tiplerine ve MBTI profillerine göre kimi boyutlarda farklılaşırken, öğretim stratejileri konusunda bu anlamda bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Ekler bölüm (Bulgular):

Tezin bütününe ilişkin sayısal verilerin yer aldığı, tezin künyesi, tezin hazırlanma süreci, ölçeklere ilişkin izinler, ölçek örnek maddeleri ve kaynakçadan oluşmaktadır.

Ek 3 : Bireysel Değişkenler Bilgi Toplama Formu

AÇIKLAMA

Aşağıda cinsiyetiniz, mesleki deneyiminiz ve öğretmenlik alanınızı belirlemeye dönük seçenekler bulunmaktadır. Bu seçeneklerden sizin için uygun olan kutucuğa (X) işareti koyunuz.

Envanter uygulamalarında kişisel bilgiler toplamamaktadır. Bununla birlikte, görüşlerinizin araştırma içerisindeki payını öğrenmek ve size özel geribildirimleri almak isterseniz alttaki kutucuğa mail adresinizi yazabilirsiniz.

Cinsiyetiniz

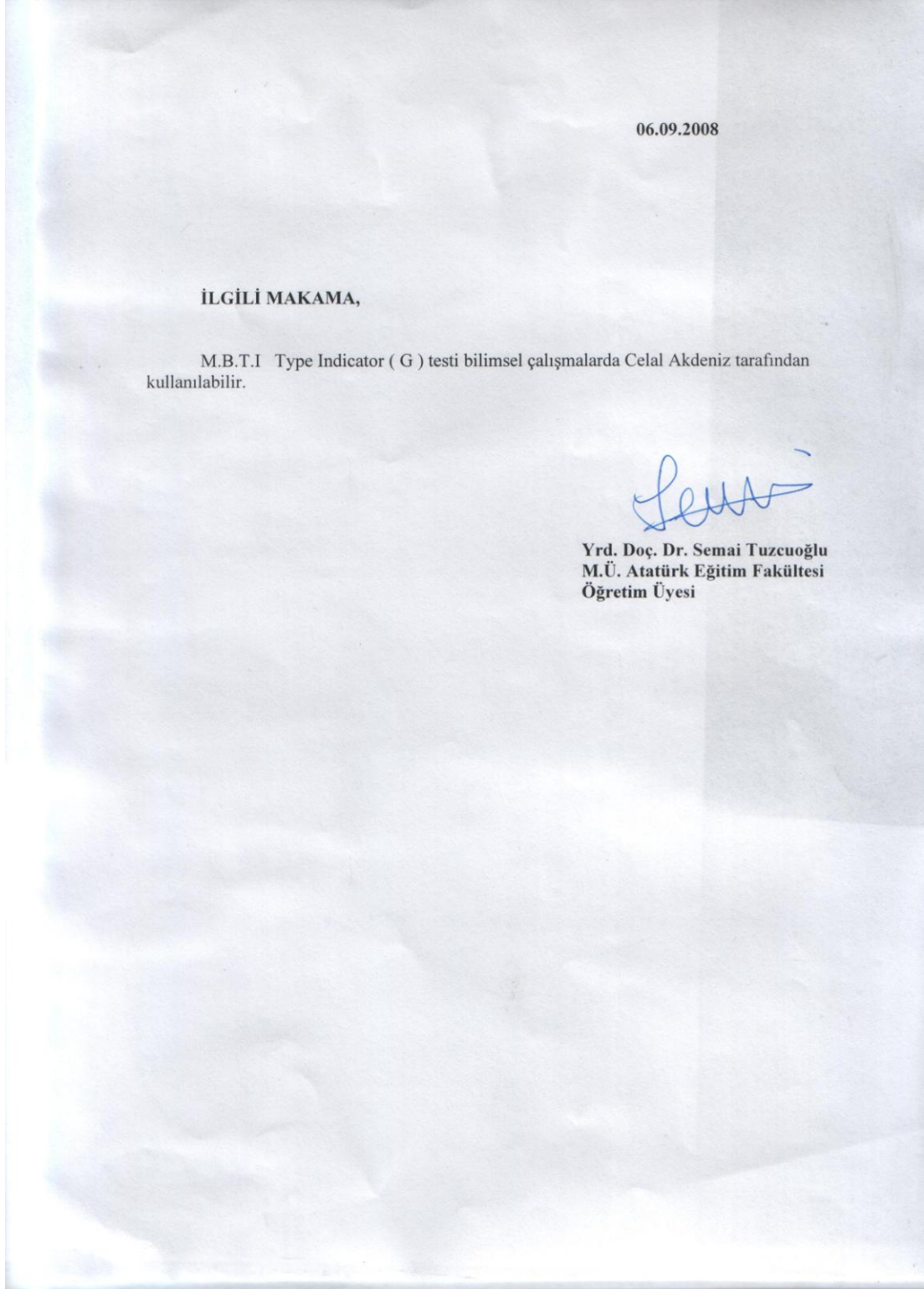
☐ Kadın ☐ Erkek

Mesleki Deneyiminiz (Yıl)

☐ 0 – 5 ☐ 6 – 10 ☐ 11 – 15 ☐ 16 – 20 ☐ 21+

Öğretmenlik Alanınız

☐ Sınıf Öğrt. ☐ Türkçe ☐ Matematik ☐ Fen Bil.
☐ Sosyal Bil. ☐ Yabancı Dil ☐ Müzik ☐ Din kab
☐ Tek. Tas. ☐ Görsel San. ☐ Beden Eğt. ☐ Bilgisayar
☐ Diğer

Ek 4 : Myers Briggs Tip Belirleyici (The MBTI) kullanım izni

Ek 5 : Myers Briggs Tip Belirleyici örnek maddeler

MBTI - Myers Briggs Type Indicator

Türkçe G Formu

AÇIKLAMA

Bu envanterde vereceğiniz yanıtlar, olaylara nasıl baktığınız ve olaylar hakkında nasıl karar verdiğiniz belirleyecektir. Doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Kendinizin ve başkalarının olaylara bakışını bilmek, sizin güçlü alanlarınızı, seçtiğiniz çalışma ortamlarını, değişik yapıdaki kişilerin birbirleriyle nasıl iletişim kurduklarını ve topluma yararlı olduklarını anlamana yardımcı olacaktır.

Nasıl hissettiğiniz veya davrandığınız konusunda size en yakın gelen yanıt hangisidir?

Item 1	Genelde	a	İnsanlarla çabuk kaynaşan mı?	b	Sessiz ve mesafeli bir kişi misiniz?
Item 2	Eğer öğretmen olsaydınız	a	Veri, araştırma ve sonuçlardan söz eden dersler vermekten mi?	b	Kuramsal yanı ağır basan dersler vermekten mi hoşlanırsınız?
Item 3	Genelde	a	Aklınızın kalbinizi yönetmesine mi?	b	Kalbinizin aklınızı yönetmesine mi izin verirsiniz
Item 4	Bir günlüğüne bir yere gidecek olsanız	a	Neleri, ne zaman yapacağınızı önceden planlamayı mı?	b	Yoksa Öylesine kalkıp gitmeyi mi seçersiniz

Aşağıdaki sözcük çiftlerinden hangisi size daha yakındır?

Item 65	a	Mesafeli	b	Konuşkan
Item 66	a	Yapmak	b	Yaratmak
Item 67	a	Barışçıl	b	Yargıç
Item 94	a	Bilinen	b	Bilinmeyen

İletişim _____ :

Yrd. Doç. Dr. Semai Tuzcuoğlu
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
semaituzcuoglu@yahoo.com
+90 216 345 4705 / 307

Ek 6 : Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği örnek maddeler*

AÇIKLAMA

Aşağıda öğrenme stratejileri ile ilgili 39 adet önermeye (ifade) yer verilmiştir. Her bir önermenin karşısında yanıtlama amacıyla kullanabileceğiniz “*bana tamamen uygun, bana oldukça uygun, bana biraz uygun, bana pek uygun değil, bana hiç uygun değil*” biçiminde en olumludan en olumsuz doğru bir derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatle okuduktan sonra, bunun size ne ölçüde uygun olduğunu ölçeğin üzerinde ayrılan yere (X) işareti koyarak belirtiniz. Bir önermeyi okuduktan sonra **ilk anda** size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz madde bırakmayınız. Anketi yanıtlamak yaklaşık 10 dakikanızı alacaktır.

Önermeler	Bana tamamen uygun	Bana oldukça uygun	Bana biraz uygun	Bana pek uygun değil	Bana hiç uygun değil
1. Bir konu üzerinde çalışırken, önemli gördüğüm adları, kavramları, tarihleri birkaç kez sessiz okuyarak tekrar ederim					
2. Çalıştığım konuya ilişkin bilgileri kısa bir öykü oluşturarak zihnimde canlandırmaya çalışırım					
3. Çalışacağım konunun ne ile ilgili olduğunu ve ne tür bilgileri kapsadığını anlamak için ana başlıkları gözden geçiririm					

İletişim _____ :

Doç. Dr. Meral Güven
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
mguven@anadolu.edu.tr
+90 222 3350580 / 3461

* Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinin bu araştırmada kullanılabilmesi için, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi, Sayın Doç. Dr. Meral Güven’in sözlü izinleri alınmıştır.

Ek 7 : Öğretim stratejileri ölçeği örnek maddeler

AÇIKLAMA

Ölçekteki her bir soruyu dikkatlice okuduktan sonra yanıtınızı ilgili kutucuğa işaretleyin. Hiçbir soru üzerinde çok fazla düşünmeyin. Eğer bir sorunun yanıtı konusunda kararsızsanız, yeniden dönmek üzere geçin ve bir sonraki soruyu yanıtlayın. Yanıtlarınızı Yanıt Formu'ndaki kutucuklara (X) koyarak belirtin. Bütün soruları yanıtlayıp yanıtlamadığınızı kontrol ediniz.

Katılımınız için teşekkürler ederim.

<i>Faktör 1: Öğretici Odaklı Öğretim Stratejileri</i>
Bir konu ile ilgili olarak sınıftaki tüm öğrencilere aynı görevi verme
Öğrencilerin çalışmalarındaki eksiklik ve yanlışlıkları düzeltme
<i>Faktör 2: Öğrenen Odaklı Öğretim Stratejileri</i>
Sınıf içerisinde örnekleri mümkün olduğunca günlük yaşamdan seçme
Öğrencilere dersin/konunun öğretimsel amaçlarını açıklama
Anlatım yerine diyalog ve tartışmayı tercih etme
Öğrencilerin yeni öğrendikleri konularla önbilgileri arasında bağ kurma
<i>Faktör 3: Sorun Çözme – Örnek Olay Stratejileri</i>
Belirlenmiş bir soruna ilişkin, öğrencilerin sorunun temel nedenlerini bulmalarını sağlama
Derste öğrencilerin konu ile ilgili günlük yaşamdan bilinen bir örneği paylaşmalarını sağlama
<i>Faktör 4: Tartışma – Beyin Fırtınası Stratejileri</i>
Öğrencilerin kanıt temelli tartışmalar yapmalarını sağlama
Öğrencilerin gereksinim duydukları zamanlarda birbirlerinin görüşlerini tartışmaya açmalarını sağlama
<i>Faktör 5: Modelleme/Simülasyon/Rol Oynama Stratejileri</i>
Öğrencilerin yaptıkları yapılandırılmış gözlemler sonucunda bir sorun/bir konu ile ilgili çözüm modeli geliştirmeleri
Öğrencilerin, bir konu ile ilgili olarak; amaç, işleniş aşamaları, başarı ve değerlendirme ölçütlerini içeren bir uygulama planı hazırlamalarını sağlama
<i>Faktör 6: Düşündürme/Sorgulatma/Yorumlatma Stratejileri</i>
Öğrencilerin dikkat çeken bir sorunun düşünülmeyen boyutlarını irdelemelerini sağlama
Öğrencilerin yeni bir duruma ilişkin tahminler yürütmelerini ve alternatif açıklamalar getirmelerini sağlama

İletişim _____ :

Yrd. Doç. Dr. Bahadır Erişti
 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
beristi@anadolu.edu.tr
 +90 222 3350580 / 3398

Ek 8 : Tez hazırlama süreci

Tez hazırlama sürecine göz attığımızda süreci; tez izleme oturumları ve tezin bölümleri biçiminde gruplamak mümkündür. Tez izleme oturumları başlığı altında anlatılanlar; tez önerisinin sunulduğu oturumdan tezin savunulacağı son oturuma kadar yürütülen oturumları ve oturumlarda ele alınan konuları içermektedir. Tezin bölümleri başlığı altında ise; tezin kuramsal ve uygulamalı bölümlerinin hazırlanma aşamalarına ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir. Çizelge 66’da tez izleme oturumlarında ele alınan konular özetlenmiştir. Araştırma bütününe ait süreç haritası Şekil 2’de verilmiştir.

Çizelge 66
Tez İzleme Oturumları

Türü	Tarihi	Yapılanlar
Tez Önerisi Oturumu	23 Ocak 2009	Bu oturumda tezin sorun, amaç ve yöntem bölümleri üzerinde jüri üyeleriyle görüş alışverişinde bulunulmuştur. Jüri üyeleri araştırmada üç adet veri toplama aracı bulunduğunu, veri toplama ve analiz sürecinin yorucu olabileceğini vurgulamıştır.
I. Tez İzleme Oturumu	24 Haziran 2009	1. Tez İzleme oturumunda 23 Ocak 2009 – 24 Haziran 2009 tarihleri arasında araştırmacı tarafından yapılan çalışmalar hakkında görüş alışverişinde bulunulmuştur. MBTI Form G ve Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeğinin ön uygulamaları üzerinde durulmuştur. Öğretim stratejilerini belirleme ölçeği için hazırlanan madde havuzuna yönelik tartışmalar yapılmıştır.
II. Tez İzleme Oturumu	15 Ocak 2010	2. Tez İzleme oturumunda 1 Temmuz 2009 – 31 Aralık 2009 tarihleri arasında yürütülen çalışmalar üzerinde durulmuştur. Tezin kuramsal bölümü ile öğretim stratejilerini belirleme ölçeğinin taslak biçimleri üzerinde tartışılmıştır.
III. Tez İzleme Oturumu	30 Haziran 2010	III. Tez izleme oturumunda Ocak 2010 – Haziran 2010 tarihleri arasında yürütülen çalışmalar hakkında görüş alışverişinde bulunulmuştur. Öğretim stratejilerini belirleme ölçeğinin 4. Taslak formu üzerinde tartışılmıştır.
IV. Tez İzleme Oturumu	28 Ocak 2011	IV. Tez izleme oturumunda Haziran 2010 – Aralık 2010 tarihleri arasında yürütülen çalışmalar hakkında bilgiler verilerek, jüri üyelerinin sürecin hızlandırılmasına yönelik önerileri alınmıştır. Öğretim stratejilerini belirleme ölçeğinin nihai biçimi üzerinde tartışılmıştır. Öğretim stratejilerini belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik sınamaları ile ilgili analizler üzerinde tartışılmıştır.
V. Tez İzleme Oturumu	30 Haziran 2011	Aralık 2010 - Haziran 2011 tarihleri arasında yürütülen çalışmalar hakkında jüri üyeleriyle görüş alışverişinde bulunulmuştur.
Savunma Oturumu	22 Mayıs 2013	Tezde yürütülen kuramsal ve uygulamalı çalışmalara ilişkin jüri üyeleriyle görüş alışverişinde bulunuldu, jüri üyelerinin önerileri doğrultusunda ilgili bölümlerde güncellemeler ve düzeltmeler yapıldı.

İletişim _____ :

Celal Akdeniz

Milli Eğitim Bakanlığı

akdenizcelal@yahoo.com

+90 505 252 3493



Ek 9 : Kaynakça

- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aljabber, J. M. (2004). *Attitudes of Saudi Arabian secondary preservice teachers toward teaching practices in science: The adequacy of preaparation to use teaching strategies in classrooms*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bloomington, Indiana: Indiana University Graduate School of Education. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (305204880)
- Babadoğan, C. (1996). *Modern öğretim stratejilerinin öğretim – öğrenim süreçlerine yansımaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bailey, M. K. (2004). *An investigation of culturally specific learning style preferences in a community college environment: Assessing implications for instructional strategies*. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (305119248)
- Bazan, D. E. (2007). *Teaching and learning strategies used by student-directed teachers of middle school band*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Cleveland: Case Western Reserve University Press. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304883505)
- Bexell, D. D. (1998). *The effects of class period length on the number, variety and interaction level of instructional strategies*. (Yayımlanmamış doktora tezi). USA: University of South Dakota. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304454993)
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, No:174, Öğretmen Kitapları Dizisi, No:15.
- Brown, P. S. (2005). *Elements of Learner training and learning strategies in a Japanese eikaiwa (private language school)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Birminham, UK: University of Birmingham, Centre for English Language Studies Department of English.
- Bruner, J. S., (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: W. W. Norton.
- Burroughs, L. A. (1999). *The knowledge and use of critical thinking teaching strategies of faculty in associate degree nursing education programs*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304570191)
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Canady, R. L. ve Retting, M. D. (1996). *Teaching in the block: strategies for engaging active learners*. Princeton, NJ: Eye on Education.
- Cano, J. ve Garton, B. L. (1994). The learning styles of agriculture preservice teachers as assessed by the MBTI. *Journal of Agricultural Education*, 35 (1), 8-12.

- Capparo, R. M. ve Capparo, M. M. (2002). Myers briggs type indicator score reliability across: studies a meta-analytic reliability generalization study. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 90-604.
- Cercone, K. M. (2006). *Teaching strategies in a course management system*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304910511)
- Chen, L. S. (2005). *The relationship among perceptual style preferences, language learning strategies and personality types among taiwan senior high school efl students*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas: Texas A-M University. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (305395564)
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*, (3rd ed.). New York: Wiley.
- Çakmak, M., (2000). *İngiltere ve Türkiye’de deneyimli sınıf öğretmenleri ve aday öğretmenlerin ilköğretim matematik dersinde izledikleri öğretim stratejileri ve kullandıkları öğretim teknikleri üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi.
- Çokluk, Ö, Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik (SPSS ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Derry, S. J. ve Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.
- De Vito, T. R. (2008). *A study of the teaching strategies of paramedic educators as they relate to models of adult education*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304374612)
- Dictionary of Education* (Second edition) (1959). [Editor: Carter V. Good]. New York: McGraw – Hill
- Dobbs, V. (2008). *Comparing student achievement in the problem-based learning classroom and traditional teaching methods classroom*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Minniapolis, MN: Walden University. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304381129)
- Duman, B. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. [Bölüm: Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar]. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Eggen, P. V. (1992). *Educational Psychology: Classroom connection*. New York: Macmillan.
- Ehrman, M. E. (1989). *Ants and grasshoppers, badgers and butterflies; qualitative and quantitative exploration of adult language learning styles and strategies*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (303786762)
- Erdem, A. R. (1998). *Nasıl bir insan modeli yetiştirelim*. Ankara: Anı Yayınları
- Erişti, B. (1998). *Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı.

- Erişti, B. (2011). Öğrenmenin temelleri. G. Can (Ed.), *Eğitim psikolojisi içerisinde* (ss. 135-161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erişti, B. ve Akdeniz, C. (2012). Instructional strategies assessment scale: Reliability and validity studies. *Contemporary Educational Technology*, 3 (2), 141-161.
- Erman, K. I. (2006). *Teacher beliefs about effective strategies for teaching students with diverse learning needs*. (Yayımlanmış doktora tezi). Chester, PA: Widener University. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304919954)
- Eroğlu, G. (2007). *Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde kullanılan öğrenme ve öğretme stratejilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilimdalı.
- Farrow, K., (1999). *The relationship of science teachers' beliefs to their classroom strategies*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kingston, Ontario: Queen's University. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304546362)
- Gagne, R. M. (1988). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M. ve Rohwer, W. D. (1967). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*. Palo Alto, CA: Annual Review.
- Gardner, P. L. (2009). Dimensions of the myers briggs temperament inventory and implications for the school library media specialist. *PNLA Quarterly* 73 (4), 1-15.
- Gracia, A. (2006). *A correlational study of a random stratified sample of superintendents in Michigan – analyzing the relationship between MBTI® reported personality preference types and FIRO-b™ interpersonal leadership styles, MBTI® perceived and reported personality preference types, and MBTI® perceived personality preference types and FIRO-b™ interpersonal leadership styles*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (305341276)
- Groves, R. M. (2004). *Survey methodology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Groves, R.M., F.J. Fowler, M.P. Couper, J.M. Lepkowski, E. Singer ve R. Tourangeau. (2009). *Survey Methodology* (Second edition). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Groves, R.M., D.A. Dillman, J.L. Eltinge, and R.J.A. Little (eds.). (2002). *Survey Nonresponse*. New York: Wiley.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hall, C., S., Lindzey, G. ve Campbell, J. B. (1998). *Theories of personality*. (Fourth edition). New York: John Wiley ve Sons, Inc.
- Henry, B. B. (2003). *Frequency of use of constructivist teaching strategies: effect on academic performance, student social behavior and relationship to class size*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orlando, Florida: University of Central Florida. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304260655)

- Higgs, M. (2001). Is there a relationship between the Myers-Briggs Type Indicator and emotional intelligences. *Journal Of Managerial Psychology*; 16, 7/8; Abi/Inform Global Pg. 509.
- Hinkle, V. (2007). *Rethinking professional development concerning comprehension strategy instruction*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304836321)
- Hirumi, A. (2002). A framework for analyzing, designing, and sequencing planned e-learning interactions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3 (2), 141–160.
- Huang, H. Y. (2006). *Brain-based teaching strategies used to teach english as a foreign language (EFL) in Taiwan high schools, colleges, and universities*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Louisville, USA: The College of Education, Spalding University. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304918099)
- James, T. ve Woodsmall, W. (1988). *Time line therapy and the basis of personality*. Capitola: Meta Publications.
- Jung, C. G. (1971). *Psychological types*. (9th ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kanellis, A. M. (2008). *Collaborative teaching strategies and methods used between special education and general education teachers in collaborative classrooms*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Terre Haute, Indiana: Indiana State University. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304608624)
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York, NY: Norton.
- Kiersey, D. ve Bates, M. (1984). *Please understand me: Character ve temperament types*. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Company.
- Killen, R. (2007). *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice* (4th ed.). South Melbourne, Victoria Australia: Cengage Learning. Available from CengageBrain database.
- Kline, P. (1995). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (Second edition). New York: Guilford Publications, Inc.
- Krulik S. ve Rudnick, S. A. (1987). *Problem solving: A handbook for teachers*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Krejcie R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational Psychology Measurement*, 30, 607-610.
- Lawrence, G. (1984). A synthesis of learning style research involving the MBTI. *Journal of Psvchological Type*. 8, 2-15.
- Lim, D. H. (2002). Perceived differences between classroom and distance education: Seeking instructional strategies for learning application. *International Journal of Educational Technology*, 3 (1), 20-32.
- Lim, D. H. ve Kim, H. J. (2003). Motivation and learner characteristics affecting online

- learning and learning application. *Journal of Educational Technology Systems*, 31 (4), 423–439.
- Loevinger, J. (1987). *Paradigms of personality*. New York, NY : W. H. Freeman.
- Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum.
- Marzano, R. J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Aurora: McREL.
- Marzano, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marzano, R. J., Pickering D. J. ve Pollock J. E (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- McClanaghan, M. E. (2000). A strategy for helping students learn how to learn. *Education* Vol. 120 No.3 [http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_3_120/ai_n28770293] adresinden 22.11.2010 tarihinde alınmıştır.
- Moore, K. D. (2000). *Öğretim becerileri*. (N. Kaya, Trans.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Myers, I. B. (1980). *Gifts differing: Understanding personality type*. NY: Davies-Black publishing.
- Myers I. B. ve McCaulley, H. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-briggs type indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Myers, I. B. ve McCaulley, M. (1993). *Manual: A guide to the development and use of the Mvers-Brigs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Myers, I. B. ve Myers, P. (1980). *Gifts differing*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Myers, I. ve Myers, P. B. (1997). *Kişilik: Farklı tipler farklı yetenekler*, (H. Ovsık, Çeviren). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Myers, P. (1998). *Physiological measurements with radionuclides in clinical practice*. New york, USA: Oxford University Press, USA
- Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., ve Hammer, A. L. (2003). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press (CPP).
- O'Brien, M. (2005). *Block Scheduling: A study of teaching strategies found in one public high school in south central Pennsylvania* (Yayımlanmamış doktora tezi) Pennsylvania Immaculata University, Retrieved from Proquest Digital Dissertations. (304911849)
- O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osborn, A. (1991). *Your creative power*. Schaumburg, Illinois: Motorola University Press.
- Önder, F. (2006). *Fizik eğitiminde öğrenme stillerine dayali öğretim yöntemlerinin*

- öğrenci başarısı üzerindeki etkileri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı.
- Özdemir, Ö. (2004). *Lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1, (1), s.1-15.
- Peal, L. A. (1994). *Second language learning strategies and personality type.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Arlington, Texas: The University Of Texas. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (230830673)
- Pelley, J. W. (2006). *Effect of concept mapping on Myers Briggs Personality Types. Concept Maps: Theory, methodology, technology.* Bildiri: Second International Conference on Concept Mapping, San José, Costa Rica, 2006. [<http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p175.pdf>] adresinden 12.10.2011 tarihinde alınmıştır.
- Platt, B. D. (2003). *Criterion related validity of the Kaleidoscope profile: A learning / working style instrument.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fairfax, Virginia: George Mason University. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (305242126)
- Quenk, N. L. (2000). *Essentials of myers-briggs type indicator assessment: Essentials of psychological assessment.* New York: Wiley.
- Ray, J. B. (2005). *Examination of web-based teaching strategies at the University of North Texas.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas: University of North Texas. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (305401416)
- Richardson, V. E. (2001). *Handbook of research on teaching*, (Fourth edition). New York: Macmillan.
- Roberts, T. G., Mowen D. L., Edgar D. W. ve Briers G. E. (2007). Relationships between personality type and teaching efficacy of students teachers. *Journal of Agricultural Education*. 48 (2), 92-102.
- Romiszowski, A. (1999). The development of physical skills: Instruction in the psychomotor domain. *Instructional-design theories and models, Volume 11*; [A new paradigm of instructional theory, s. 457-481]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rosser, P. C. (2007). *Myers Briggs Type Indicator profiles of higher education doctoral students.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas: Texas A-M University. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304718522)
- Rushton, S., Morgan, J. ve Richard M. (2007). Teacher's Myers Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 432-441.
- Sankaran, S. ve Bui, T. (2001). Impact of learning strategies and motivation on performance: A study in Web-based instruction. *Journal of Instructional*

- Psychology*, 28 (3), 191–198.
- Saskatchewan Education. (1985). *Toward the year 2000: Future directions in curriculum and instruction*. Regina, SK: Saskatchewan Education Department.
- Saskatchewan Education. (1988). *Understanding the common essential learnings: A handbook for teachers*. Regina, SK: Saskatchewan Education Department.
- Saskatchewan Education. (1991). *Instructional approaches: A framework for professional practice*. Regina, SK: Saskatchewan Education Department.
- Schinn, M. E. (2004). *Learning styles of teachers who use action-centered teaching strategies*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (305135043)
- Schultz, D. (1990). *Theories of personality*. Belmont: Wadsworth.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94
[http://www.tandf.co.uk/journals/D_Schunk_Self_2005.pdf] adresinden 21.11.2010 tarihinde alınmıştır.
- Sedgwick, M. L. (1998). *Teacher burnout, stressful student misbehavior and the strategies teachers use to influence that misbehavior*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304440353)
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Silver, H. F., Hanson, J. R., Strong, R. W. ve Schwartz, P. B. (1998). *Teaching styles and strategies* (3rd. ed.). Woodbridge: Thoughtful Education Press.
- Silver, H. F., Strong, R., W. ve Perini, M. J. (2007). *So each may learn: Integrating learning styles and multiple intelligences*. Alexandria: ASCD; Association for Supervision and Curriculum Development.
- Smith, L. L. (2002). *An analysis of teaching strategies utilized by St. Louis public school teachers of gifted middle school students* (Yayımlanmamış doktora tezi) USA: St. Louis University. Retrieved from Proquest Digital Dissertations. (305538600)
- Sünbül, A. M. ve Kesici, Ş. (2005). *Kpss 2005 öğretmen adayları için eğitim bilimleri*. Ankara: Nobel Kitapevi
- Şimşek, A. (2011). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomas, E. L. (1998). *Comperative study of 1975 and 1993 entering Freshman Engineering students at Auburn University using The Myers Briggs Type Indicator* (Yayımlanmamış doktora tezi) Auburn: Auburn University. Retrieved from Proquest Digital Dissertations. (304430751)
- Tomcho, T. J., Foels, R., Rice, D., Johnson, J., Moses, T. P., Warnes, D. J., Wetterbee, R. A. ve Amalfi, T. (2008). Review of top teaching strategies: links to students' scientific inquiry skills development, *Teaching of Psychology*, 35 (3), 147-159.

- Tuzcuoğlu, A. S. (1996). *Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisinin dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Wahl, O. F. (1992). Mass media images of mental illness: A review of the literature. *Journal of Community Psychology*, 20, 343-352.
- Watson, J. (1914). *Behavior: An introduction to comparative psychology*. New York, NY: Holt, Rinehart ve Winston.
- Weinstein, C. E ve Jeff D. M. (1986). Why does a school psychologist need to know about learning strategies?, *Journal Of School Psychology*, 24, 3: 257 – 265.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York, NY: Macmillan,
- Wheeler, P. (2001). The Myers-Briggs Type Indicator and applications to accounting education and research. *Issues In Accounting Education*. 16 (1), 125-150.
- Wheeler P. R., Hunton, J. E. ve Bryant, S. M. (2004). Accounting information systems research opportunities using personality type theory and the Myers Briggs Type Indicator. *Journal of Information Systems*. Vol. 18, No. 1 s. 1-19.
- Williams, L. (2004). *The relation between personality types and cooperative learning instruction in mathematics for a population of sixth grade students*. (Yayımlanmamış doktora tezi). St. Louis, MO: St. Louis University. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (305116082)
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Wypianski, J. F. (1999). *Relationships of personality types to the outcome of a values – based worplace seminar expressed as commitment to the principles taught*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ottawa: University of Ottawa. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (304578561)
- Zarafshani, K., Cano, J., Sharafi L., Rajabi S. ve Suleimani A. (2011). Using the myers briggs type indicator (MBTI) in the teaching of entrepreneurial skills at an iranian university. *NACTA Journal*, 55 (4), 14–22.