

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



İSTANBUL İLİNDE BULUNAN KÜÇÜKÇEKMECE İLÇESİNDE GÖREV
YAPAN İLKOKUL ÖĞETMENLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE
MESLEKİ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülay GÜLBETEKİN

Psikoloji Ana Bilim Dalı
Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ

Şubat, 2019

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Psikoloji Ana Bilim Dalı
Psikoloji Programı**



**İSTANBUL İLİNDE BULUNAN KÜÇÜKÇEKMECE İLÇESİNDE GÖREV
YAPAN İLKOKUL ÖĞETMENLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE
MESLEKİ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Gülay GÜLBETEKİN
(Y1612.270021)**

**Psikoloji Ana Bilim Dalı
Psikoloji Programı**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ

Şubat, 2019

ONAY FORMU

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı Y1612.270021 numaralı öğrencisi **Gülşay GÜLBETEKİN**'in "**İSTANBUL İLİNDE BULUNAN KÜÇÜKÇEKMECE İLÇESİNDE GÖREVE YAPAN İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİYLE MESLEKİ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 28.01.2019 tarih ve 2019/2 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 13.02.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
Danışman	Prof. Dr.	Ömer ÖZYILMAZ	İstanbul Aydın Üniversitesi	
Asıl Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Turgay ŞİRİN	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	
Asıl Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Şahide Güliz KOLBURAN	İstanbul Aydın Üniversitesi	
Yedek Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Mehmet Zeki İLGAR	Biruni Üniversitesi	
Yedek Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Elif Özge ERBAY	İstanbul Aydın Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul Öğetmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Mesleki Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve etik geleneklere aykırı düşecek bir davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Gülay GÜLBETEKİN

ÖNSÖZ

İstanbul Aydın Üniversitesi, Yüksek Lisans Psikoloji Programı doğrultusunda hazırlanan bu tezin amacı, günümüz ilkökul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki algıyı belirlemeye yönelik olmuştur. İlkokul öğretmenlerinin kendi mesleki yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu görmeleri ve kişilik özelliklerinin farkında olmaları adına çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleği yakından incelendiği zaman diğer mesleklere göre bir adım daha öndedir. Çünkü öğretmenlere bir toplumun geleceği emanet edilmektedir. Öğretmen yetiştirme konusunda oldukça hassas davranılmalı ve en iyisi olacak şekilde bu mesleğe yatırım yapılmalıdır.

Yirmi birinci yüzyılda meydana gelen sosyal değişimler, teknolojik ilerlemeler, bilgi çağının getirileri ve daha birçok yenilik, toplumları sürekli eğitime ve öğrenmeğe yönlendirmektedir. Bu sürecin belki de en çok etkilenen alanı ya da öncelikli alanı eğitim sektörü olmaktadır. İçinde yaşadığımız dönemin eğitim ve öğretim süreci sürekli değişmekte ve yenilenmektedir. Bu yeniliklerin uzağında kalmamak ve olumlu yönde ilerlemek için bu dönemin öğrencilerinin de öğretmenlerinin de bu yeniliklerle paralel gitmesi gerekmektedir. Bu da ancak iyi bir eğitim anlayışı ve işleyişi ile mümkündür. Bu gelişme ve ilerlemenin gerçekleşmesi için özellikle öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu çalışmanın amacı da ilkökul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri üzerine olmuştur.

Tez çalışması boyunca titiz tutumu ve olumlu yaklaşımıyla yardımlarını eksik etmeyen değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Profesör Dr. Ömer ÖZYILMAZ' a teşekkür ederim.

İstanbul / Küçükçekmece ilçesinde görev yapan ve çalışmanın oluşmasında katkıları olan değerli ilkökul öğretmenlerime de teşekkür ederim.

Subat 2019

Gülav GÜLBETEKİN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	viii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Cümlesi	4
1.2 Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.4 Sayıtlılar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Kişilik.....	7
2.1.1 Mizaç.....	9
2.1.2 Karakter.....	10
2.1.3 Benlik.....	11
2.2 Kişiliğin kuramsal çerçevede değerlendirilmesi	12
2.2.1 Sigmund Freud'un kişilik kuramı	13
2.2.2 Erick Erikson'un kişilik kuramı	14
2.2.2.1 Bebeklik / Güvene karşı güvensizlik.....	14
2.2.2.2 Yürümeye başlama / Özerkliğe karşı utanma ve şüphecilik	14
2.2.2.3 Erken çocukluk / Girişkenliğe karşı suçluluk duygusu.....	15
2.2.2.4 İlkokul çağı / Başarıya karşı aşağılık duygusu.....	15
2.2.2.5 Ergenlik / kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası	15
2.2.2.6 Genç yetişkinlik / Yakınlık kurmaya karşı soyutlanma	15
2.2.2.7 Yetişkinlik / Üretkenliğe karşı durgunluk.....	16
2.2.2.8 Yaşlılık / Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk.....	16
2.2.3 Alfred Adler'in kişilik kuramı	16
2.2.4 Carl Gustav Jung'un kişilik kuramı	17
2.2.5 Beş faktör kişilik modeli	17
2.2.5.1 Dışadönüklük	18
2.2.5.2 Yumuşak başlılık.....	18
2.2.5.3 Sorumluluk.....	18
2.2.5.4 Duygusal dengelilik	18
2.2.5.5 Deneyime Açıklık	19
2.3 Mesleki Yeterlilik Kavramı Ve Öğretmenlik Mesleği	19
2.3.1 Mesleki yeterlilik	19
2.3.2 Öğretmenlik mesleği	21
2.3.3 Öğretim sürecinde öğretmenin rolü	23

2.3.4 Türkiye de mesleki gelişim ve öğretmen yeterlilikleri	24
2.3.5 İlkokul öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikler	27
2.3.6 .Öğretmenlik mesleği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar.....	28
3. YÖNTEM.....	31
3.1 Araştırmanın Modeli	31
3.2 Evren ve Örneklem.....	31
3.3 Veri Toplama Araçları	33
3.3.1 Kişisel bilgi formu	33
3.3.2 On-maddelik kişilik ölçeği.....	33
3.3.3 Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği.....	34
3.4 Verilerin Toplanması.....	36
3.5 Verilerin Analizi.....	36
4. BULGULAR VE YORUM.....	38
4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	38
4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	39
4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	39
4.3.1 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	40
4.3.2 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin yaş değişkenine göre incelenmesi ...	41
4.3.3 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin mezuniyet durumu değişkenine göre incelenmesi.....	42
4.3.4 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği değişkenine göre incelenmesi	44
4.3.5 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi.....	45
4.3.6 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin okulda çalışılan yıl değişkenine göre incelenmesi.....	46
4.3.7 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleğini sevip sevmemeleri değişkenine göre incelenmesi	48
4.3.8 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin görev yapılan okul sayısı değişkenine göre incelenmesi.....	49
4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	50
4.4.1 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	50
4.4.2 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yaş değişkenine göre incelenmesi	51
4.4.3 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin mezuniyet durumu değişkenine göre incelenmesi.....	53
4.4.4 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği değişkenine göre incelenmesi	55
4.4.5 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi.....	56
4.4.6 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin okulda çalışılan yıl değişkenine göre incelenmesi	58
4.4.7 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin öğretmenlik mesleğini sevip sevmemeleri değişkenine göre incelenmesi	60
4.4.8 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin görev yapılan okul sayısı değişkenine göre incelenmesi.....	61
4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	62

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	65
5.1 Sonuç ve Tartışma	65
5.2 Öneriler.....	69
5.2.1 Araştırmalara öneriler	69
5.2.2 Uygulamacılara öneriler.....	70
KAYNAKLAR	71
EKLER.....	76
ÖZGEÇMİŞ.....	85



KISALTMALAR

YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
EARGED	: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
AKT	: Aktaran
ARK	: Arkadaşları
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1 : Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımları	32
Çizelge 4.1 : Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	38
Çizelge 4.2 : Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	39
Çizelge 4.3 : Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	40
Çizelge 4.4 : Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	41
Çizelge 4.5 : Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	42
Çizelge 4.6 : Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	43
Çizelge 4.7 : Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmediği Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	44
Çizelge 4.8 : Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	45
Çizelge 4.9 : Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tamhane's Testi T2 Sonuçları.....	46
Çizelge 4.10: Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Okulda Çalışılan Yıl Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	47
Çizelge 4.11: Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini Sevip Sevmemeleri Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	48
Çizelge 4.12: On Maddeli Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan Okul Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	49
Çizelge 4.13: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	51
Çizelge 4.14: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	52
Çizelge 4.15: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	53
Çizelge 4.16: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	54

Çizelge 4.17: Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Tamhane's T2 Testi Sonuçları	55
Çizelge 4.18: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmediği Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	56
Çizelge 4.19: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	57
Çizelge 4.20: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	58
Çizelge 4.21: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Okulda Çalışılan Yıl Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	59
Çizelge 4.22: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	60
Çizelge 4.23: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan Okul Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	61
Çizelge 4.24: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	62

İSTANBUL İLİNDE BULUNAN KÜÇÜKÇEKMECE İLÇESİNDE GÖREV YAPAN İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE MESLEKİ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırma ilkokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri (dışadönüklük, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik, sorumluluk ve deneyime açıklık) ile mesleki yeterlilikleri (yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerileri, ölçme ve değerlendirme süreçleri) arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın kişisel bilgi formundaki değişkenlerine (Cinsiyet, mezuniyet, kıdem, mesleği sevip sevmeme vb.) kişilik ve yetkinlik ölçekleri üzerinden ayrı ayrı bakılarak, aralarında anlamlı fark olup olmadığı her bir değişkene göre açıklanmıştır.

İlişkisel tarama modeli ile yapılan bu araştırmanın evrenini İstanbul, örneklemini ise 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında görev yapan Küçükçekmece ilçesindeki ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 169 kadın, 64 erkek olmak üzere toplam 233 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, Atak (2013) tarafından geliştirilen “On Maddeli Kişilik Ölçeği”, Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından geliştirilen “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), istatistiksel analizler, Scheffe varyanslar, Tamhane’s T2 testi, bağımsız grup T testi, Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi, frekans, yüzde dağılımı, ve ilişki korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; İlkokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri (dışadönüklük, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik, sorumluluk ve deneyime açıklık) ile mesleki yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: *ilkokul öğretmeni, kişilik, beş faktör, mesleki yeterlilik*

**ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TRAITS
AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL
TEACHERS WORKING IN COUNTY OF KÜÇÜKÇEKMECE IN
PROVINCE OF ISTANBUL**

ABSTRACT

This research is intended to analyse the relationship between primary school teachers' personality traits (extroversion, agreeableness, neuroticism, conscientiousness, and openness to experience) and professional competence (guidance, management of behaviours, motivation, teaching skills, measurement and assessment processes). The research assesses each variable (gender, graduation, seniority, liking or disliking the profession, etc.) in the personal information form of the research based on personality and competence, and explains whether there is a significant difference between them on the basis of each variable.

In the research conducted using correlational survey model is applied, the target population (universe) consists of the primary school teachers working in Istanbul while the accessible population consists of primary school teachers working in the Küçükçekmece District in the academic year 2018–2019. The study had access to total 233 teachers working in Küçükçekmece district, of whom 169 were female and 64 were male. Data collection instruments used for the research include “Personal Information Form”, “Ten-item Personality Scale” developed by Atak (2013), and “Ohio Teacher Competence Scale” developed by Baloğlu and Karadağ (2008). Research data were processed by SPSS program. The data were analysed using One-way Analysis of Variance (ANOVA), statistical analyses, Scheffe variances, Tamhane's T2 test, independent group T test, Pearson Product-Moment Correlation Analysis, frequency, percentage distribution, and relationship correlation analysis. Results of the research demonstrated a statistically positive significant relationship between personality traits (extroversion, agreeableness, neuroticism, conscientiousness, and openness to experience) and professional competence of primary school teachers

Keywords: *primary school teacher, personality, big five traits, professional competence*

1. GİRİŞ

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini temsil eden öncelikli unsurlardan birisi eğitimidir. Eğitimin önemli başrol oyuncusu da öğretmendir. Ancak sıradan bir öğretmenlik, gelişen bir ülkenin beklentisini karşılamaya yetmemektedir. Eğitimde kalitenin yükselmesi için temel şart öğretmenlerin istenilen niteliklere uygun olmasıdır. Öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı bilgi ve beceri ile donanmış öğretmen, yetkin ve yeterlilik düzeyi yüksek öğretmendir. Öğretmenin kişilik yapısı ile mesleki yeterliliği olumlu olarak aynı yönde ilerlemelidir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri meslekleriyle örtüşmeli ve uygun olmalıdır.

Kişilik özelliklerinin ayrımı yapılmadan önce kişilik kavramına bakmak gereklidir. Kişilik ile ilgili pek çok tanım yapılmaktadır. Kişiliği; bireyin kendisiyle ilgili tutarlı davranış kalıpları olarak değerlendirebiliriz. Ayrıca kişilik çok karmaşık bir kavram olmakla birlikte onu incelemek için her türlü teknik ya da yöntem elimizde mevcuttur.

Alkal (2016) kişiliği; bireyin dış görünüşü, konuşma tarzı, ilgisi, yetenekleri ve çevresine çabası olarak açıklar ve kişiliğin aslında bireyin geçmişinden geleceğine doğru giden bir yol olduğunu belirtir. Sabuncuoğlu ve Tüz, (2016, s.30) ise kişiliği; İnsanın bilişsel ve ruhsal özellikleri hakkındaki düşünceleri ya da görüşleri olarak kabul eder.

Kişilik bireyi diğerlerinden ayıran duygu, düşünce ve davranışlar bütünü ise bu kavramların kendi içinde ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve ayrışması da kişilik özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. Bireyin kişilik özelliklerinin belli kategorilere ayrılması son zamanlarda yaygınlaşmıştır. Özellikle “Beş Faktör kişilik Modeli” bu alanda etkin hale gelmiş ve kişilik özellikleri beş alana ayrılarak anlaşılması kolaylaşmıştır.

Kişi bir an durup, düşünse “Ben Kimim?” sorusuyla bulmaya çalıştığı cevaplar aslında kendisinin benliğini ve kimliğini dolayısıyla kişiliğini oluşturduğunu

görecektir. Kişinin kendisiyle kurduğu iletişim kadar sosyal çevresiyle kurduğu iletişim de önemlidir.

Kendi benliğinin ve kimliğinin farkında olan birey çevresiyle daha uyumlu iletişim kurabilmektedir. Sosyal etkileşim, yani sosyal varoluş kişinin kendisinin ve başkasının kim olduğunu bilmesiyle ilgilidir (A.Hogg ve Vaughan, 2011). Kim olduğumuzu ve nasıl tanımlayacağımızı çok belirgin ifade edemesek de bunun oluşma süreci genellikle sosyal ve kültürel nedenlerin ortaya çıkmasıyla belirginleşmektedir (Aranson ve arkadaşları 2012).

Bu çalışmada öğretmenlerin kendilerini fark etmeleri, tanımaları, kişilik özelliklerini bilmeleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliliklerini kullanabilmeleri önemsenmektedir. Öğretmen kavramı bir geleceği etkileyen en önemli unsurlardan birisi olduğu için üzerinde durulmuştur.

İnsanlık tarihinde yer edinmiş düşünürlerin de öğretmenlik mesleğine dair görüşleri oldukça önemlidir. Eflatun, yeryüzünde barışı sağlayacak kişiler varsa bunlar öğretmenlerdir derken, İbni Sina ise herkesin eğitimeci olamayacağını, eğitim ve öğretimin bir uzmanlık alanı olduğu savunmuştur. Diyojen 'in görüşleri ise öğretmenlik mesleğinin en şerefli meslek olduğuna dairdir (M.E.B, 2017).

Tüm bu değerlerle bakıldığı zaman öğretmen her haliyle model olmaktadır. Bu yüzden öğretmenin meslektaşı, öğrencisi ve velisi ile olan olumlu ilişkileri etkin öğretmenlik görev için değerli ve önemlidir. Ülkemizde eğitime verilen değer her geçen gün artmaktadır. Eğitimde verimliliğin daha da çoğalması ve kalitenin yükselmesi için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu görevlerin istenilene uygun olabilmesi için öğretmen kadar öğretmen yetiştiren okulların da eğitim düzeylerini yükseltmeleri gerekmektedir.

Öğretmen kavramı geniş olarak değerlendirilmekle birlikte öğretmenin eğitime verdiği değer ve istenilen davranışları kazandırma yetisi onu profesyonelliğe yönlendirmektedir (Sönmez, 2012). Öğretmenin bu vasıflarının etkili yansıması için kişilik özelliklerinin de öğretmenlik mesleğine uygun olması gerekir.

Bir çocuğun okula uyum sağlamasında en önemli görev öğretmenindir. Çocuğun ailesi dışında etkilendiği ve uzun yıllar devam eden temellerinin oluşumu yine öğretmen tarafından olmaktadır. Öğretmenin olumlu kişilik

özellikleri ve yetenekleri çocuğun gelişimini olumlu etkilemektedir. Aynı şekilde öğretmenin olumsuz tutum ve davranışları da öğrenciyi olumsuz etkileyebilmektedir (Polat, 2013).

Öğretmenin mesleki yeterlilik algısı önemli bir kavramdır. Öğretmen kendisini yeterli ve değerli görürse neler yapabileceğini de o düzeyde belirler. Öğretmenin kendisini yeterli ve değerli görmesi ise sağlıklı bir kişilik gelişimi sonucunda oluşur. Öğretmenin yeterlilik kavramı bir sürü maddeden meydana gelmektedir. Bu bir sürü maddeden oluşan yeterlilik kavramının özü ise öğretmenin yaptığı işin teknik inceliklerini ortaya çıkarmaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2009). Yeterliliği yüksek olan bir öğretmen işini ciddiye alır, neler yaptığının farkındadır, çok yönlüdür ve öğrenci iletişimi oldukça iyidir. Yetkin bir öğretmen öğrencilerinden geri dönüş almayı önemser ve etkili sınıf yönetimine sahiptir (Özyürek, 2013).

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de insanı şekillendiren ve yetiştiren programların olması ve etkin ilerlemesi adına uygun politikalar geliştirilmiştir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi için geniş çaplı çalışmalar yapmakta ve yapmaya da devam etmektedir. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” başlığı adı altında hazırlanan çalışma 2006 yılında bakanlık tarafından yayınlanmıştır. Ulusal ve uluslararası gelişmeler çerçevesinde değişen ve yenilenen ihtiyaçlar doğrultusunda 2017 yılında güncellenerek eğitim ilgililerinin kullanımına sunulmuştur (M.E.B, 2017).

Çocuğu gizli ve keşfedilmeyi bekleyen bir hazine olarak kabul edersek, o zaman öğretmen bu keşfi en erken yapan kişi olmalı ki çocuğun kendi değerini en yüksek seviyesine çıkarmasına yardımcı olabilsin. Bir toplumun en önemli önceliği eğitim ve öğretmense o toplumun bu alandan gelişmeye ve ilerlemeye ihtiyacı olduğu bilinmelidir. Bunu başarmak ise bir öğretmenin sağlıklı kişilik gelişimiyle birlikte bilgili ve donanımlı olmasıyla mümkündür (Petrov, 2015, s. 9).

İlkokul öğretmenlerine yönelik yapılan bu araştırma öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki yeterliliklerini beş bölümde inceleyerek sonuçlandırmıştır. Birinci bölüm de araştırmanın giriş bölümü, problem

durumu, amacı ve önemi üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde konuyla ilgili araştırmalar ve kuramsal çerçeve üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Üçüncü bölüm araştırmanın gerçekleştirilmesinde kabul edilen yöntem kısmını oluşturmaktadır. Dördüncü bölüm bulguları ve yorumları yansıtırken, beşinci bölümde de sonuç, tartışma ve öneriler kısmı sunulmuştur.

1.1 Problem Cümlesi

Bu çalışma, ilkökul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve aralarında anlamlı bir farkın olup olmadığının görülmesi için yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi ; “İlkokul sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna yönelik olmuştur.

1.2 Araştırmanın Alt Problemleri

Alt problem 1:

- Öğretmenler hangi tür kişilik özelliklerini göstermektedir?

Alt problem 2:

- Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ne düzeydedir?

Öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt problemler;

- Öğretmenlerin kişilik özellikleri cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin kişilik özellikleri yaş açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin kişilik özellikleri mezuniyet durumu açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin kişilik özellikleri öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin kişilik özellikleri mesleki kıdem açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin kişilik özellikleri çalışılan okuldaki yıl açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

- Öğretmenlerin kişilik özellikleri öğretmenlik mesleğini sevip sevmemeleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin kişilik özellikleri görev yapılan okul sayısı açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin alt problemler;

- Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri yaş açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri mezuniyet durumu açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri mesleki kıdem açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri çalışılan okuldaki yıl açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri öğretmenlik mesleğini sevip sevmemeleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri görev yapılan okul sayısı açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Alt Problem 3:

- Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmadaki öncelik, günümüzdeki ilkökul sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerini incelemek ve kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin düzeyini saptamaktır. Öğretmenlerin hangi kişilik özelliklerine sahip oldukları ve mesleki yeterliliklerine yansımalarının hangi düzeyde olduğu, araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu araştırma doğrultusunda nitelikli öğretmen kavramı güncellenerek ve yenilenerek, yeni yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen

veriler dođrultusunda MEB (Milli Eđitim Bakanlıđı) ve MEB'in ilgili birimlerine ve konuyla ilgilenen diđer arařtırmacılara da faydalı olacađı dūřunūlmektedir.

1.4 Sayıtlar

Arařtırma sūrecinde ōlçeklere verilen cevaplar ōrneklemi oluřturan ōđretmenlerin gōrūřlerine ve dūřūncelerine dayanmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

- Yapılan araştırma 2018-2019 eğitim ve ōđretim yılıyla sınırlıdır.
- Arařtırma İstanbul İli Kūcūckekmece İlçesi ōrneđi ile sınırlıdır.
- Bu Araştırma, kullanılan "Kişisel Bilgi Formu, On Maddeli Kişilik Őlçēđi ve Ohio Őđretmen yetkinlik Őlçēđi 'nin" verileriyle sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Kişilik

Geçmişte ve günümüzde kişilik kavramı hep ilgi görmüştür. Bununla beraber kişilik kavramının bilimsel gelişimi 1930'lu yıllarda ortaya çıkmaktadır. Bu dönemden sonra kişilik, diğer bilim dallarından ayrı bir disiplin dalı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Mc Adams,1997 akt: Yelboğan, 2006).

Kişilik sözcüğünün kökenine bakıldığı zaman Latince de bir tiyatro tabiri olan “ Persona (maske)” olarak kullanıldığı ifade edilir. Persona sözcüğü maske ve kişilik ikilisi olarak sembolik de olsa günümüze kadar kullanılmaya devam etmiştir. Biraz ayrıntılı ve dikkatli düşünüldüğü zaman günümüzde artık kişilik, bireyi gösteren bir ayna olup, maske olarak görülmekten uzaklaşmaktadır (Batı, 2012, s. 64) .

Yavuzer (2001, s.9)' e göre kişilik gelişiminde bireyin ilk altı yılı çok önemlidir. Bu süreçte gelişimin yapı taşları oluşmaktadır. Temel becerilerin ve bilgilerin öğrenildiği bu dönemin altını Yavuzer önemle çizmektedir. İlk yetmiş iki ayda çocuğa sevgi dolu bir aile ortamı sunulmalıdır. Çocuğun sağlık yönünden gelişimine destek verilmesi ve uyarıcı bir çevrenin olması, kişilik gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Yörükoğlu (2006) ise kişilik gelişimiyle ilgili olarak bireyin yaşadığı çevreden çok etkilendiğini düşünür ancak kalıttan da ayrı kalmadığını savunur. Kişilik gelişiminin kalıtsal niteliklerle birlikte çevresel etkenlerin devamlı etkileşimi sonucu biçimlendiğini belirtir. Ayrıca kişilik gelişiminde anne baba etkisinin de önemli olduğu ve bir çocuğun anne ve babasıyla kurduğu iletişimin katkısının büyük olduğunu belirtmektedir.

Kişilik hakkında yapılan araştırmalarda değişik yorumlar ve tanımlar yapılabilmektedir. Tüm yorum ve tanımların derinine bakıldığı zaman bireyin doğumuyla birlikte kişilik gelişimi başlar. Bu yüzden bebeklik ve çocukluk döneminin önemi büyüktür.

Kişiliğin gelişimine farklı bir bakış açısı kazandıran araştırmacı Koknel (1982, s.27) kişiliği katmanlara ayırır. En alt katmanda kişiliğin bedensel niteliklerinin oluştuğunu, ikinci katmanda iç salgı bezlerinin, üçüncü katmanda ise zeka kavramının oluştuğunu savunur. Dördüncü katmanın içgüdü ve dürtülerle, beşinci katmanın duygular ve mizaç kavramıyla şekillendiğini belirtir. Altıncı katmanda benlik kavramı, yedinci katmanda bireyin tutum ve davranışları, sekizinci katmanda ise tutum ve davranışlarla karakter kavramının ortaya çıktığını söyler. Dokuzuncu katmanda kişinin olduğu ve olmak istediği özelliklerini kabul etme hali olarak ön plana çıkarır ve onuncu katmanda da tüm katmalar içinde oluşan kişiliğin dünyadaki yerini ve değerini bulmak olarak değerlendirmektedir.

Kişiliği, pek çok araştırmacının görüşleri doğrultusunda tanımlamak gerekirse: “Bireyin doğumla birlikte şekillendirmeye başladığı, ruhsal, duygusal, sosyal, bedensel, bilişsel ve deneyimsel olarak çok yönlü geliştirdiği özellikler bütünü olarak görebiliriz”. Bireyin kişilik gelişimi doğuştan getirdiği özelliklerle birlikte çevresel etkenlerin birleşimiyle oluştuğu ve şekillendiği de söylenebilir.

Yaşanılan toplumun ve kültürün de kişilik gelişimine etkisi oldukça büyüktür. Gençtan (1996, s.16) herhangi bir toplumda yaşayan insan grupları, kendisinden sonra gelen kuşağa yaşadıklarını aktararak kuşaktan kuşağa kültürel aktarımlar yaptığını söyler. Böylece her kuşağın ortak özellikler geliştirmesine ve temel kişilik tiplerinin yaygınlaşmasına yardımcı olacağını düşünür. Grubun genç üyelerine verilen eğitim tek yönlü ve çok yoğun olarak devam ederse birbirine benzerlik göstermenin çoğalacağı, bunun yanı sıra bireysel farklılıkların ise azalacağını savunur.

Kişiliğin gelişmesinde bir sürü etken var olmakla birlikte kişiliğin oluşmasında bedensel gelişimin biraz açılarak özellikle dış görünüşün de kişilik oluşumunda önemli etkiye sahip olduğunu bilmek önemlidir.

Bireyin vucut ya da beden algısındaki olumsuzluk, sakatlık, bir uzvunun olmaması özellikle çocukluk ve gençlik dönemlerinde olumsuz etkilemektedir. Ayrıca boy kısalığı , beden kilosunun normalin üzerinde olması ve benzeri durumların yaşanması kişide yetersizlik algısı oluşturarak hayatının her dönemine etki edebilmektedir (Köknel, 1983).

Özakpınar (2013, s. 180) ise şimdiki kadar yapılan yorumlara farklı bir bakış açısı getirerek kişiliğin diğer davranışlarımızdan ayrı bir davranış olmadığını belirtmektedir. Bireyin değişik zamanlarda sosyal ilişkilerde sunduğu davranışların bir kavram olduğunu söyleyerek bu kavrama kişilik denmesinin daha doğru olabileceğini belirtmektedir.

Kişilikle ilgili yapılan araştırmalar gösteriyor ki tanım yapmak ya da sadece kişiliği tanımlamak yetmemektedir. Kişilik tipleri, özellikleri ve kişiliği oluşturan başlıca etkenlerin değerlendirilmesi ve incelenmesi de gerekmektedir. Kişiliği başlıca oluşturan etmenlere bakıldığı zaman “Karakter” “Mizaç” ve “Benlik” gibi kavramların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kavramların da yakından incelenmesi ve kişilikle tamamlanması önem arz etmektedir. Kişiliğe biraz daha yakından bakıldığı zaman öncelikli olarak “Mizaç” kavramı ön plana çıkmaktadır.

2.1.1 Mizaç

Bakırcıoğlu (2012) mizacı, huy olarak değerlendirerek, insanın kalıtım temelli genel gelişim düzeyi olarak açıklamaktadır. Ayrıca mizaç/ ya da huy ’un bireyin duygusal donanımını oluşturduğunu savunmaktadır. Batı (2012, s. 58) ‘ da mizacı daha çok “Huy” olarak kabul etmektedir. Diğer bir deyişle bireyin doğumla birlikte gelen ayrıcalıkları ya da özellikleri olarak görmektedir. Mizacın beden yapısı ve cinsiyete göre değiştiği ve şekillendiği de kabul edilmektedir. (Burger, 2006).

Jung (1875-1961 akt: Köknel, 1983) mizaca dair değişkenlikleri örnek olarak; zaman zaman bireyin nesnelere olumsuz ve zor ilişki kuran özellikleri olduğunu belirtmektedir. Bireyin ilişki kurduğu özneye bağlı olarak, çevreye uymakta zorlanan, toplumsal kuralları ve değerleri kabul etmekte sıkıntı yaşayan durumları olduğunu savunmaktadır. Ayrıca bireylerin içe dönük, duygusal ve sezgisel mizaç özelliğine sahip olduğunu da söylemektedir. Bu özellikler gibi değişen bir sürü mizaç özelliği olduğunu ve bireyin kişiliğini etkilediğini düşünmektedir.

Selçuk (2017, s. 7) ise mizacı; insanların temel özelliği olan “Duygusallık, hareketlilik ve işleyiş özelliklerinin temellini kapsayan ve şekillendiren en

küçük parçası olarak görmektedir. Ayrıca mizacı, bireyin kişilik oluşumunu etkileyen çekirdek işlevi olarak değerlendirmektedir.

Özakpınar (2013, s. 180) ise daha farklı bir bakış açısıyla mizacın, kişiliği temelde oluşturan tutum ve davranışların dışında duygu ve heyecan dayanağı olduğunu da belirtmektedir. Diğer bir deyişle bireyin kalıtımla şekillenmiş duygusal yapısını temsil ettiğini söyler. Örnek olarak; çabuk heyecanlanan ya da hemen duygulanan kişiye mizaç yapısının heyecanlı olduğunu söyler. Yavaş, karamsarlığa yatkın ve tedbirli birinin de hipomaniye yakın değerler taşıdığını belirtir.

Mizacın bedenle ilişkisi çok uzun yıllardan beri konuşulan konulardan birisidir. Kimyasal maddelerin ve hormonların etkisi ise Hipokrat dönemin de başlayan ve fark edilmeyen sinir sistemini de etkileyen ayrı bir başlık olarak karşımıza çıkmaktadır (Zangwill, 2002, s.217).

Yapılan yorumlar doğrultusunda mizac kavramı kişilik gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Kişilik bir ağaç olarak değerlendirilirse mizacı da bu ağacın çekirdeği olarak görmek mizaç kavramını somutlaştıracaktır. Kişilik özelliklerinin şekil almasında mizaç etkisini fark etmek önemlidir.

Yapılan araştırmalar bakıldığı zaman hem yurt içinde hemde yurt dışında mizaç kavramıyla yakından ilgilenildiği görülmektedir. Doğumla birlikte bireyin mizaç özelliğinin yakından bilinmesi, kişilik gelişimine önemli katkı sağlayacaktır. Günümüzde özellikle “Enneagram” başlığı adı altında kişilerin dokuz mizaç tipinin olduğu ve bunun bir çatı modeli olarak sunulduğunu da görmekteyiz.

2.1.2 Karakter

Karakter; Bireyi başkalarından ayrı tutan temel özellikler bütünü olarak değerlendirilir. Kişinin öz yapısı niteliğindedir (Türk Dil Kurumu, 2019). Mizaç ile karakteri birbirine karıştırmadan açıklamak gerekirse kişiliğin özü ve işlemsel belleği mizaç, kavramsal bakış açısı ya da kavramsal özü ise karakterdir. Karakter bir nevi kişiliğin hem sembolik hem de soyut bilişsel süreçlerini kapsar. Başka bir deyişle göre kişinin biyolojik yönünü mizaç temsil ederken, kültür, sosyal öğrenme ya da yaşantıdan oluşan olaylardan etkilenme yönünü ise karakter temsil eder (Totan ve diğerleri 2010).

Karakter için ayrıca, bireyin ahlaki değerlerini temsil etme gücü de denilebilir. Sosyal durumun gereklerine göre karakterin ifade edilişi ya da sunuşu değişmektedir (Özarpınar, 2013, s.180). Ruh bilimciler tarafından kişilik ve karakter ile ilgili değişik tanımlar kullanılsa da halk dilinde çoğu zaman kişilik ile karakter eş anlamda kullanılır. Kişilik ile karakterin birlikte kullanılması ya da ayrışması çevrenin değer yargılarına göre değiştiği ve şekillendiği kabul edilmektedir. Başka bir deyişle bireyin karakteri yaşadığı çevrenin değer yargılarıyla birlikte yorumlanır. Karakter kavramı biraz daha açılacak olursa bireyin yaşadığı toplumun değerleri ve ahlak kuralları olarak da açıklanabilir (Koknel, 1982).

Kişiliğin gelişmesinde önemli olan ikinci kavram karakter ise bireyin sağlıklı kişilik gelişiminde mizacı önemsemiğimiz kadar karakter özelliklerini de önemsemek gerekir. Karakter bireyin daha çok ahlaki yönünü temsil ettiği için özellikle olumlu çevresel etkenlerin olması ve sağlıklı anne baba tutumu ile istenilen niteliğe ulaşılmasını kolaylaştırabiliriz.

2.1.3 Benlik

Benlik kavramı da kişilik gelişimi için önemlidir. Birbiriyle bağlantılı olarak ilerleyen mizaç, karakter ve benlik algısı sağlıklı bir kişilik gelişimi için dikkate alınmalıdır Birey kendini değerlendirirken de bu kavramlar üzerinden gidebilir.

“Kendilik” ya da “Benlik” kavramı insanın kim ve nasıl olduğuna dair algılamalarının sonucu meydana gelen bir organizasyondur. İnsan doğduğu zaman kendinin tanıma fırsatını henüz oluşturmamıştır. Yavaş yavaş ve büyüyerek kendisi hakkında bilgi sahibi olmaya başlar. Sosyal deneyimlerle ortaya çıkan bu süreç kişinin benlik ya da kendilik kavramını oluşturur (Özkalp, 1995).

Benlik kavramı için; kişinin çocukluk döneminden başlayarak kendisiyle ilgili oluşturduğu farkındalık olarak değerlendirilebilir. Birey, özellikle çocukluk dönemi yeteneklerini ve kişisel özelliklerini değerlendirir ve bu yolla bir sonuca gider. İşte bu sonuç bireyin benliğini temsil etmektedir. Ancak bu süreçte kişi benlik değerini olduğundan daha yüce ya da küçük görme eğilimiyle karşı karşıya kalabilmektedir (Baldık, 2004, s.228).

Benlik algısı düşük olan bireylere benlik değeri düşük bireyler, benlik algısı yüksek olan bireylere ise yüksek benlik algısı” olan bireyler denir. Her bireyde bu özellikler değişken ya da farklı olmaktadır. Benliğin görevleri arasında içgüdülerden ve dürtülerden etkilenen güdüleri düzenlemek, çevreden gelen uyarıları sıralamak ya da sınırlandırmak, gerçeği tanımak, anlamak ve uyum sağlamak vardır. Ayrıca nesne ve kişilerle bağ kurmak ve kavramları birleştirmek gibi pek çok yönden kişiliğin gelişimine katkı sağlamaktadır (Koknel, 1982, s.78).

Başka bir bakış açısına göre ise; benlik bir kişinin özellikleri arasında yer aldığı için, kişi bir şey yapmaya karar verdiğinde ne yapmaya çalıştığına dair inancını da temsil etmektedir (Karbasi ve Samani, 2016).

Sağlıklı benlik algısı kişinin kendisi ve çevresi için sağlıklı bir yaşantı anlamına gelir. Bu da benlik değerin iyi yerleşmesiyle mümkün olabilir. Bireyin kendisiyle ve çevresiyle olumlu ve güzel ilişkiler kurması için benlik algısının iyi yönde geliştirilmesi gerekir.

Bireyin çocukluk döneminde annesi- babası ve çevresi tarafından benliğe dair verilen dönüşleri oldukça önemlidir. Olumlu ve güzel dönüşler çocuğun benlik saygısının yükselmesine, olumsuz ve eleştirel tutumlar ise benlik saygısının düşüklüğüne yol açmaktadır. Yetersizliğin aşılandığı ve dışlanmış duyguların yaşandığı ortamda büyüyen çocuk bir iş başarma ya da kendisini sunma durumlarında yetersiz olduğuna inanarak toplumun dikkatini çekmek istemez ve başarısızlık riskini yaşamamak için sürekli tedbirli davranmak ister(Schor 1997;akt: Akan, 2001).

2.2 Kişiliğin kuramsal çerçevede değerlendirilmesi

Kişiliğin oluşumu, gelişimi ve şekillenmesi için gereken kavramlar sırayla incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada kişilik özellikleri üzerinde durulmuştur. Ancak kişilik özelliklerinin anlaşılması için, öncelikle kişilik kavramı açıklanmıştır. Kişiliğin oluşmasında mizaç, karakter ve benlik özellikleri ön plana çıktığı için bu kavramlarla ilgili araştırmalarda yapılmıştır. Kişilikle ilgili temel kuramlar vardır. Bu çalışmada belli kuramlara yer verilmiştir. İlk Sigmund Freud’un kişiliği nasıl değerlendirdiği ile başlanmıştır.

Ardından önemli belli kuramcılara yer verilmiştir. Son olarak çalışmanın amacını da oluşturan beş faktör modeli ile kuramsal açıklama sonlandırılmıştır.

2.2.1 Sigmund Freud'un kişilik kuramı

Genel olarak kişilik kuramlarına bakıldığı zaman her kuramcının kendi incelemeleri sonucu ortaya çıkardığı belli başlı kişilik kuramları olduğu görülür. Kişilik kavramıyla ilgili bazı kuramcılar ortak noktada birleşse de bazı kuramcıların ise tamamen zıt görüşler savunduğu dikkat çeker. Kişiliğe dair kuramcılara bakıldığı zaman ön plana çıkan ilk isim, Psikanalizin kurucusu Sigmund Freud oluyor.

Freud çalışmalarında ilk önce “Topografik Kişilik Kuramı” üzerinde durmuştur. Bu kurama göre zihinsel süreçler “Bilinç,” “Bilinç öncesi” ve “Bilinçaltı ya da Bilinçdışı” olarak üç kavram üzerinde şekillenir. Bilinç: “Dış dünyadan algılanan ya da bedenin kendi içinden gelen algıyı fark eden zihin bölgesi olarak” açıklanır. Bilinçdışı: “Bireyin davranışlarını yönlendiren güdüler “olarak değerlendirilir. Bilinç öncesi ise: “Dikkati zorlayarak bilinç düzeyinde algılanan bilişsel olayları” kapsamaktadır. Freud Topografik kişilik kuramında özellikle bilinç dışının insan hayatında büyük etkiye sahip olduğunu belirtmektedir (Aytaç, 2000 s. 163. akt: Kocabulut, 2016).

Ayrıca Freud'un yaşadığı dönemde insan davranışları daha çok biyolojik faktörlerle açıklandığı için Freud'un kişilik teorisinde biyolojik faktörler de önemli yer tutmaktadır. O'na göre insanın iki temel ihtiyacı vardır. Bunlar “Haz”, ve “ Saldırganlık” güdüsüdür. Bu iki zıt güç bilinçdışında etkin olmakta ve derinlerde gerilim yaratabilmektedir (Bozkurt, 2018).

Öneş (1972, s. 76)'e göre Freud; kişiyi iyileştirmede ve geliştirmede dışardan hiçbir şeye ihtiyaç olmadığına inanır. O' na göre her şey bireyin içindedir ve psikanaliz tekniği ile var olan ya da sorun olan şeyi bireyin içinden dışarı çıkartarak iyileşme sürecine gidileceğini savunur. İçerde meydana gelen her türlü etken bireyin kişiliğini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir.

Freud kişiliğin oluşumunda bilinç, bilinç öncesi ve bilinç dışı kavramlarını geliştirirken bunlarla yetinmez ve üzerine üç sistem daha geliştirir. Bunları da “İd”, ”Ego” ve “Süperego” olarak adlandırır. Sağlıklı bir insanda bu üç sistemin dengeli bir şekilde bütünleşmesini bekler. Freud' a göre İd, Ego ve

Süperego'nun uyumsuzluğu kişinin kendisiyle ve çevresiyle zıtlaşmasına yol açar ve verimlilik oranının düşük olmasına sebep olur (Hall, 2016, s. 23).

Bu üçlü sistem içinde Süperego İd ve Ego ile işbirliği içinde çalışırsa birey çevresiyle etkili ve sağlıklı bir ilişki kurar. Tersine olursa denge bozulur, birey kendisiyle ve dünya ile sağlıklı ilişki kurmakta zorlanır.

2.2.2 Erick Erikson'un kişilik kuramı

Sigmund Freud'un kişilik kuramına bakıldığı zaman birey kişiliğinin temel niteliklerini on altı yaş civarında tamamlar. Bu görüşe daha geniş bir açıdan bakan ve önemli kişilik kuramcılarında biri olan Erik Erikson ise kişilik gelişimine "Benlik Psikolojisi" kavramı adı altında bakar ve O'na göre benliğin ilk görevi kimlik duygusu oluşturmak ve bunu korumaktır. Güçlü bir kimlik duygusuna sahip olamayan bireyin çaresizlik ya da kafa karışıklığı yaşayabileceğini düşünür (Oktay, 2007 akt: Uysal, 2015).

Erikson kimlik gelişimi süreciyle birlikte insandaki kişilik gelişiminin yaşam boyu devam ettiğini söyler. İnsanın hayat boyu geliştirdiği kişilik gelişim dönemlerini sekiz dönem olarak açıklar. Bunlar:

2.2.2.1 Bebeklik / Güvene karşı güvensizlik

Bu dönem yaşamın ilk yıllarını kapsar. Bebek hayatta kalmak için bağlı olduğu anne- babasının ya da ona bakım veren kişinin gereksinimlerini düzenli olarak karşılayıp karşılamadığına bakar. Buna göre güven ya da güvensizlik duygusu gelişir (Can, 2013).

2.2.2.2 Yürümeye başlama / Özerkliğe karşı utanma ve şüphecilik

Çocuklar iki yaşından sonra kim olduklarını öğrenmek isterler. Güçlü ve özgür tutum sergilerler. Bu dönemde üstün olma duyguları gelişir. Zorluklar karşısında kendi yollarını bulacaklarına inanırlar. Bu dönemde anne babaların aşırı korumacı tutumlarından vazgeçmeleri gerekmektedir. Bu tutum çocukların gelişimlerini kısıtlamaktadır. Korumacı tutum olursa çocuk kendisinden emin olamaz ve çevresindeki diğer kişilere karşı bağımlılık geliştirir (Burger, 2006, s. 166).

2.2.2.3 Erken çocukluk / Girişkenliğe karşı suçluluk duygusu

Bu dönem okul öncesi döneme denk gelir. Çocuk sosyalleşmeye başladıkça amaca yönelik davranmaya başlar. Daha aktif olur ve sorumlu olduğu alanlar hayatında çoğalmaya başlar. Çocuğun bu döneminde gereğinden fazla kaygı oluşmuşsa ve sorumsuz tutumlar gelişmişse suçluluk duygusu oluşabilmektedir (Yüksel, 2014,s. 137).

2.2.2.4 İlkokul çağı / Başarıya karşı aşağılık duygusu

Bu gelişim dönemi ilkokul sürecinde şekillenir. Çocukların büyük bir kısmı çok şeyi başarabileceğine inanır. Ancak bu dönem ilerledikçe öğretmen ilgisi, kazanma duygusu, arkadaşlık ilişkileri, rekabet, sevilip sevilmemeye, not alma, kıyaslanma vb. durumlar karşında çocukta bir değişme yaşanır. Bu değişme olumlu yönde ve başarılı olursa çocukta başarıma duygusu gelişir ve kendisini yeterli hisseder. Aktif ve yeterli bir birey olarak topluma dâhil olur. Sağlıksız gelişim söz konusu olursa çocukta yetersizlik duygusu oluşur ve sonraki döneme istenilen nitelikte geçiş yapamaz (Plotnik, 2009, s. 393).

2.2.2.5 Ergenlik / kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası

Çocukluk döneminin yavaş yavaş bittiği ve yetişkinliğe doğru hazırlanılan bu dönem oldukça önemlidir. Ergenlik olarak adlandırılan bu dönemi bireyin sağlıklı kişilik gelişimi için iyi geçirmesi gerekir. Bu dönemde amaca yönelik tutumların şekillendiği, planlı hareket etmenin ve sorumluluk duygusunun olumlu yönde gelişmesi beklenir. Ergen bu dönemde yaşadığı sorunları sağlıklı bir şekilde çözebilmeyi başarırsa kimlik duygusu olumlu yönde gelişir. Tersine bir durum olursa rol karmaşası yaşar ve benlik değeri düşerek kendisini sosyal olarak geri çeker (Yüksel, 2014).

2.2.2.6 Genç yetişkinlik / Yakınlık kurmaya karşı soyutlanma

Bu gelişim dönemi bireyin diğer kişilere karşı açık olması ve yakın ilişkiler kurmaya çalışması olarak açıklanır. Diğer türlü ise bireyin sağlıksız iletişim kurarak bu dönemi beklenen nitelikte geçirememek olarak değerlendirilir. Bu dönemde bireyi cesaretlendirmek ve hedefleri doğrultusunda ilerlemesine yardımcı olmak sağlıklı kişilik gelişimi için önemlidir (Can, 2013, s. 136).

2.2.2.7 Yetişkinlik / Üretkenliğe karşı durgunluk

Bu dönem orta yaşlılık dönemidir. Belirgin özelliklerinden birisi, birey orta yaşlarına doğru kendisinden sonraki kuşakları yönlendirmek ister. Bu birey anne ve baba olmuşa kendi çocuklarının hayatını şekillendirmeye çalışır. Çocuğu olmayan kişi ise çevresindeki gençlerle ilgilenmeye başlar. Onların hayatlarına katkıda bulunarak faydalı olmaya önem verir. Bu amaca ulaşan birey üretkenlik duygusuna sahip olur. Bu dönem de üretkenlik duygusunda başarılı olamayan birey ise hayatı sorgulamaya başlayarak durağanlığa girmekten kendisini koruyamaz. Bu kişiler genelde kendilerini boşlukta hissedebilmektir (Burger, 2006, s. 169).

2.2.2.8 Yaşlılık / Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk

Bu dönem insan yaşamının son zamanlarını kapsar. Birey altmış yaşından sonra yaşadığı hayatı değerlendirirken özellikle istediği gibi bir hayat yaşamamışsa pişmanlık ve vicdan azabı duyabilmektedir. Bunun aksine güzel ve istediği şekilde dolu bir hayat yaşayan kişi ise deneyimlerini çevresine aktararak bu durumun keyfini yaşayabilmektedir (Sharf, 2012, s. 39).

2.2.3 Alfred Adler'in kişilik kuramı

Kişilik kuramcıları arasında bireysel ruhbilimci olarak da bilinen Alfred Adler ise kişiliği, bütünlüğü olan ve amaca yönelik bir benlik anlayışı olarak görür. Bütünlük kavramı Adler' e göre hayat tarzı niteliğindedir. Adler Hayat tarzını ise; bireyin yaratıcılığı ve bu yaratıcılığın gücü olarak açıklar (Adler, 1993).

Adler kişilik kuramında iki kavramı ön plana çıkarır. Bunlar; “Üstünlük Kompleksi” ve Aşağılık Kompleksi” dir. Her insanın dünyaya aşağılık duygusuyla başladığını düşünür. Buna örnek olarak da güçsüz ve yetersiz bir çocuğun hayatına devam edebilmesi için kendisinden büyük ve güçlü birine ihtiyaç duymasını ve bağımlı olmasını açıklar. Üstünlük çabasını ise yaşamın güdüleyici tarafı olduğunu söyler. Bireyin tüm işlevlerinde üstün olma arzusu ile ilerlediğini savunur (Burger, 2006, s. 152).

Diğer bir deyişe göre “Aşağılık Kompleksi” kişide yetersizlik duygusu oluşturduğu için inatçı bir hastalık olarak belirir ve sorun çözülünceye kadar da devam eder. “Üstünlük Kompleksi” ise bireyi daha çok kaçış çizgisi üzerinde

tutarak sosyal problemin etrafında kalmaya zorlar. Birey daha çok evet- hayır çatışması arasında kalır (Adler, 2002).

2.2.4 Carl Gustav Jung'un kişilik kuramı

Kişilik kuramcıları arasında önemli bir yere sahip olan diğer bir kuramcı ise Carl Gustav Jung' dur. Ona göre "Ortak bilinç dışı" kavramı önemlidir. Bu kavram bireyin geçmiş kuşaklarından aktarılan anılarını ve davranış şekillerini temsil eder. Jung; insan zihnini tarih öncesi dönemlerden şimdiye kadar deneyimlediği ortak anılar ve belirli düşünce şekillerinin gelişiminden oluştuğunu düşünür (Karakelle, 2018).

Jung kişisel bilinçaltından farklı olarak herkesin ortak bir bilinçaltına sahip olduğunu savunur. Bazı fiziksel özelliklerimizi nasıl ki atalarımızdan kalıtım yoluyla alıyorsak bilinçaltı psişik özelliklerini de alabileceğimizi söyler (Burger, 2006, s. 158-159).

Psikoloji tarihine bakıldığı zaman her bireyin kendisine özgü tanımlanabilir nitelikleri olduğunu da yine Jung söyler. Bu durumu ise "Kişilik Tipleri" kavramıyla açıklar. 1920' li yıllarda "Psikolojik Tipler" adını verdiği kitabıyla bu kavramı açıklamaya çalışır (Yıldız ve arkadaşları 2012).

Jung bireyi değerlendirirken iki önemli yönelimi ile değerlendirir. Bunlar kişilik gelişiminde önemli yer tutan " Dışadönüklük" ve "İçedönüklük" kavramlarıdır. Dışadönüklüğü kişinin dış dünyaya ve çevreye yöneldiği tavır olarak görürken, içedönüklüğü ise kişinin iç dünyasına çekilmesi, fikirleri ve düşünceleriyle başabaş kalma hali olarak görmektedir (Jung 1933, akt.Yocke, 1999). Ayrıca Jung insanın yaşam dönemlerini dört dönemde inceleyerek bunları ; Çocukluk, gençlik/ yetişkinlik, orta yaş ve yaşlılıktır olarak ayırır (Selver, 2001).

2.2.5 Beş faktör kişilik modeli

Kişiliğin beş boyutta incelenmesi birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır. Son yıllarda en çok üzerinde durulan beş faktör kişilik modeli olmuştur. Konu üzerinde tam bir uyum sağlanmasa da farklı çalışmalar ve değişik kanıtlarla beş başlık altında oluşmasını sağlamışlardır. Bu başlıklar; dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengelilik ve deneyime açıklıktır (Burger, 2006).

Beş faktör kişilik modelinin kullanımı hızla yayılsa da klinik çalışmalarda kullanımı tartışmaya açık kalmıştır (Costa ve ark.1986).

2.2.5.1 Dışadönüklük

Dışa dönük bireyler; pozitif enerjiye sahip, hayat dolu, konuşkan, sosyal, girişken ve heyecanlıdır. Bu özellikleriyle kendilerini ön plana çıkarırlar (Atak, 2013). Kişiliğin dışadönük özelliğine sahip bireyler sıcak tutumları, insanları sevme özellikleri ve olumlu duygularıyla dikkat çekerler (Somer ve ark. 2002).

2.2.5.2 Yumuşak başlılık

Yumuşak Başlılık özelliğine sahip olan bireyler daha çok merhametli, esnek, kibar ve ince davranan kişiler olarak görülmektedir. İnsanları seven, esnek, alçakgönüllü ve güvenli tutumlarıyla ön plana çıkarlar. Bu kişilik özelliklerine sahip insanlar sosyal ve vericidirler (Somer ve ark. 2002). Yumuşak başlı bireylerin dürüstlük ve güven duyguları ön plana çıkmakla birlikte bu durumun niyetle de ilgili olduğu vurgulanır (Yalçınkaya, 2017).

2.2.5.3 Sorumluluk

Sorumluluk duygusu taşıyan bireyler kararlı ve tedbirli olurlar. Görev merkezli hareket ederler. Planlama ve organize etme özellikleri ön plandadır. Hırslı, güçlü ve başarı odaklı olurlar. Sorumluluk duygusu düşük olan bireyler ise amacı olmayan, ilgisiz, plansız ve güven vermeyen tutumlarıyla kendilerini belli ederler (İçerli ve Arsu, Erken Görünüm). Sorumluluk algısı yüksek olan bireyler disiplinli çalışır ve kurallar konusunda olumlu yönde tutumları dikkat çeker. Görev ve yetki aldıkları zaman daha ve istekli davranırlar (Gültekin, 2009).

2.2.5.4 Duygusal dengelilik

Duygusal dengelilik kavramı duyguların olumlu ya da olumsuz yönelimlerinin ortaya çıkmasıdır. Kişinin korkusu, sinirli oluşu, endişeli tutumu ve öfkeli hali duygusal dengelilik kavramına uygun kişilik özelliklerini yansıtmaktadır (Parlak ve Sazkaya, 2018). Duygusal denge problemi genel olarak altı sıfatla adlandırılabilir. Bunlar genel olarak; depresiflik hali, kırılganlık, yetersiz benlik, düşüncesizlik, endişe hali ve kindar duygulara sahip olma olarak belirtilir (Costa ve ark.1986).

2.2.5.5 Deneyime Açıklık

Deneyime açıklık, bireyin hayatında yeniliklere açık olması, yeteneklerini geliştirme eğilimi göstermesi, başarılı olma gayesi ve değişikliği sevme özelliği ile ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu kişiler macerayı seven, meraklı, üretici, zeki ve açık fikirlidirler (Merdan, 2013).Gelişime açıklık kavramıyla belirgin olan diğer özellikler ise bireyin hayal gücünün iyi olması, ilgi alanlarının geniş olması, sanatsal yatkınlığı ve açık fikirli olmaya yatkın olmasıdır (Bilgin, 2017).

2.3 Mesleki Yeterlilik Kavramı Ve Öğretmenlik Mesleği

2.3.1 Mesleki yeterlilik

“Mesleki Yeterlilik” kavramından önce “Meslek Nedir” sorusunun cevaplanması yerinde olacaktır. Bu kavramla ilgili değişik yorum ve tanımlar bulunmaktadır. Alkan ve Hacıoğlu (1997; akt: Gündüz, 2007) Mesleği; toplumdaki ekonomik ve teknolojik etkenlerin meydana getirdiği iş bölümlerini, bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yapmaya çalışması olarak görürler. Diğer bir deyişle; Bireyin ekonomik ve sosyal yaşantısı sonucu üstlendiği sorumluluk karşısında meydana gelen hayati olgu olarak da değerlendirilebilir.

Meslek tanımları incelendiğinde ortak noktaların ön plana çıktığı görülür. Genel kabul görenlerin içinde, meslek sahibi kişi uğraşının sonunda bir kazanç elde eder ancak her kazanç sağlayan uğraşın meslek olarak görülmeyeceği de bilinmelidir. Bir işin meslek olarak algılanması için, kişinin belli bir eğitimden geçmesi ve toplum tarafından kabul edilmesi gerekir (Canal, 2013).

Toplumlarda bir işin meslek olarak algılanmasının yanı sıra o mesleğin sevilerek yapılması da önemlidir. Kişinin hangi meslekte olursa olsun sevdiği işi yapması mesleki yeterlilikte önemli role sahiptir.

Ayrıca seçilen mesleğin getirileri, mesleğe dair memnuniyet, mesleğin kişinin ihtiyaçlarına cevap vermesi de istenilen yeterliliğe ulaşmada kolaylık sağlar Kepçeoğlu (1990; akt.Ağdemir, 2016).

Kişinin çalıştığı meslekte mesleki doyuma ulaşması da önemlidir. İhtiyaçlarının ve değerlerinin tutarlı olması mesleki yeterlilikte ilerlemesine yardım olacaktır.

(Gholami & Gholami, 2013). Farklı bir bakış açısına göre ise “Mesleki Yeterlilik” çalışan kişinin profesyonel tutum ve davranışı karşısında kazanımlarının ve mesleki emeğinin resmi açıklaması ya da ifadesi olarak sayılmaktadır. Meslek getirisini üst düzeyde karşılamaya çalışmak ve bunun farkında olmak kişiye ayrıcalık sağlar. Ayrıca amacına ulaşmada da yardımcı olur (Ağdemir, 2016).

Her mesleğe dair ayrı ayrı “Mesleki Yeterlilik” tanımı yapılmaktadır. Bu tanımların farklı olması, istenen ve beklenenin farklı olduğu anlamına gelmemektedir. “Mesleki Yeterlilik” tanımı aslında her alandan ne isteniyorsa o alana uygunluk beklentisidir.

Mesleki yeterlilik kavramına öğretmen üzerinden bakıldığında, Çakan (2004)’a göre öğretmenlikte mesleki yeterlilik, öğretmenin alan bilgisine sahip olması, pedagoji bilgisinin iyi olması, genel kültür düzeyinin yüksek olması ve tüm bu alanlardaki becerisini kullanabilme yetisini kazanmış olmasıdır.

Freidson (1994) ise “Mesleki Yeterlilik” kavramını kişinin bulunduğu alandaki becerisini ustalık olarak görmüş ve bu kavramla açıklamaya çalışmıştır. Kişinin kendi işini organize edebilme becerisi, yeterli öğretim, öz düzenleme, zor işin içinde bile işbirliği ve uyum gösterebilme becerisi olarak açıklar (akt.Akkuzu, 2012).

Öğretmelerde “Mesleki yeterlilik” kavramı biraz daha irdelendiği zaman yukarıda sıralanan tüm etkenlerin önemli ve değerli olduğu, ilgili araştırmacılar tarafından kabul edilir. Yapılan mesleğin öğretmenlik olması bu olguyu diğerlerinden bir adım daha öne çıkarıyor.

Carkhuff ve Berenson (1981) Öğretmenlik mesleğini en önemli mesleklerin arasına sokarken, bu mesleğin en önemli özelliğinin iletişim olduğunu vurgular. Öğretmenlik mesleğinin başarısı ve mesleki yeterlilik kavramının amacına uygun ilerlemesi için iletişim dilinin etkin olması beklerler. Öğretmenlik mesleğinde iletişim becerisi her şeyin önünde yer alırken, öğretmenin öğretim yöntemlerini başarıyla sunabilmesi için iletişim becerisinin üst seviyede olması önemlidir. İletişim becerisi ile öğrenme sürecini bir köprü olarak değerlendirirler (Doğan, 2009).

2.3.2 Öğretmenlik mesleği

İnsan denen varlığın öğrendiğinin farkında olması ve bunu kullanarak benliğini geliştirmesi, diğer canlılardan ayrılan temel özelliği olarak karşımıza çıkar. İnsan bu özelliği ile güç ve erdem kazanır. Öğrenme kavramı her geçen gün insan hayatında vazgeçilmez bir değer ve anlam elde eder. İnsan, tarih boyunca kimden ve ne aracılığıyla öğrenmişse ona büyük önem vermiştir. Böylece bilgi ve öğrenmenin sürekliliği devam etmeye ve şekillenmeye başlar (M.E.B, 2017).

Günümüze bakıldığı zaman her şey hızla değişmekte ve yenilenmektedir. Öğretmenler bu değişime en hızlı ayak uydurması gereken kişilerdir. Öğretmenin kendisini yenilemesi ve geliştirmesi demek yetiştirdiği öğrencilerinde aynı oranda yenilenmesi ve gelişmesi anlamına gelir. Öğretmenlerin gelişmesi toplumun iyi yönde etkilenmesine ve olumluya dönmesine yardımcı olur. Geçmişten geleceğe bu sürecin artarak devam etmesi ve iyi yönde ilerlemesi beklenilir (Yılmaz, 2018).

Toplumsal değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında bir köprü görevi üstelenen öğretmenlik mesleği bu özelliğinden dolayı her zaman itibar görmüş ve görmeye de devam etmektedir. Öğrenme tek başına gelişmediği için öğrenmenin bir de öğretene olması gerekir. Öğretmen aynı zamanda insana dokunan kişi olarak da eğitim hayatında vazgeçilmez bir değer olarak görülür (M.E.B, 2017).

Öğretmenlik mesleğine yapılan değişik yorumlar ve bakış açıları bulunmaktadır. Kısa bir tanımla giriş yapmak istersek öğretmenlik; Özel uzmanlık bilgisi ve becerisi isteyen bir meslek olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ya da statüsü topluma, ülkeye veya kültüre göre değişiklik gösterse de kazanç kapısı olarak görülmemesi gerekir. Öğretmenlik insana dokunan bir meslek olduğu için kutsal mesleklerin arasında yer almaktadır. Öğretmen; insan mühendisi, insanın kişiliğini biçimlendiren sanatkâr, insan davranışının mimarı olarak kabul edilmektedir (Şişman ve Acat, 2003).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 43. Madde 'sine göre; Devletin eğitim ve öğretimle birlikte yönetim görevini de üzerine alan ihtisas mesleğine "Öğretmenlik "denir. Öğretmenler Türk Milli Eğitiminin ilkelerine ve

amaçlarına göre davranmak ve görevlerini de buna uygun yerine getirmekle sorumludur (Karcı, 2016).

Verilen eğitimin kalitesi önemli olmakla birlikte öğretmen kavramı işin içine girdiği zaman eğitimin kalitesinin asla öğretmenin kalitesine yetişemeyeceği öngörülmektedir. Eğitimde en güçlü başrol oyuncusu öğretmendir. Bir okulun laboratuvarı, sınıfları, teknik donanımı, bahçesi ya da spor salonu ne kadar iyi olursa olsun, öğretmeni iyi değilse kaliteli eğitim vermekte zorlanır. Öğretmenin gizil gücünün görülmesi ve fark edilmesi son derece önemlidir (Cüceloğlu, 2018, s.7).

Bir ülkede eğitim üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarının iyi olması, öğretmen niteliklerinin geliştirilmesinden ve iyileştirilmesinden geçtiği kabul edilir (M.E.B, 2017). Eğitimde temel etken öğretmen olarak görülür. Öğretmenin aldığı bu görevi hakkıyla yapabilmesi beklenen niteliklerin başında yer alır. Öğretmen; Devletin eğitim politikalarını başarıyla sunmaya çalışan, eğitim alanında uzmanlık çalışmalarından ve değişik araştırmalardan yararlanan kişidir (Özer, 2015).

Öğretmen; toplumsal değerlerin yeni kuşaklara aktarılmasını, mutlu ve kendisini gerçekleştiren bireylerin çoğalmasını sağlayan kişi olarak görülmektedir. Ayrıca düşünebilen, üretebilen ve yeni şeyler geliştirebilen kişilerin yetişmesinde boş rol oyuncu olarak değerlendirilir (Özkan ve Arslantaş, 2013).

Öğretmene biçilen roller çoğunluktadır. Bakış açısına göre öğretmenin sınav yapan, disiplin kuran, sınıfın ahlak savunucusu olarak değerlendiren yaklaşımlar da bulunmaktadır. Öğretmenin kendisini öğretmekten ziyade öğrenme odaklı görmesi, sürekli bir tarafının öğrenci kalması, eğitim konusunda öğretmeni başarıya ulaştıracak ve işini kolaylaştıracak nitelikler arasında sayılır. Öğretmenin güvenilir olması, katılımcı tarafının çok olması, öğrenci danışmanlığında yer alması ise öğretmenlik mesleğine yüklenen yan rollerden bazılarıdır. Bir toplumda yetişen; polis, mühendis, avukat, doktor vb. mesleklerin hazırlayıcısı ve yetiştirici olarak görülen öğretmenlik bu özelliklerinden dolayı geleceğin mimarlarını yetiştiren kişiler olarak da görülmektedir (Çelikten ve arkadaşları 2005).

Öğretmenlik mesleğine yapılan tanımlar ve açıklamalar bir çok yerde aynı şeye vurgu yapmaktadır. Bu vurguyu özetlemek gerekirse öğretmen olan kişi bir filmin başrol oyuncusu gibi algılanmalıdır. Öğretmen, bir ülkenin ilerlemesinde önemlidir. Toplumun gelişmesinde ve öğrenci rolünde olan herkesin kendi kişilik özellikleri ve yetenekleri doğrultusunda payına düşeni almak için öğretmen olan kişiye ihtiyacı vardır. Öğretmen rolüne giren kişi büyük sorumluluk üstlendiğini fark ederse bu doğrultuda yetiştirdiği öğrencisine aynı oranda etki edeceği kaçınılmaz olur. Öğretmen model olduğunun farkında olursa kendini bu doğrultuda yetiştirmeye çalışacağı öngörülür.

2.3.3 Öğretim sürecinde öğretmenin rolü

Öğretmenin ana rolü aslında liderliktir. Bu rol öğretmeni öğretme ve öğrenme döneminde güdüler ve yol gösterir (Aydın, 2003,s.5). Öğretmenin eğitim sürecinde yüklenmiş olduğu daha birçok rolü vardır. Öğretmen gücünü kullanırken yüklenmiş olduğu rolleri üzerinden sorumluluğunu yerine getirmeye çalışır (Sümbül, 1996). Ayrıca öğretmenin sınıftaki rolüne ek olarak yapıcı rol ve koruyucu rol olarak iki farklı rol de eklenir (Demirel, 2015, s.195).

Öğretmenin rolünü öğretim sürecinde değerlendirmek ve sınıf etkinlikleri yönünden belirtmek gerekirse; Öğretmen öğrencilerini ilk önce motive etmelidir. Sonra sınıf etkinliklerini öğrencilerine uygun nitelikte planlamalı, öğrencilere doğru bilgi vermeli, öğrencilerini olması gereken nitelikte disipline sokmalı ve öğrencilerine olması gerektiği yönde danışmanlık yapmalıdır (Sümbül, 1996).

Öğretmen rolleri incelendiği zaman olumlu rolleri üstlenen öğretmen öğrencisine fayda sağlarken olumsuz role bürünen öğretmen ise öğrencisine olumsuzluk etkisi oluşturur. Öğretmenlere bakış açısı kazandırılırken olumsuzdan çok olumlu rollerin kazandırılması önemsenir. İstenen ve beklenen davranışların yapılması ise ideal öğretmen rolünü geliştirir ve bu doğrultu ilerleyiş arzu edilir (Dilekmen, 2008).

İdeal öğretmeni tanımlayan özelliklere bakıldığı zaman, öğretmenin öncelikle ön yargıdan kaçınan, eleştiriye açık ve zıt düşüncelere saygılı olması beklenir. İdeal öğretmen toplumla ve kendisiyle barışıktır. İdeal öğretmen yaşamayı ve doğayı önemser ve sevgiyle yaklaşır (Aydın, 2003, s.179).

Öğretmenin rollerinin getirilerinden birisi de öğrencinin ruhsal durumu hakkında farkında olmak ve gerektiği zamanlarda doğru müdahaleler yapabilmektir. Bu yüzden etkili bir öğretmenin psikoloji bilimi hakkında bilgi sahibi olması da önemlidir. Öğretmenlerin davranış bilimi olarak bildiği psikoloji bilimini öğrenmesi ve tanınması mesleki yeterlilik açısından önemli ve gereklidir. Öğretmenin öğrencisi hakkında fiziksel, duygusal, ruhsal, sosyal ve zihinsel gelişim üzerine eğilmesi o öğrencinin doğru anlaşılmasına ve ihtiyacı olan yardımı da doğru almasına zemin hazırlar (Karayağız, 2018).

Çelikten ve arkadaşları (2005) Öğretmenliğin uzmanlık alanı olduğu kadar bir sanat olduğunu da savunur. Öğretmenin bu sanatı icra ederken üstlendiği rolleri aracılığıyla yansımalarını hissettirir. Bu rollerin arasında en çok dikkat çekenler; Liderlik, rehberlik, arabuluculuk, öğreticilik, hakemlik ve yargıç-bilgiçlik rolleridir. Öğretmen bu rollerin temsil ettiği görevleri nitelikli bir şekilde yerine getirmesi ideal öğretmen anlayışını tamamlayacak nitelikte olacağı düşünülür. Unutulmamalıdır ki, iyi eğitim iyi öğretmenler tarafından yapılır.

Etkili sınıf yönetiminde kurulan iletişimin önemli olduğu kadar öğretmenin kişilik özelliklerinin olumlu olması, akademik bilgisi ve becerisi de önemlidir. Öğretmenin derse zamanında gelmesi ve dakik olması, öğretmenin sınıftaki tüm öğrencilerini derse katma konusunda baskın olması, öğretmenin beden dilini ve sesini iyi kullanması, Öğretmenin sınıfın amacına uyacak şekilde davranması, Öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenmesi önemli ayrıntılardır (Dilekmen, 2008).

Öğretmenin öğretim sürecinde üstlendiği roller kadar kendi kişiliğinden kattığı değerler de öğrenci üzerinde etkilidir. Bu yüzden öğretmenin toplumsal değerleri önemseyen niteliklere sahip olması, her öğrencinin ihtiyacını fark etmesi ve bu doğrultuda iletişim kurması öğretici rolünün yanında öğrenciye değer kazandıracak niteliği olarak da değerlendirilebilir.

2.3.4 Türkiye de mesleki gelişim ve öğretmen yeterlilikleri

Öğretmenin; neyi- nasıl öğreteceğini bilmesi, öğretim görevini istenen şekilde yerine getirmesiyle mümkün olabilmektedir. Öğretmenin yetiştiği alanla ilgili bilgi birikimine sahip olması, bunu etkili bir şekilde sunması öğretmenlik

becerisiyle ilişkilidir. Bu alanlarda yeteri kadar etkin olmaktan yoksun öğretmen tutumu ya da davranışı etkili ve yeterli bir öğretmen tanımından uzaklaşmaktadır (Özkan ve Arslantaş, 2013).

Öğrenciyi girişimciliğe yönlendiren, bireysel ihtiyaçlarına yönelen, sınıf disiplinine yeteri kadar zaman ayıran ve öğrenciyi destekleyen öğretmen yeterlilik duygusu yüksek öğretmen olarak görülür. Öğrenciyi öğrenmeye motive edemeyen, öğrenciden düşük beklenti içinde olan, az soru soran, sıcak ilişki kuramayan ve sözel iletişimi az olan öğretmen ise düşük yeterlilik duygusuna sahip öğretmen olarak değerlendirilir (Yavuzer, 2001b, s. 168).

Eğitim ve öğretimde öğretmenin, çocukları tek bir kalıba sokması beklenmemelidir. Çocukların davranışlarını teker teker değiştirmek yerine, onlara sistematik düşünmeyi öğretmek önemli sayılmaktadır. Çocuğa eleştirel bakış açısını kazandırmak, yaratıcılık özelliğini geliştirmek, öğrenilen bilginin kavranması ve hayata geçirilmesi uzun süreli ve yararlı bir yatırım olarak görülmelidir (Dökmen, 2008, s.123).

İyi bir öğretmenin çok yönlü ve özellikle sosyalleşme konusunda etkili ve olumlu ilişkiler kurmasının önemlidir. Yetiştirdiği öğrencinin farklı, iletişimi iyi , gelişmiş ve üreten insanlardan biri olmasını arzu eden her öğretmenin önceliğinde bulunması gereken önemli kriterleri olması gerekir (Freire, 2017).

YÖK- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından hazırlanan ve değişik zamanlarda oluşturulan tüm çalışmalar doğrultusunda ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar da özellikle farklı ülkelere ait dökümanlar ayrıntılı bir şekilde incelemeye alınmış ve en son 13-16 Nisan 2004 tarihinde düzenlenen çalıştay ile genel çerçeve oluşmuştur. Bu çalışma doğrultusunda çıkan kararlar, özellikle Avrupa Birliği ülkeleriyle de uyumlu olacak nitelikte bir düzenleme yapıp tekrar yenilenmiştir. Ulusal ve uluslararası uzmanların, akademisyenlerin, öğretmenlerin ve çok sayıda farklı katılımcının olduğu çalıştaylardan zengin paydaş görüşleri ortaya çıkmıştır. Bu kapsamlı çalışmanın sonucunda ortaya çıkan kararların başlıkları aşağıdaki gibi şekillenmiştir.

- Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim
- Öğrenciyi tanıma
- Öğrenme ve öğretme süreci
- Öğrenme, gelişimi izleme ve değerlendirme
- Okul,aile ve toplum ilişkileri
- Program ve içerik bilgisi (M.E.B, 2017)

Yukarıda başlıkları olan 6 temel yeterlilik alanı ve bu yeterliliklerle ilgili olarak 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden meydana gelen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” ortaya koyulmuştur (M.E.B, 2017).

Eğitim sisteminin başarılı olması için okul,öğretmen,öğrenci ve eğitim programlarının birlikte hareket etmesi ve amaca uygun gelişim göstermesi beklenir. Başarının görülmesi için bu kavramaların işlevsel olarak görevlerini aksatmadan tam olarak yapılması büyük öneme sahiptir (Mutlu, 2016).

Bir ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücünün özellikle eğitim sisteminin ileriye dönük gelişmesi ve değişmesi için öğretmenin iyi yetişmesi gerekir. Hele de günümüz dünyası düşünülecek olursa özellikle bilişim ve teknoloji çağı dikkate alınarak gereken önemin verilmesi gerekir. Çocuk, ergen ve yetişkinlerin kişilik gelişiminde öğretmen rolünün büyük olması ve öğretmen yeterliliklerinin üst seviyede ilerlemesine destek verilmesi büyük öneme sahiptir (Kösterelioğlu, 2008).

Öğretmenlerde mesleki yeterlilik kavramı incelediği zaman, bir öğretmenin mesleğini etkili yapabilmesi için gereken özellikleri taşıması gerekir. Öğretmenin bilgisi, becerisi ve tutumu mesleğinde uygulaması gereken nitelikler olarak görülür (Şahin, 2010).

Toplumun mevcut yapılarıyla eğitimin ideal yapısının aynı yönde ilerlemesi öngörülür. Bu durumun tersi olursa yani çatışma yaşanırsa o ülkenin geriye gitmesi ve bireylerin bir birlerini dışlamaya kadar götüren bir sürecin başlaması kaçınılmaz olarak değerlendirilir. Öğretmen algısı daha felsefik bir şekilde değerlendirilmeye alındığı zaman ideal öğretmenin; olanı değil, olması gerekeni her zaman öncelikli olarak kabul etmesi ve vermesi gerekir (Sarı & Önkal, 2007).

Öğretmenin yaptığı iş büyük bir öneme sahiptir. Bu süreçte öğretmenin iş tatmini yaşaması gerekir. Bir sürü etken iş tatminini sağlarken Locke'a (1976, akt, Bota 2013) göre iş tatmini kişinin yaptığı işte olumlu ve güzel duygular hissetmesi ve kendisini takdir etmesidir. Kişi kendisini mutlu hissederse yansması da aynı güzellikte işine yansır. Bir öğretmenin iş tamini yaşaması öğrenciye yansması yönünden oldukça önemlidir.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin gelişimi ve ilerlemesi oldukça önemli bir konudur. Bu konuda tüm birimlerin bilinçli hareket etmesi ve nitelikli öğretmen yetişmesi için daha fazla özverinin olması gerekir. Bu mesleği seçen insanlar üzerinde daha fazla durulması ve uygun olanların kabul edilmesi gelecek nesiller için yararlı olacağı öngörülür. Kendini ve toplumu seven, kendisiyle ve çevresiyle barışık bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih etmesi nitelikli bireylerin gelişmesi ve yetişmesi için önemlidir.

2.3.5 İlkokul öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikler

Okul öncesi öğretmenleri ve ilkokul öğretmenleri öğrencilerin okul hayatlarının ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu süreçte çocukları eğitim hayatına iyi hazırlanması önemlidir. Temel eğitim dönemi sağlam oluşturulan çocukların sonraki eğitim hayatlarına daha emin adımlarla ilerlemeleri beklenen ve istenen niteliklerdir (İra & Öncü, 2017).

İlkokul döneminde öğretmenden ilk olarak beklenen, öğrenciye iyi bir vatandaş olması için gerekli olan alışkanlıkları kazandırmak ve öğrencinin bilgisini, becerisini en iyi şekilde kullanmasını öğretmektir. Ayrıca öğrenciye milli ahlak anlayışının yerleştirilmesi, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst öğrenim hayatına hazırlanması yine ilkokul öğretmeninden istenen görevlerdir (Sönmez, 2012, s. 219).

Bu süreçte ilkokul öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha hassas, duyarlı, uyguladıkları eğitimin farkında olan, kendi becerilerine yönelik olumlu özellikler geliştiren öğretmenler olması beklenir (İra & Öncü, 2017) .

Yaşadığımız yüzyıl dikkate alındığı zaman okul öncesi dönemi çocuklarının ve ilkokul çağı çocuklarının eleştirci düşünme becerisi kazanmış, üretici ve kendini geliştirebilen çocuklar olması beklenir. Toplum ve bireyin hayatında bu özellikler ayrı ayrı değerlere sahiptir. Özellikle ilkokul döneminde yukarıda

sıralanan özelliklerle yetişmiş bir öğrencinin olabilmesi için yetkin, bilgi düzeyi yüksek ve becerisi gelişmiş nitelikli öğretmenlerin olmasıyla mümkündür (Karakuş, 2003).

Her bireyin hayata hazırlanmasında oldukça büyük öneme sahip olan okul öncesi ve ilköğretim dönemi dikkate alınarak eğitim yapılması beklenir. Okul öncesi dönem bireyin kişisel gelişimine destek verirken ilköğretim döneminde ise kişisel gelişimle birlikte bireyin akademik yönü ve vatandaşlık rolüne de ağırlık verilir (Karayağız, 2018).

İlkokul öğretmenlerinin aslında tüm öğretmenlerin özellikle sınıf yönetiminde ortak noktalarda birleşmesi beklenir. Sınıf yönetimi iyi olan bir öğretmen kendisini daha yetkin hissetmekle birlikte öğrencisinin öğrenmesi konusunda daha olumlu bir etki göstereceği düşünülür. Bu durumun tam tersinin yaşanması ise, yani sınıf yönetimi daha düşük ve zayıf olan öğretmenlerin, öğrenciyi eleştirme, ceza verme, bağırma ve azarlama gibi davranışları daha çok gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu durumun sonuçlarında ise öğrencilerin derse daha az katılım gösterdiği ve derse karşı daha ilgisiz olduğu gözlenmiştir (İra & Öncü, 2017). Öğretmenin etkinlik hissi olumlu yönde ilerlerse öğrencisinin bir işi başarabileceğine ve kabiliyetine karşı olan inancını da tetikler. Motivasyonu düşük olan öğrenciyi bile olumlu yönde etkileyerek üretme ve başarıya gücü kazandırır (Khairania & Razak, 2012).

Gündüz (2007) öğretmen yeterlilikleri üzerinde önemle durmuştur. Bu nitelikler Tüm öğretmenler için geçerli olmakla birlikte bu çalışmada özellikle ilköğretim öğretmenleri üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmen yeterlilikleri arasında ilk sırada kişisel nitelikler bulunmaktadır. Öğretmenin kişisel nitelikleri arasında kabul edilebilir bir kişiliğe sahip olması, ruhen ve bedenen sağlıklı olması, açık fikirli ve kendine güvenen bir yapıda olması önemlidir. Ayrıca liderlik özelliği olan, adaletli ve tarafsız davranabilen özellikleri taşıması da gerekli niteliklerdendir.

2.3.6 .Öğretmenlik mesleği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar

Türkiye’de öğretmenlik mesleği üzerine yapılan araştırmalar incelendiği zaman genellikle öğretmenlerden çok öğretmen adaylarına yapılan araştırmalar dikkat

çekmektedir. Araştırmalarda genellikle nicel araştırma yönteminin uygulandığı ve öğretmenlerin kendilerine yönelik ölçekler uygulanmaktadır. Örnek teşkil etmek adına bu bölümde iki tane araştırma örneği sunulmuştur. Uygulanan yöntemlerin çoğu aynı olduğu için incelenen araştırmaların sonuçları bu araştırma sonuçlarıyla karşılatırmalı olarak sonuç ve tartışma bölümünde sunulmuştur.

Birincisi Ankara'nın merkez ilçelerinden Çankaya, Mamak ve Altındağ 'da görev yapan 250 İlkokul öğretmenin mesleki yeterlik inançları araştırılmıştır. Araştırma 2006-2007 eğitim yılından yapılmıştır. Tarama modeline göre yapılan araştırmada öğretmenlerin yeterlik inançları iki bölüm halinde incelenmiştir. Bu doğrultuda kişisel inançlarına yönelik görüşleri "orta derecede", öğretim yeterliliğine yönelik görüşleri ise "çok katılıyorum" doğrultusunda olmuştur (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008).

İkincisi ise Zonguldak İli, Ereğli ilçesinde ilkokul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik öz yeterlilik algıları araştırılmıştır. Yapılan araştırma ilişkisel tarama yöntemi üzerinden olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre 2007-2008 eğitim ve öğretim yıllarında görev yapan 373 öğretmen ile yapılan çalışma sonucu öz yeterlilik ve iş doyumunu arasında düşük oranlı da olsa anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. (Gençtürk ve Memiş, 2010).

Yurt dışındaki araştırmalara bakıldığı zaman daha farklı araştırma türleri ve sonuçlarıyla karşılaşmıştır. Örneğin; 2007-2008 eğitim ve öğretim yıllarında Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilere yönelik yapılan araştırmaya göre öğrencilere; "Nasıl bir öğretmen istersiniz?" sorusu sorulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre öğrenciler; öğrencisine inanan ve güvenen, öğrencisine fikrini soran, zayıf öğrenciyi geri plana atmayan, öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenen, kendisine inanılan ve güvenilen, derste gerektiği zaman bir aktör gibi davran, iletişim becerisi yüksek ve öğrencisiyle gurur duyan öğretmen istedikleri ortaya çıkmıştır Taşpınar (2007; 177-178, akt. Karcı, 2016).

Almanya' da 2014- 2015 eğitim ve öğretim yıllarında orta öğretim öğretmenleri üzerinden güven ve öz yeterliliğe dair yapılan bir araştırmaya göre ise; bir okulda 22 saat boyunca eğitim veren öğretmenler gözlenmiştir. Öncesinde izlenen öğretmenlere öz yeterlilik üzerine bir anket uygulanmıştır. Gözlem

sonucu öz yeterliliği düşük olan öğretmenler 22 saatin sonucunda daha çok şikâyetçi ve negatif tutum gösterirken, öz yeterlilik değeri yüksek çıkan öğretmenler ise daha pozitif ve şikâyet tutumlarının az olduğu gözlenmiştir (Wang, Hall, & Rahimi, 2015).

2017 yılında Çin’ de yapılan bir araştırmaya göre ise küçük çocukların doğuştan yaratıcı ve meraklı oldukları düşünülerek, onların bir bilim insanı gibi davrandıkları kanısına varılmıştır. Bu çocukların okula başladıklarında yaratıcılıklarında azalma olduğu gözlenmiştir. Bu durumun düzelmesi ve artması için ise öğretmen desteğine ve liderliğine ihtiyaç duyulduğu vurgulanarak, öğretmenlerin yaratıcı özellikleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca dünyadaki tüm okulların da öncelikli görevlerinden birisinin öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek olması gerektiği savunulmuştur (Huang, Lee, & Dong, 2018).

Polonya’ da ortaokul öğretmenleriyle yapılan bir araştırma da ise yaratıcı öğrencilerin özellikleri üzerinde durulmuştur. Polonyalı öğretmenler yaratıcı öğrencileri tanımlarken kız ve erkek olarak ayırmışlardır. Tanımlarında cinsiyet ayrımına dikkat ederek çocukların cinsiyetleriyle paralel farklı özellikler sergilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca yaratıcı öğrencileri tanımlarken daha çok kişilik özelliklerini ön plana çıkarmışlardır (Gralewski, 2018).

Yapılan tüm araştırma sonuçları dikkate alındığı zaman öğretmenin kendisine olan inancı ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda Bandura (1997) bir kişinin kendisini yeterli hissetmesi ve ilgilendiği konu hakkında yine kendisine ne kadar inandığının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Kişinin kendi değerini fark etmelidir. Herkesin farklı alanlarda farklı yetenekleri olabilir. Hangi alanda olursa olsun kendisini ve yeteneklerini fark eden birey ilerler ve üreten kişilerde yine bu bireyler arasından çıkar (akt. Karbasi & Samani, 2016).

Yapılan araştırmalara da gösteriyor ki öğretmenin kendini tanıması ve yeteneklerini keşfetmesi önemlidir. Öğretmenin kendini tanıması ve yeteneklerinin bilmesi mesleğine de aynı oranda olumlu ya da olumsuz yansımacaktır. Bu yüzden kendini bilen öğretmen çevresini de bilir ve yararlı olmaya çalışır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

İlkokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bu araştırma, korelasyon türü ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2006). Bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişki uygulanan ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde ilkokullarda görev yapan 1307 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, çalışma evrenindeki tüm öğretmenlere ulaşmak yerine, zaman, enerji ve ekonomik açıdan tasarruf sağlamak amacıyla çalışma evreni içerisinden örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Örneklem için 233 öğretmene ulaşılmış ve değerlendirmeye alınmıştır. Bu çalışmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği, öğretmenlik kıdemi, çalışılan okuldaki kıdemi, öğretmenlik mesleğini sevip sevmediği, daha önce kaç okulda görev yaptığı ile ilgili demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 3.1: Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Demografik özellikler		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	169	72,5
	Erkek	64	27,5
Yaş	21-25 arası	11	4,7
	26-30 arası	33	14,2
	31-35 arası	45	19,3
	36-40 arası	65	27,9
	41 ve üzeri	79	33,9
Mezuniyet Durumu	Eğitim Enstitüsü - Ön Lisans	9	3,9
	Eğitim Fakültesi	163	70,0
	Fen Edebiyat Fakültesi	29	12,4
	Master (Yüksek Lisans)	28	12,0
	Doktora	0	0
Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Mi Seçtiniz?	Evet	207	88,8
	Hayır	26	11,2
Öğretmenlik Kıdemi	0-5 yıl	26	11,2
	6-10 yıl	41	17,6
	11-15 yıl	113	48,5
	16-20 yıl	31	13,3
	21-25 yıl	22	9,4
	26 yıl ve üzeri	0	0
Çalıştığımız Okulda Kaçınıcı Yılıdır?	1 yıl	24	10,3
	2 yıl	29	12,4
	3 yıl	17	7,3
	4 yıl	32	13,7
	5 yıl	27	11,6
	6 ve üzeri	104	44,6
Mesleğinizi Seviyor Musunuz?	Evet	224	96,1
	Hayır	9	3,9
Demografik özellikler		Frekans	Yüzde (%)
Görev Yapılan Okul Sayısı	1	40	17,2
	2	50	21,5
	3	51	21,9
	4	34	14,6
	5	29	12,4
	6 ve üzeri	29	12,4

Çizelge 3,1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 169’u (%72,5) kadın, 64’ü (%27,5) erkek öğretmendir. Yaşlarına bakıldığında 11’i (%4,7) 21-25 arası, 33’ü (%14,2) 26-30 arası, 45’i (%19,3) 31-35 arası,

65'i (%27,9) 36-40 arası ve 79'u (%33,9) 41 ve üzeri yaşta'dır. Öğretmenlerin 9'u (%3,9) eğitim enstitüsü veya ön lisans, 163'ü (%70,0) eğitim fakültesi, 29'u (%12,4) fen edebiyat fakültesi, 28'i (%12,0) yüksek lisans, 4'ü (%1,7) diğer fakültelerden mezun olmuştur. Örneklemede doktora düzeyinde mezuniyeti olan öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin 207'si (%88,8) öğretmenlik mesleğini isteyerek, 26'sı (%11,2) öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 26'sı (%11,2) 0-5 yıl, 41'i (%17,6) 6-10 yıl, 113'ü (%48,5) 11-15 yıl, 31'i (%13,3) 16-20 yıl, 22'si (%9,4) 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olup, örneklem grubunda 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin 24'ü (%10,3) 1 yıl, 29'u (%12,4) 2 yıl, 17'si (%7,3) 3 yıl, 32'si (%13,7) 4 yıl, 27'si (%11,6) 5 yıl, 104'ü (%44,6) 6 ve üzeri yıl süreyle aynı okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 224'ü (%96,1) mesleğini seviyorken, 9'u (%3,9) mesleğini sevmemektedir. Örneklem grubundaki öğretmenler 40'ı (%17,2) daha önce 1 okulda, 50'si (%21,5) daha önce 2 okulda, 51'i (%21,9) daha önce 3 okulda, 34'ü (%14,6) daha önce 4 okulda, 29'u (%12,4) daha önce 5 okulda, 29'u (%12,4) daha önce 6 ve üzeri okulda görev yapmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler kişisel bilgi formu, “On-Maddelik Kişilik Ölçeği” ve “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” ile toplanmıştır.

3.3.1 Kişisel bilgi formu

Araştırmanın amacı, verilecek yanıtların gizliliği ve akademik amaçlar için kullanılacağı açıklanarak; cinsiyet, yaş, en son mezun olunan eğitim kurumu, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği, mesleki kıdem yılı, görev yapılan okuldaki kaçınıcı yıl olduğu, öğretmenlik mesleğini severek yapıp yapmadığı, kaç farklı okulda görev yapıldığı bilgilerinin istendiği formdur.

3.3.2 On-maddelik kişilik ölçeği

Öğretmenlerin kişilik özelliklerini belirlemek üzere Atak (2013) tarafından geliştirilen “On-Maddelik Kişilik Ölçeği” kullanılmıştır. Yedili Likert tipli ölçek (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Kısmen Katılmıyorum, (3) Biraz Katılmıyorum, (4)

Kararsızım, (5) Biraz Katılıyorum, (6) Kısmen Katılıyorum ve (7) Tamamen Katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Dik (Varimaks) döndürmeli temel bileşenler faktör analizi sonucuna göre, puanlardaki değişimin %65.21'ini açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan deneyime açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik, sorumluluk ve dışa dönüklük olmak üzere 5 faktör belirlenmiştir. Ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı deneyime açıklık alt ölçeği için .83, yumuşak başlılık alt ölçeği için .81, duygusal dengelilik alt ölçeği için .83, sorumluluk alt ölçeği için .84 ve son olarak dışa dönüklük alt ölçeği için .86 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonu .34 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir. Madde atıldığında alfa değerleri incelendiğinde bu değerlerin .77 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek puanlanırken toplam puan alınmamakta, her bir alt ölçek için toplam puan alınmaktadır. Bireylerin her bir alt ölçekten aldıkları puanlar dikkate alınarak, bireylerde baskın olan kişilik özelliğini belirlemeye ve bireyleri kişilik özelliklerinden birine atamaya dönük olan bu ölçek puanlanırken, bir bireyin en yüksek puan aldığı alt ölçeğe ait kişilik özelliğinin o kişinin temel kişilik özelliği olduğu kabul edilmektedir. Sonuç olarak, OMKÖ'nun Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve kişiliği ölçmek için kullanılabileceği söylenebilir.

3.3.3 Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği

Öğretmenlerin yetkinlik seviyelerini belirlemek amacıyla Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından geliştirilen "Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması" kullanılmıştır. Beşli Likert tipli ölçek (1) Hiçbir Zaman, (2) Çok az, (3) Bazen, (4) Oldukça ve (5) Tamamen olarak derecelendirilmiştir. Madde-toplam korelasyonlarında elde edilen korelasyon katsayıları .370 ile .586 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak manidardır. Madde korelasyonlarında elde edilen korelasyonlar .307 ile .641 arasında ve tüm maddelerde istatistiksel olarak anlamlıdır. Faktör analizi sonucunda maddelerinin öz değeri 1'den büyük 5 alt ölçekte toplanmıştır. Elde edilen faktör yükleri .436-.772 arasında değişmektedir. Beş alt ölçekte toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı % 53'dür. İç tutarlılık katsayısı cronbach alpha alt ölçeklerde .66 ile .79 arasında iken ölçeğin geneli için ise .90 olarak bulunmuştur. Yönlendirme alt ölçeğinden alınan puan öğretmenin öğrencileri

öğretim hedeflerine yönlendirme konusunda, davranış yönetimi alt ölçeğinden alınan puan sorunlu görülen öğrenci davranışlarını kontrol etme konusunda, motivasyon alt ölçeğinden alınan puan öğrencilerin öğrenmeye istekli olmalarını sağlama konusunda, öğretim becerisinden alınan puan öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesindeki rehberlik konusunda, ölçme ve değerlendirme alt boyutundan alınan puan hedeflere ulaşma seviyesinin farklı yöntemler kullanılarak ölçülmesi konusunda ve ölçekten alınan toplam puan öğretmenin genel olarak yeterli seviyesini göstermektedir. Alt ölçeklerden ve ölçek toplamından alınan yüksek puan, ilgili yeterlik seviyesinin de yüksek olduğunu belirtmektedir. Ölçekte yer alan ifadelerin puanlamaları; 1–1,79 arası hiçbir zaman, 1,80–2,59 çok az, 2,60–3,39 arası bazen, 3,40–4,19 arası oldukça ve 4,20–5,00 arası ise tamamen şeklinde belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan beş alt boyut şu şekilde sıralanmıştır.

Yönlendirme: Öğrencileri eğitim ve öğretimde belirlenen amaçlara yönlendirme faaliyetlerini içermekte ve altı maddeden oluşmaktadır. Örnek olarak;

“Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?” maddesi verilebilir.

Davranış Yönetimi: Öğrenme ortamlarında öğrenmeye engel olan, öğrenme hızını düşüren ve hedeflerden sapmaya neden olan öğrenci davranışlarını kontrol altında tutma yeteneği olup beş maddeden oluşmaktadır. Örnek olarak;

“Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?” maddesi verilebilir.

Motivasyon: Öğrencilerin öğrenmeyi istemelerini ve onları cesaretlendirmeyi içeren altı maddeden oluşmaktadır. Örnek olarak;

“Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını ne derecede güçlendirebilirsiniz?” maddesi gösterilebilir.

Öğretim Becerisi: Öğrenmeye rehberlik ederek öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesini kabiliyetlerini içeren beş maddeden oluşmaktadır. Örnek olarak;

“Sınıfınızda alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?” maddesi gösterilebilir.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğretim hedeflerine ulaşma seviyesini farklı yöntemler kullanarak tespit edebilme yeteneğini içeren iki maddeden oluşmaktadır. Örnek olarak;

“Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?” maddesi verilebilir.

3.4 Verilerin Toplanması

Ölçeklerin kullanılabilmesi için ölçekleri geliştirenlerden alınan izinler EK-4 ve EK 5’de sunulmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılacak anket ve ölçeklerin örnekleme yer alan öğretmenlere uygulanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler EK-6’da sunulmuştur. Anketin örnekleme uygulanması 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Uygulanan ölçekler 1’den 233’e kadar numaralandırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak aşağıda şekilde analiz edilmiştir.

- Kişilik özellikleri ölçeği ve alt boyutlardan aldıkları puanların \bar{x} , ss ve $Sh_{\bar{x}}$ tespit edilmiştir.
- Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların \bar{x} , ss ve $Sh_{\bar{x}}$ tespit edilmiştir.
- Kişilik özellikleri ölçeği ve alt boyutları ile Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; yaşa, mezuniyet durumuna, mesleki kıdemine, çalışılan okuldaki yıla, görev yapılan okul sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılık bulunduğu zaman hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti için varyanslar homojen olduğunda Scheffe, varyanslar homojen olmadığına Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır. Cinsiyet, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediğine ve öğretmenlik mesleğini sevip sevmediği durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi kullanılmıştır.

- Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerler sırasıyla; kişilik özellikleri ölçeğinin “deneyime açıklık” alt boyutu için -.85 ile .06, “yumuşak başlılık” alt boyutu için -.58 ile -.55, “duygusal dengelilik” alt boyutu için -.06 ile -.35, “sorumluluk” alt boyutu için -1.48 ile 1.24, “dışa dönüklük” alt boyutu için -.62 ile .32 olarak hesaplanmıştır. Ohio öğretmen yetkinlik ölçeğinin “yönlendirme” alt boyutu için .90 ile -.06, “davranış yönetimi” alt boyutu için -.04 ile .12, “motivasyon” alt boyutu için .19 ile -.57, “öğretim becerisi” alt boyutu için -.09 ile .33, “ölçme ve değerlendirme” alt boyutu için -.08 ile .42, toplam ölçek için olarak .20 ile -.16 olarak hesaplanmıştır.

Tabachnick ve Fidell’e göre (2007) çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 George ve Mallery’e (2010) göre ise ± 2 Aralığında yer alması normallik için kabul edilebilir bir durumdur. Buradan hareketle dağılım normal kabul edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde verilerin istatistiksel çözümlemesi ile elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Alt problemlerdeki soruların yanıtını bulmak amacıyla öncelikle kişilik ölçeği alt boyutlarından alınan puanların daha sonra Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği alt boyutlarından alınan puanların demografik değişkenlere göre istatistiksel analizleri yapılmıştır. Sonrasında öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmen yetkinliği arasındaki ilişki korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir.

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenler hangi tür kişilik özelliklerini göstermektedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler çizelge 4.1’de sunulmuştur.

Çizelge 4.1: Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Deneyime Açıklık	233	5,55	1,21	,08
Yumuşak Başlılık	233	5,67	1,11	,07
Duygusal Dengelilik	233	4,88	1,26	,08
Sorumluluk	233	6,61	,57	,04
Dışa Dönüklük	233	5,71	1,21	,08

Çizelge 4,1’de görüldüğü üzere kişilik özellikleri ölçeği alt boyutları incelendiğinde deneyime açıklık alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=5,55$; yumuşak başlılık alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=5,67$; duygusal dengelilik alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=4,88$; sorumluluk alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=6,61$; dışa dönüklük alt boyutu puan ortalaması $\bar{x}=5,71$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenler genel olarak en fazla sorumluluklarına sahip kişilik yapısına sahip olduklarını, daha sonra sırasıyla dışa dönük, yumuşak başlı, deneyime açık kişilik yapısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler en az duygusal dengelik kişilik yapısına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler çizelge 4.2’de sunulmuştur.

Çizelge 4.2: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Yönlendirme	233	4,20	,39	,03
Davranış Yönetimi	233	4,15	,42	,03
Motivasyon	233	4,23	,38	,02
Öğretim Becerisi	233	4,02	,45	,03
Ölçme ve Değerlendirme	233	4,13	,50	,03
Toplam Ölçek	233	4,15	,37	,02

Çizelge 4,2’de görüldüğü üzere Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde yönlendirme alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,20$; davranış yönetimi alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,15$; motivasyon alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,23$; öğretim becerisi alt boyutu puanlarının ortalaması 4,02; ölçme ve değerlendirme alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,13$ ve ölçeğin toplam puan ortalaması $\bar{x}=4,15$ olarak bulunmuştur. Ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin yönlendirme sürecinde tamamen, davranış yönetiminde oldukça, motivasyon sürecinde tamamen, öğretim becerilerinde oldukça, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde oldukça ve ölçek toplamında oldukça mesleki yeterliliklere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt problemler: 1. Öğretmenlerin kişilik özellikleri cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 2. Öğretmenlerin kişilik özellikleri yaş açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 3. Öğretmenlerin kişilik özellikleri mezuniyet durumu açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 4. Öğretmenlerin kişilik özellikleri öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 5. Öğretmenlerin

kişilik özellikleri mesleki kıdem açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 6.Öğretmenlerin kişilik özellikleri çalışılan okuldaki yıl açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 7.Öğretmenlerin kişilik özellikleri öğretmenlik mesleğini sevip sevmemeleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 8.Öğretmenlerin kişilik özellikleri görev yapılan okul sayısı açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

4.3.1 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmış ve sonuçlar çizelge 4.3’de sunulmuştur.

Çizelge 4.3: Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Deneyime Açıklık	Kadın	169	5,51	1,23	,09	-768	231	.443
	Erkek	64	5,65	1,54	,14			
Yumuşak Başlılık	Kadın	169	5,80	1,07	,08	3.018	231	.003
	Erkek	64	5,32	1,16	,14			
Duygusal Dengelilik	Kadın	169	4,88	1,24	,10	.036	231	.971
	Erkek	64	4,88	1,35	,17			
Sorumluluk	Kadın	169	6,64	,56	,04	1.290	231	.198
	Erkek	64	6,53	,60	,08			
Dışa Dönüklük	Kadın	169	5,83	1,17	,09	2.579	231	.011
	Erkek	64	5,38	1,27	,16			

Çizelge 4,3’de görüldüğü üzere öğretmenlerin kişilik özellikleri ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda; yumuşak başlılık alt boyutundan [$t_{(231)}= 3.018$; $p<.05$] ve dışa dönük alt boyutundan [$t_{(231)}= 2.579$; $p<.05$] aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık kadın öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yumuşak başlı ve daha dışa dönük kişilik özelliklerini sergilediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın deneyime açıklık alt boyutundan [$t_{(231)}= -.768$; $p>.05$], duygusal dengelilik alt boyutundan [$t_{(231)}= .036$; $p>.05$]; sorumluluk alt boyutundan [$t_{(231)}= 1.290$; $p>.05$]; alınan puanların cinsiyete göre bağımsız grup t testi

sonuçları incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.3.2 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve grup varyanslarının homojen olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular çizelge 4.4’de sunulmuştur.

Çizelge 4.4: Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Deneyime Açıklık	21-25 arası	11	5,72	1,31	G.Arası	,91	4	,28		
	26-30 arası	33	5,58	1,15	G.İçi	339,28	228	1,49		
	31-35 arası	45	5,59	1,19	Toplam	340,18	232		.152	.962
	36-40 arası	65	5,57	1,28						
	41 ve üstü	79	5,47	1,20						
Yumuşak Başlılık	21-25 arası	11	5,59	,94	G.Arası	6,52	4	1,63		
	26-30 arası	33	5,52	1,08	G.İçi	280,61	228	1,23		
	31-35 arası	45	5,82	1,00	Toplam	287,13	232		1.325	.261
	36-40 arası	65	5,47	1,11						
	41 ve üstü	79	5,83	1,20						
Duygusal Dengelilik	21-25 arası	11	5,05	1,52	G.Arası	13,96	4	3,49		
	26-30 arası	33	5,05	1,34	G.İçi	357,18	228	1,57		
	31-35 arası	45	4,82	1,33	Toplam	371,14	232		2.228	.067
	36-40 arası	65	4,52	1,22						
	41 ve üstü	79	5,11	1,27						
Sorumluluk	21-25 arası	11	6,78	,34	G.Arası	4,47	4	1,12		
	26-30 arası	33	6,52	,52	G.İçi	70,99	228	,31		
	31-35 arası	45	6,63	,55	Toplam	75,46	232		3.586	.007
	36-40 arası	65	6,43	,68						
	41 ve üstü	79	6,76	,49						
Dışa Dönüklük	21-25 arası	11	5,27	1,25	G.Arası	3,89	4	,97		
	26-30 arası	33	5,59	1,06	G.İçi	337,18	228	1,48		
	31-35 arası	45	5,63	1,14	Toplam	341,07	232		.657	.623
	36-40 arası	65	5,73	1,34						
	41 ve üstü	79	5,82	1,20						

Çizelge 4,4’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; deneyime açıklık alt boyutunda [$F_{(4-228)} = .152$; $p > .05$], yumuşak başlılık alt boyutunda [$F_{(4-228)} = 1.325$; $p > .05$], duygusal dengelilik alt boyutunda [$F_{(4-228)} = 2.228$; $p > .05$] ve dışa dönüklük alt boyutunda [$F_{(4-228)} = .657$; $p > .05$] gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın sorumluluk alt boyutu puan ortalamaları [$F_{(4-228)} = 3.586$; $p < .05$] arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane’s T2 testi değerleri incelenmiş ve sonuçlar çizelge 4.5’de sunulmuştur.

Çizelge 4.5: Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tamhane’s T2 Testi Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Sorumluluk	36-40 arası	41 ve üstü	-,33	,10	.042

Çizelge 4,5’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özelliği ölçeği alt boyutları puanları ortalamaları arasındaki farkın yaş değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan post hoc Tamhane’s T2 testi sonucunda; sorumluluk alt boyutunda farkın 36-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasında 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler lehine gerçekleştiği görülmektedir ($p < .05$). Bu fark 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin 36-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre sorumluluğa ilişkin kişilik özelliklerini daha fazla sahip oldukları yönündedir. Diğer grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$)

4.3.3 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin mezuniyet durumu değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit

etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar çizelge 4.6’da sunulmuştur.

Çizelge 4.6: Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Deneyime Açıklık	Önlisans	9	5,56	1,58	G.Arası	2,06	4	,52		
	Eğitim Fak	163	5,51	1,20	G.İçi	338,12	228	1,48		
	Fen Ed. Fa.	29	5,60	1,23	Toplam	340,18	232		.348	.845
	Master	28	5,66	1,35						
	Diğer	4	6,13	1,11						
Yumuşak Başlılık	Önlisans	9	6,00	1,50	G.Arası	3,74	4	,93		
	Eğitim Fak	163	5,69	1,07	G.İçi	283,40	228	1,24		
	Fen Ed. Fa.	29	5,72	1,06	Toplam	287,13	232		.751	.558
	Master	28	5,37	1,34						
	Diğer	4	5,88	,63						
Duygusal Dengelilik	Önlisans	9	5,78	1,23	G.Arası	14,72	4	3,68		
	Eğitim Fak	163	4,78	1,24	G.İçi	356,42	228	1,56		
	Fen Ed. Fa.	29	5,28	1,06	Toplam	371,14	232		2.354	.055
	Master	28	4,73	1,32						
	Diğer	4	5,25	2,37						
Sorumluluk	Önlisans	9	6,89	,22	G.Arası	1,54	4	,39		
	Eğitim Fak	163	6,59	,59	G.İçi	73,92	228	,32		
	Fen Ed. Fa.	29	6,64	,60	Toplam	75,46	232		1.186	.318
	Master	28	6,54	,51						
	Diğer	4	7,00	,00						
Dışa Dönüklük	Önlisans	9	5,67	1,37	G.Arası	1,34	4	,33		
	Eğitim Fak	163	5,70	1,22	G.İçi	339,73	228	1,49		
	Fen Ed. Fa.	29	5,64	1,05	Toplam	341,07	232		.224	.925
	Master	28	5,71	1,31						
	Diğer	4	6,25	1,50						

Çizelge 4,6’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; deneyime açıklık alt boyutunda [$F_{(4-228)} = .348$; $p > .05$], yumuşak başlılık alt boyutunda [$F_{(4-228)} = .751$; $p > .05$], duygusal dengelilik alt boyutunda [$F_{(4-228)} = 2.354$;

$p > .05$], sorumluluk alt boyutunda [$F_{(4-228)} = 1.186$; $p > .05$] ve dışa dönüklük alt boyutunda [$F_{(4-228)} = .224$; $p > .05$] gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.3.4 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmış ve sonuçlar çizelge 4.7’de sunulmuştur.

Çizelge 4.7: Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmediği Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Deneyime Açıklık	İsteyerek	207	5,54	1,23	,09	-.209	231	.835
	İstemeyerek	26	5,60	1,03	,20			
Yumuşak Başlılık	İsteyerek	207	5,72	1,10	,08	1.969	231	.050
	İstemeyerek	26	5,27	1,19	,23			
Duygusal Dengelilik	İsteyerek	207	4,92	1,29	,09	1.381	231	.169
	İstemeyerek	26	4,56	,95	,19			
Sorumluluk	İsteyerek	207	6,63	,55	,04	1.591	231	.113
	İstemeyerek	26	6,44	,70	,14			
Dışa Dönüklük	İsteyerek	207	5,71	1,21	,08	.308	231	.758
	İstemeyerek	26	5,63	1,25	,24			

Çizelge 4,7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin kişilik özellikleri ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda; yumuşak başlılık alt boyutundan aldıkları puanların [$t_{(231)} = 1.969$; $p < .05$] öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediğine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık öğretmenlik mesleğini isteyerek seçenlerin lehine gerçekleşmiştir. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenler, öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlere göre daha yumuşak başlı kişilik özelliklerini sergilediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın deneyime açıklık alt boyutundan [$t_{(231)} = -.209$; $p > .05$], duygusal dengelilik alt boyutundan [$t_{(231)} = 1.969$; $p > .05$]; sorumluluk alt boyutundan [$t_{(231)} = 1.591$; $p > .05$]; dışa dönüklük alt boyutundan [$t_{(231)} = .308$; $p > .05$] alınan puanların öğretmenlerin

öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediğine göre bağımsız grup t testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.3.5 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve grup varyanslarının homojen olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular çizelge 4,8 'de sunulmuştur.

Çizelge 4,8: Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri		ANOVA Sonuçları								
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Deneyime Açıklık	0-5 yıl	26	5,83	1,11	G.Arası 6,58		4	1,65		
	6-10 yıl	41	5,39	1,21	G.İçi 333,59		228	1,46		
	11-15 yıl	113	5,51	1,25	Toplam 340,18		232		1.127	.344
	16-20 yıl	31	5,42	1,18						
	21-25 yıl	22	5,91	1,12						
Yumuşak Başlılık	0-5 yıl	26	5,75	,92	G.Arası 3,15		4	,79		
	6-10 yıl	41	5,64	1,07	G.İçi 283,99		228	1,25		
	11-15 yıl	113	5,58	1,12	Toplam 287,13		232		.632	.640
	16-20 yıl	31	5,89	1,09						
	21-25 yıl	22	5,67	1,38						
Duygusal Dengelilik	0-5 yıl	26	5,19	1,48	G.Arası 14,20		4	3,55		
	6-10 yıl	41	5,00	1,14	G.İçi 356,93		228	1,57		
	11-15 yıl	113	4,63	1,19	Toplam 371,14		232		2.268	.063
	16-20 yıl	31	5,16	1,35						
	21-25 yıl	22	4,88	1,33						
Sorumluluk	0-5 yıl	26	6,71	,38	G.Arası 3,96		4	,99		
	6-10 yıl	41	6,54	,56	G.İçi 71,50		228	,31		
	11-15 yıl	113	6,52	,63	Toplam 75,46		232		3.156	.015
	16-20 yıl	31	6,74	,59						
	21-25 yıl	22	6,61	,20						
Dışa Dönüklük	0-5 yıl	26	5,37	1,18	G.Arası 5,49		4	1,37		
	6-10 yıl	41	5,88	1,02	G.İçi 335,57		228	1,47		
	11-15 yıl	113	5,65	1,25	Toplam 341,07		232		.933	.446
	16-20 yıl	31	5,82	1,26						
	21-25 yıl	22	5,86	1,32						

Çizelge 4,8'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının mesleki kıdem

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; deneyime açıklık alt boyutunda [$F_{(4-228)} = 1.127$; $p > .05$], yumuşak başlılık alt boyutunda [$F_{(4-228)} = .640$; $p > .05$], duygusal dengelilik alt boyutunda [$F_{(4-228)} = 2.268$; $p > .05$] ve dışa dönüklük alt boyutunda [$F_{(4-228)} = .446$; $p > .05$] gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın sorumluluk alt boyutu puan ortalamaları [$F_{(4-228)} = 3.156$; $p < .05$] arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi değerleri incelenmiş ve sonuçlar çizelge 4,9'da sunulmuştur.

Çizelge 4.9: Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tamhane's Testi T2 Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Sorumluluk	21-25 yıl	6-10 yıl	,37	,10	.003
		11-15 yıl	,39	,07	.000

Çizelge 4,9'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özelliği ölçeği alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farkın mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan post hoc Tamhane's T2 testi sonucunda; sorumluluk alt boyutunda farkın 21-25 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler arasında 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleştiği görülmektedir ($p < .05$). Bu fark 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre sorumluluğa ilişkin kişilik özelliklerini daha fazla sahip oldukları yönündedir. Diğer grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$)

4.3.6 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin okulda çalışılan yıl değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında okulda çalışılan yıl değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar çizelge 4.10'da sunulmuştur.

Çizelge 4.10: Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Okulda Çalışılan Yıl Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları							
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Deneyime Açıklık	1 yıl	24	5,58	1,26	G.Arası	6,73	5	1,35		
	2 yıl	29	5,72	1,05	G.İçi	333,46	227	1,47		
	3 yıl	17	5,26	1,46	Toplam	340,18	232		.916	.472
	4 yıl	32	5,86	1,13						
	5 yıl	27	5,35	1,41						
	6 yıl ve üzeri	104	5,50	1,17						
Yumuşak Başlılık	1 yıl	24	5,60	1,06	G.Arası	2,57	5	,51		
	2 yıl	29	5,76	1,10	G.İçi	284,57	227	1,25		
	3 yıl	17	5,82	1,25	Toplam	287,13	232		.410	.842
	4 yıl	32	5,86	1,03						
	5 yıl	27	5,63	,92						
	6 yıl ve üzeri	104	5,59	1,19						
Duygusal Dengelilik	1 yıl	24	4,94	1,26	G.Arası	5,62	5	1,12		
	2 yıl	29	5,00	1,38	G.İçi	365,52	227	1,61		
	3 yıl	17	4,79	,90	Toplam	371,14	232		.697	.626
	4 yıl	32	5,09	1,13						
	5 yıl	27	4,52	1,37						
	6 yıl ve üzeri	104	4,88	1,30						
Sorumluluk	1 yıl	24	6,63	,49	G.Arası	2,44	5	,49		
	2 yıl	29	6,69	,47	G.İçi	73,02	227	,32		
	3 yıl	17	6,26	,64	Toplam	75,46	232		1.518	.185
	4 yıl	32	6,58	,57						
	5 yıl	27	6,69	,48						
	6 yıl ve üzeri	104	6,63	,61						
Dışa Dönüklük	1 yıl	24	5,52	1,35	G.Arası	15,46	5	3,09		
	2 yıl	29	5,86	1,20	G.İçi	325,61	227	1,43		
	3 yıl	17	5,24	1,50	Toplam	341,07	232		2.156	.060
	4 yıl	32	6,11	,96						
	5 yıl	27	6,04	,96						
	6 yıl ve üzeri	104	5,57	1,22						

Çizelge 4,10'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının okulda çalışılan yıl değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; deneyime açıklık alt boyutunda [$F_{(5-227)} = .916$; $p > .05$], yumuşak başlılık alt boyutunda [$F_{(5-227)} = .410$; $p > .05$], duygusal dengelilik alt boyutunda [$F_{(5-227)} = .697$; $p > .05$], sorumluluk alt boyutunda [$F_{(5-227)} = 1.518$; $p > .05$] ve dışa dönüklük alt boyutunda [$F_{(5-227)} = 2.156$; $p > .05$] gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.3.7 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleğini sevip sevmemeleri değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında öğretmenlik mesleğini sevip sevmemeleri değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmış ve sonuçlar çizelge 4.11’de sunulmuştur.

Çizelge 4.11: Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini Sevip Sevmemeleri Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Deneyime Açıklık	Seviyor	224	5,54	1,22	,08	-.857	231	.392
	Sevmiyor	9	5,89	1,08	,36			
Yumuşak Başlılık	Seviyor	224	5,69	1,12	,07	1.238	231	.217
	Sevmiyor	9	5,22	,79	,26			
Duygusal Dengelilik	Seviyor	224	4,91	1,27	,08	1.733	231	.084
	Sevmiyor	9	4,17	,87	,29			
Sorumluluk	Seviyor	224	6,63	,55	,04	2.710	231	.007
	Sevmiyor	9	6,11	,93	,31			
Dışa Dönüklük	Seviyor	224	5,73	1,19	,08	1.500	231	.135
	Sevmiyor	9	5,11	1,58	,53			

Çizelge 4,11’de görüldüğü üzere öğretmenlerin kişilik özellikleri ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlik mesleğini sevip sevmemeleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda; sorumluluk alt boyutundan aldıkları puanların [$t_{(231)}= 2.710$; $p<.05$] öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini sevip sevmemesine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık öğretmenlik mesleğini sevenlerin lehine gerçekleşmiştir. Öğretmenlik mesleğini seven öğretmenler, öğretmenlik mesleğini sevmeyen öğretmenlere göre sorumluluğa ilişkin kişilik özelliklerini daha fazla sergilediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın deneyime açıklık alt boyutundan [$t_{(231)}= -.857$; $p>.05$], yumuşak başlılık alt boyutundan [$t_{(231)}= 1.238$; $p>.05$], duygusal dengelilik alt boyutundan [$t_{(231)}= 1.733$; $p>.05$] ve dışa dönüklük alt boyutundan [$t_{(231)}= 1.500$; $p>.05$] alınan puanların öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini sevip sevmemelerine göre bağımsız grup t testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.3.8 Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin görev yapılan okul sayısı değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri arasında görev yapılan okul sayısı değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar çizelge 4.12’de sunulmuştur.

Çizelge 4.12: On Maddeli Kişilik Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan Okul Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları							
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Deneyim e Açıklık	1	40	5,61	1,24	G.Arası	4,89	5	,98	.662	.653
	2	50	5,30	1,37	G.İçi	335,30	227	1,48		
	3	51	5,68	,95	Toplam	340,18	232			
	4	34	5,48	1,12						
	5	29	5,60	1,35						
	6 ve üzeri	29	5,69	1,28						
Yumuşak Başlılık	1	40	5,59	1,16	G.Arası	4,44	5	,89	.714	.614
	2	50	5,68	,94	G.İçi	282,69	227	1,25		
	3	51	5,55	1,16	Toplam	287,13	232			
	4	34	5,57	1,23						
	5	29	5,97	,84						
	6 ve üzeri	29	5,81	1,33						
Duygusal Dengelili k	1	40	4,79	1,43	G.Arası	7,87	5	1,57	.984	.428
	2	50	4,92	1,14	G.İçi	363,26	227	1,60		
	3	51	4,63	1,28	Toplam	371,14	232			
	4	34	5,12	1,19						
	5	29	4,82	1,14						
	6 ve üzeri	29	5,16	1,40						
Sorumlul uk	1	40	6,69	,42	G.Arası	2,56	5	,51	1.591	.164
	2	50	6,63	,60	G.İçi	72,91	227	,32		
	3	51	6,45	,70	Toplam	75,46	232			
	4	34	6,59	,56						
	5	29	6,59	,52						
	6 ve üzeri	29	6,79	,47						
Dışa Dönüklü k	1	40	5,65	1,16	G.Arası	9,52	5	1,90	1.303	.263
	2	50	5,66	1,21	G.İçi	331,55	227	1,46		
	3	51	5,66	1,19	Toplam	341,07	232			
	4	34	5,51	1,15						
	5	29	5,64	1,25						
	6 ve üzeri	29	6,22	1,33						

Çizelge 4,12’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kişilik özellikleri ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının görev yapılan okul

sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; deneyime açıklık alt boyutunda [$F_{(5-227)} = .662$; $p > .05$], yumuşak başlılık alt boyutunda [$F_{(5-227)} = .714$; $p > .05$], duygusal dengelilik alt boyutunda [$F_{(5-227)} = .984$; $p > .05$], sorumluluk alt boyutunda [$F_{(5-227)} = 1.591$; $p > .05$] ve dışa dönüklük alt boyutunda [$F_{(5-227)} = 1.303$; $p > .05$] gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin alt problemler: 1.Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 2.Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri yaş açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 3.Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri mezuniyet durumu açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 4.Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 5.Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri mesleki kıdem açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 6.Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri çalışılan okuldaki yıl açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 7.Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri öğretmenlik mesleğini sevip sevmemeleri açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? 8.Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri görev yapılan okul sayısı açısından anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

4.4.1 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 4.13’de sunulmuştur.

Çizelge 4.13: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yönlendirme	Kadın	169	4,19	,36	,03	-481	231	.631
	Erkek	64	4,22	,47	,06			
Davranış Yönetimi	Kadın	169	4,11	,39	,03	-1.928	231	.055
	Erkek	64	4,23	,47	,06			
Motivasyon	Kadın	169	4,22	,36	,03	-.861	231	.390
	Erkek	64	4,26	,44	,05			
Öğretim Becerisi	Kadın	169	3,98	,42	,03	-2.357	231	.019
	Erkek	64	4,13	,49	,06			
Ölçme ve Değerlen.	Kadın	169	4,10	,48	,04	-1.475	231	.142
	Erkek	64	4,21	,54	,07			
Toplam Ölçek	Kadın	169	4,12	,34	,03	-1.649	231	.100
	Erkek	64	4,21	,43	,05			

Çizelge 4,13’de görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretmen yetkinliği ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda; öğretim becerisi alt boyutundan aldıkları puanların [$t_{(231)} = -2.357$; $p < .05$] cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre öğretim becerisi yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın yönlendirme alt boyutundan [$t_{(231)} = -.481$; $p > .05$], davranış yönetimi alt boyutundan [$t_{(231)} = -1.928$; $p > .05$], motivasyon alt boyutundan [$t_{(231)} = -.861$; $p > .05$], ölçme ve değerlendirme alt boyutundan [$t_{(231)} = -1.475$; $p > .05$] ve ölçek toplamından [$t_{(231)} = -1.649$; $p > .05$] alınan puanların cinsiyete göre bağımsız grup t testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.4.2 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında yaş durumu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular çizelge 4.14’de sunulmuştur.

Çizelge 4.14: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yönlendirme	21-25 arası	11	4,26	,47	G.Arası	1,29	4	,32	2.139	.077
	26-30 arası	33	4,10	,38	G.İçi	34,48	228	,15		
	31-35 arası	45	4,16	,38	Toplam	35,77	232			
	36-40 arası	65	4,14	,39						
	41 ve üstü	79	4,29	,38						
Davranış Yönetimi	21-25 arası	11	4,09	,62	G.Arası	2,00	4	,50	2.950	.021
	26-30 arası	33	3,99	,40	G.İçi	38,56	228	,17		
	31-35 arası	45	4,12	,41	Toplam	40,56	232			
	36-40 arası	65	4,12	,43						
	41 ve üstü	79	4,26	,36						
Motivasyon	21-25 arası	11	4,33	,45	G.Arası	,41	4	,10	.698	.594
	26-30 arası	33	4,17	,39	G.İçi	33,10	228	,15		
	31-35 arası	45	4,22	,34	Toplam	33,51	232			
	36-40 arası	65	4,20	,40						
	41 ve üstü	79	4,27	,37						
Öğretim Becerisi	21-25 arası	11	4,07	,51	G.Arası	2,87	4	,72	3.757	.006
	26-30 arası	33	3,79	,52	G.İçi	43,60	228	,19		
	31-35 arası	45	3,99	,42	Toplam	46,48	232			
	36-40 arası	65	4,02	,42						
	41 ve üstü	79	4,13	,41						
Ölçme ve Değerlendirme	21-25 arası	11	4,23	,47	G.Arası	1,18	4	,29	1.192	.315
	26-30 arası	33	3,98	,52	G.İçi	56,20	228	,25		
	31-35 arası	45	4,10	,39	Toplam	57,38	232			
	36-40 arası	65	4,20	,44						
	41 ve üstü	79	4,15	,58						
Toplam Ölçek	21-25 arası	11	4,20	,44	G.Arası	1,22	4	,31	2.337	.056
	26-30 arası	33	4,01	,36	G.İçi	29,78	228	,13		
	31-35 arası	45	4,11	,34	Toplam	31,00	232			
	36-40 arası	65	4,13	,37						
	41 ve üstü	79	4,23	,36						

Çizelge 4,14'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; yönlendirme alt boyutunda [$F_{(4-228)} = 2.139$; $p > .05$], motivasyon alt boyutunda [$F_{(4-228)} = .698$; $p > .05$], ölçme ve değerlendirme alt boyutunda [$F_{(4-228)} = 1.192$; $p > .05$] ve toplam ölçekte [$F_{(4-228)} = .446$; $p > .05$] gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın davranış yönetimi alt boyutu [$F_{(4-228)} = 2.950$; $p < .05$] ve öğretim becerisi alt boyutu [$F_{(4-228)} = 3.757$; $p < .05$] puan ortalamaları

arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi değerleri incelenmiş ve sonuçlar çizelge 4.15’de sunulmuştur.

Çizelge 4.15: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Davranış Yönetimi	26-30 yaş	41 ve üstü yaş	-,27	,09	.039
Öğretim Becerisi	26-30 yaş	41 ve üstü yaş	-,35	,09	.007

Çizelge 4,15’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ohio öğretmen yetkinliği ölçeği ve alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farkın yaş değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan post hoc Scheffe testi sonucunda; davranış yönetimi ve öğretim becerisi alt boyutlarında farkın 26-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasında 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin lehine gerçekleştiği görülmektedir ($p < .05$). Bu fark 41 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin 26-30 yaş arası öğretmenlere göre öğretmen yeterlilikleri bakımından davranış yönetimi ve öğretim becerisi yeterliliklerine daha fazla sahip oldukları yönündedir. Diğer grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$)

4.4.3 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin mezuniyet durumu değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve grup varyanslarının homojen olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular çizelge 4.16’da sunulmuştur.

Çizelge 4.16: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yönlendirme	Önlisans	9	4,35	,42	G.Arası	,97	4	,24		
	Eğitim Fak	163	4,15	,40	G.İçi	34,80	228	,15		
	Fen Ed. Fa.	29	4,32	,38	Toplam	35,77	232		1.586	.179
	Master	28	4,24	,33						
	Diğer	4	4,25	,32						
Davranış Yönetimi	Önlisans	9	4,38	,37	G.Arası	1,16	4	,29		
	Eğitim Fak	163	4,10	,42	G.İçi	39,40	228	,17		
	Fen Ed. Fa.	29	4,23	,38	Toplam	40,56	232		1.678	.156
	Master	28	4,21	,42						
	Diğer	4	4,30	,26						
Motivasyon	Önlisans	9	4,39	,40	G.Arası	1,07	4	,27		
	Eğitim Fak	163	4,19	,38	G.İçi	32,44	228	,14		
	Fen Ed. Fa.	29	4,28	,38	Toplam	33,51	232		1.884	.114
	Master	28	4,35	,38						
	Diğer	4	4,33	,24						
Öğretim Becerisi	Önlisans	9	4,29	,43	G.Arası	2,61	4	,65		
	Eğitim Fak	163	3,96	,47	G.İçi	43,87	228	,19		
	Fen Ed. Fa.	29	4,16	,28	Toplam	46,48	232		3.387	.010
	Master	28	4,18	,37						
	Diğer	4	4,10	,12						
Ölçme ve Değerlendirme	Önlisans	9	4,17	,50	G.Arası	,60	4	,15		
	Eğitim Fak	163	4,10	,51	G.İçi	56,78	228	,25		
	Fen Ed. Fa.	29	4,22	,51	Toplam	57,38	232		.603	.661
	Master	28	4,21	,46						
	Diğer	4	4,13	,25						
Toplam Ölçek	Önlisans		4,33	,39	G.Arası	1,24	4	,31		
	Eğitim Fak		4,10	,37	G.İçi	29,76	228	,13		
	Fen Ed. Fa.		4,25	,32	Toplam	31,00	232		2.373	.053
	Master		4,24	,33						
	Diğer		4,23	,19						

Çizelge 4,16’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; yönlendirme alt boyutunda [$F_{(4-228)} = 1.586$; $p > .05$], davranış yönetimi alt boyutunda [$F_{(4-228)} = 1.678$; $p > .05$], motivasyon alt boyutunda [$F_{(4-228)} = 1.884$; $p > .05$], ölçme ve değerlendirme alt boyutunda [$F_{(4-228)} = .661$; $p > .05$] ve toplam ölçekte [$F_{(4-228)} = 2.373$; $p > .05$] gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Buna karşın öğretim becerisi alt boyutu [$F_{(4-228)} = 3.387$; $p < .05$] puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi değerleri incelenmiş ve sonuçlar çizelge 4.17'de sunulmuştur.

Çizelge 4.17: Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Öğretim Becerisi	Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat Fakültesi	-,20	,06	.023

Çizelge 4,17'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ohio öğretmen yetkinliği ölçeği ve alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farkın mezuniyet durumu değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan post hoc Tamhane's T2 testi sonucunda; öğretim becerisi alt boyutunda farkın eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler arasında, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin lehine gerçekleştiği görülmektedir ($p < .05$). Bu fark fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre öğretmen yeterlilikleri bakımından öğretim becerisi yeterliliklerine daha fazla sahip oldukları yönündedir. Diğer grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$)

4.4.4 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmış ve sonuçlar çizelge 4.18'de sunulmuştur.

Çizelge 4.18: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmediği Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Yönlendirme	İsteyerek	207	4,20	,40	,03	.051	231	.960
	İstemeyerek	26	4,20	,37	,07			
Davranış Yönetimi	İsteyerek	207	4,16	,42	,03	1.293	231	.197
	İstemeyerek	26	4,05	,42	,08			
Motivasyon	İsteyerek	207	4,23	,38	,03	.510	231	.611
	İstemeyerek	26	4,19	,36	,07			
Öğretim Becerisi	İsteyerek	207	4,03	,45	,03	.187	231	.852
	İstemeyerek	26	4,01	,46	,09			
Ölçme ve Değerlen.	İsteyerek	207	4,13	,51	,04	-.017	231	.986
	İstemeyerek	26	4,13	,33	,07			
Toplam Ölçek	İsteyerek	207	4,15	,37	,03	.491	231	.624
	İstemeyerek	26	4,11	,36	,07			

Çizelge 4,18’de görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretmen yetkinliği ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediği değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda; yönlendirme alt boyutundan [$t_{(231)}=.051$; $p>.05$], davranış yönetimi alt boyutundan [$t_{(231)}=1.293$; $p>.05$], motivasyon alt boyutundan [$t_{(231)}=.510$; $p>.05$], öğretim becerisi alt boyutundan [$t_{(231)}=.187$; $p>.05$], ölçme ve değerlendirme alt boyutundan [$t_{(231)}=-.017$; $p>.05$] ve ölçek toplamından [$t_{(231)}=.491$; $p>.05$] alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.4.5 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öğretmen yetkinliğine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular çizelge 4.19’da sunulmuştur.

Çizelge 4.19: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yönlendirme	0-5 yıl	26	4,17	,41	G.Arası	1,07	4	,27	1.756	.139
	6-10 yıl	41	4,11	,37	G.İçi	34,70	228	,15		
	11-15 yıl	113	4,18	,39	Toplam	35,77	232			
	16-20 yıl	31	4,30	,38						
	21-25 yıl	22	4,33	,41						
Davranış Yönetimi	0-5 yıl	26	4,01	,55	G.Arası	1,66	4	,42	2.438	.051
	6-10 yıl	41	4,07	,38	G.İçi	38,90	228	,17		
	11-15 yıl	113	4,15	,41	Toplam	40,56	232			
	16-20 yıl	31	4,23	,36						
	21-25 yıl	22	4,32	,38						
Motivasyon	0-5 yıl	26	4,26	,41	G.Arası	,30	4	,07	.508	.730
	6-10 yıl	41	4,19	,37	G.İçi	33,21	228	,15		
	11-15 yıl	113	4,21	,39	Toplam	33,51	232			
	16-20 yıl	31	4,26	,33						
	21-25 yıl	22	4,30	,41						
Öğretim Becerisi	0-5 yıl	26	3,99	,50	G.Arası	2,19	4	,55	2.813	.026
	6-10 yıl	41	3,88	,51	G.İçi	33,29	228	,19		
	11-15 yıl	113	4,01	,41	Toplam	46,48	232			
	16-20 yıl	31	4,16	,44						
	21-25 yıl	22	4,20	,39						
Ölçme ve Değerlendirme	0-5 yıl	26	4,12	,43	G.Arası	,18	4	,05	.182	.948
	6-10 yıl	41	4,09	,51	G.İçi	57,19	228	,25		
	11-15 yıl	113	4,15	,45	Toplam	57,38	232			
	16-20 yıl	31	4,11	,63						
	21-25 yıl	22	4,16	,61						
Toplam Ölçek	0-5 yıl	26	4,11	,41	G.Arası	,85	4	,21	1.603	.174
	6-10 yıl	41	4,07	,35	G.İçi	30,15	228	,13		
	11-15 yıl	113	4,14	,36	Toplam	31,00	232			
	16-20 yıl	31	4,23	,35						
	21-25 yıl	22	4,27	,38						

Çizelge 4,19’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; yönlendirme alt boyutunda [$F_{(4-228)} = 1.756$; $p > .05$], davranış yönetimi alt boyutunda [$F_{(4-228)} = 2.438$; $p > .05$], motivasyon alt boyutunda [$F_{(4-228)} = .508$; $p > .05$], ölçme ve değerlendirme alt boyutunda [$F_{(4-228)} = .182$; $p > .05$] ve toplam ölçekte [$F_{(4-228)} = 1.603$; $p > .05$] gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın öğretim

becerisi alt boyutu [$F_{(4-228)} = 2.813$; $p < .05$] puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi değerleri incelenmiş ve sonuçlar çizelge 4.20’de sunulmuştur.

Çizelge 4.20: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Puan	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Öğretim Becerisi	6-10 yıl	21-25 yıl	-,32	,12	.048

Çizelge 4,20’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ohio öğretmen yetkinliği ölçeği ve alt boyutları puan ortalamaları arasındaki farkın mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan post hoc Scheffe testi sonucunda; öğretim becerisi alt boyutunda farkın 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine gerçekleştiği görülmektedir ($p < .05$). Bu fark 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre öğretmen yeterlilikleri bakımından öğretim becerisi yeterliliklerine daha fazla sahip oldukları yönündedir. Diğer grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$)

4.4.6 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin okulda çalışılan yıl değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında okulda çalışılan yıl değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar çizelge 4.21’de sunulmuştur.

Çizelge 4.21: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Okulda Çalışılan Yıl Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yönlendirme	1 yıl	24	4,15	,44	G.Arası	,57	5	,12	.739	.595
	2 yıl	29	4,31	,37	G.İçi	35,20	227	,16		
	3 yıl	17	4,11	,55	Toplam	35,77	232			
	4 yıl	32	4,19	,39						
	5 yıl	27	4,17	,38						
	6 ve üzeri	104	4,20	,36						
Davranış Yönetimi	1 yıl	24	4,06	,48	G.Arası	,57	5	,12	.651	.661
	2 yıl	29	4,18	,41	G.İçi	39,99	227	,18		
	3 yıl	17	4,05	,52	Toplam	40,56	232			
	4 yıl	32	4,14	,39						
	5 yıl	27	4,11	,42						
	6 ve üzeri	104	4,18	,40						
Motivasyon	1 yıl	24	4,21	,41	G.Arası	1,01	5	,20	1.409	.222
	2 yıl	29	3,40	,38	G.İçi	32,50	227	,14		
	3 yıl	17	4,14	,52	Toplam	33,51	232			
	4 yıl	32	4,20	,36						
	5 yıl	27	4,19	,39						
	6 ve üzeri	104	4,22	,35						
Öğretim Becerisi	1 yıl	24	4,11	,45	G.Arası	,97	5	,19	.967	.438
	2 yıl	29	4,12	,43	G.İçi	45,51	227	,20		
	3 yıl	17	3,86	,54	Toplam	46,48	232			
	4 yıl	32	4,06	,49						
	5 yıl	27	4,01	,44						
	6 ve üzeri	104	4,00	,43						
Ölçme ve Değerlendirme	1 yıl	24	4,06	,40	G.Arası	1,04	5	,21	.835	.526
	2 yıl	29	4,28	,54	G.İçi	56,34	227	,25		
	3 yıl	17	4,00	,56	Toplam	57,38	232			
	4 yıl	32	4,11	,50						
	5 yıl	27	4,15	,43						
	6 ve üzeri	104	4,14	,51						
Toplam Ölçek	1 yıl	24	4,13	,39	G.Arası	,52		,10	.777	.567
	2 yıl	29	4,25	,35	G.İçi	30,48		,13		
	3 yıl	17	4,04	,47	Toplam	31,00				
	4 yıl	32	4,13	,38						
	5 yıl	27	4,13	,36						
	6 ve üzeri	104	4,15	,35						

Çizelge 4,21’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının okulda çalışılan yıl değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; yönlendirme alt boyutunda [$F_{(5-227)} = .739$; $p > .05$], davranış yönetimi alt

boyutunda [$F_{(5-227)} = .651$; $p > .05$], motivasyon alt boyutunda [$F_{(5-227)} = 1.409$; $p > .05$], öğretim becerisi alt boyutunda [$F_{(5-227)} = .967$; $p > .05$], ölçme ve değerlendirme alt boyutunda [$F_{(5-227)} = .835$; $p > .05$] ve toplam ölçekte [$F_{(5-227)} = .777$; $p > .05$] gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.4.7 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin öğretmenlik mesleğini sevip sevmemeleri değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında öğretmenlik mesleğini sevip sevmemeleri değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmış ve sonuçlar çizelge 4.22’de sunulmuştur.

Çizelge 4.22: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi t	Sd	p																																																																		
Yönlendirme	Seviyor	224	4,20	,39	,03	1.095	231	.275																																																																		
	Sevmiyor	9	4,06	,47	,16				Davranış Yönetimi	Seviyor	224	4,15	,42	,03	1.068	231	.287	Sevmiyor	9	4,00	,44	,15	Motivasyon	Seviyor	224	4,23	,38	,03	1.092	231	.276	Sevmiyor	9	4,09	,36	,12	Öğretim Becerisi	Seviyor	224	4,02	,45	,03	-.448	231	.654	Sevmiyor	9	4,09	,46	,15	Ölçme ve Değerlen.	Seviyor	224	4,13	,50	,03	.135	231	.893	Sevmiyor	9	4,11	,55	,18	Toplam Ölçek	Seviyor	224	4,15	,36	,02	.610	231	.543	Sevmiyor
Davranış Yönetimi	Seviyor	224	4,15	,42	,03	1.068	231	.287																																																																		
	Sevmiyor	9	4,00	,44	,15				Motivasyon	Seviyor	224	4,23	,38	,03	1.092	231	.276	Sevmiyor	9	4,09	,36	,12	Öğretim Becerisi	Seviyor	224	4,02	,45	,03	-.448	231	.654	Sevmiyor	9	4,09	,46	,15	Ölçme ve Değerlen.	Seviyor	224	4,13	,50	,03	.135	231	.893	Sevmiyor	9	4,11	,55	,18	Toplam Ölçek	Seviyor	224	4,15	,36	,02	.610	231	.543	Sevmiyor	9	4,07	,40	,13										
Motivasyon	Seviyor	224	4,23	,38	,03	1.092	231	.276																																																																		
	Sevmiyor	9	4,09	,36	,12				Öğretim Becerisi	Seviyor	224	4,02	,45	,03	-.448	231	.654	Sevmiyor	9	4,09	,46	,15	Ölçme ve Değerlen.	Seviyor	224	4,13	,50	,03	.135	231	.893	Sevmiyor	9	4,11	,55	,18	Toplam Ölçek	Seviyor	224	4,15	,36	,02	.610	231	.543	Sevmiyor	9	4,07	,40	,13																								
Öğretim Becerisi	Seviyor	224	4,02	,45	,03	-.448	231	.654																																																																		
	Sevmiyor	9	4,09	,46	,15				Ölçme ve Değerlen.	Seviyor	224	4,13	,50	,03	.135	231	.893	Sevmiyor	9	4,11	,55	,18	Toplam Ölçek	Seviyor	224	4,15	,36	,02	.610	231	.543	Sevmiyor	9	4,07	,40	,13																																						
Ölçme ve Değerlen.	Seviyor	224	4,13	,50	,03	.135	231	.893																																																																		
	Sevmiyor	9	4,11	,55	,18				Toplam Ölçek	Seviyor	224	4,15	,36	,02	.610	231	.543	Sevmiyor	9	4,07	,40	,13																																																				
Toplam Ölçek	Seviyor	224	4,15	,36	,02	.610	231	.543																																																																		
	Sevmiyor	9	4,07	,40	,13																																																																					

Çizelge 4,22’de görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretmen yetkinliği ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini sevip sevmediği değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucunda; yönlendirme alt boyutundan [$t_{(231)}=.051$; $p > .05$], davranış yönetimi alt boyutundan [$t_{(231)}= 1.293$; $p > .05$], motivasyon alt boyutundan [$t_{(231)}= .510$; $p > .05$], öğretim becerisi alt boyutundan [$t_{(231)}= .187$; $p > .05$], ölçme ve değerlendirme alt boyutundan [$t_{(231)}= -.017$; $p > .05$] ve ölçek toplamından [$t_{(231)}= .491$; $p > .05$] alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.4.8 Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin görev yapılan okul sayısı değişkenine göre incelenmesi

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında görev yapılan okul sayısı değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar çizelge 4.23’de sunulmuştur.

Çizelge 4.23: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Görev Yapılan Okul Sayısı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yönlendirme	1	40	4,19	,40	G.Arası	,53	5	,11	.684	.636
	2	50	4,21	,42	G.İçi	35,24	227	,16		
	3	51	4,19	,39	Toplam	35,77	232			
	4	34	4,13	,33						
	5	29	4,16	,42						
	6 ve üzeri	29	4,30	,38						
Davranış Yönetimi	1	40	4,06	,50	G.Arası	,78	5	,16	.890	.488
	2	50	4,20	,45	G.İçi	39,78	227	,18		
	3	51	4,12	,39	Toplam	40,56	232			
	4	34	4,16	,36						
	5	29	4,12	,43						
	6 ve üzeri	29	4,24	,33						
Motivasyon	1	40	4,20	,38	G.Arası	1,04	5	,21	1.460	.204
	2	50	4,28	,38	G.İçi	32,46	227	,14		
	3	51	4,22	,36	Toplam	33,50	232			
	4	34	4,14	,36						
	5	29	4,16	,39						
	6 ve üzeri	29	4,36	,40						
Öğretim Becerisi	1	40	3,91	,52	G.Arası	1,87	5	,37	1.906	.094
	2	50	4,01	,52	G.İçi	44,60	227	,20		
	3	51	4,02	,38	Toplam	46,47	232			
	4	34	4,04	,39						
	5	29	3,99	,40						
	6 ve üzeri	29	4,23	,40						
Ölçme ve Değerlendirme	1	40	4,06	,52	G.Arası	,76	5	,15	.612	.691
	2	50	4,17	,49	G.İçi	56,61	227	,25		
	3	51	4,09	,43	Toplam	57,38	232			
	4	34	4,16	,44						
	5	29	4,10	,59						
	6 ve üzeri	29	4,24	,56						
Toplam Ölçek	1	40	4,09	,06	G.Arası	,72	5	,15	1.084	.370
	2	50	4,17	,06	G.İçi	30,27	227	,13		
	3	51	4,14	,05	Toplam	31,00	232			
	4	34	4,12	,05						
	5	29	4,10	,07						
	6 ve üzeri	29	4,28	,07						

Çizelge 4,23’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının görev yapılan okul sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; yönlendirme alt boyutunda [$F_{(5-227)} = .684$; $p>.05$], davranış yönetimi alt boyutunda [$F_{(5-227)} = .890$; $p>.05$], motivasyon alt boyutunda [$F_{(5-227)} = 1.460$; $p>.05$], öğretim becerisi alt boyutunda [$F_{(5-227)} = 1.906$; $p>.05$], ölçme ve değerlendirme alt boyutunda [$F_{(5-227)} = .612$; $p>.05$] ve toplam ölçekte [$F_{(5-227)} = 1.084$; $p>.05$] gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplamak için, öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiş ve çizelge 4.24’de sunulmuştur.

Çizelge 4.24: Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yönlendirme						
		Yönlendirme	Davranış Yönetimi	Motivasyon	Öğretim Becerisi	Ölçme ve Değerlendirme	Toplam Ölçek
Deneyime	r	.260	.198	.196	.158	.191	.223
Açıklık	p	.000	.002	.003	.016	.003	.001
Yumuşak	r	.210	.138	.235	.327	.184	.249
Başlılık	p	.001	.036	.000	.000	.005	.000
Duygusal	r	.214	.269	.244	.261	.241	.273
Dengeliklik	p	.001	.000	.000	.000	.000	.000
Sorumluluk	r	.223	.224	.196	.161	.192	.227
	p	.001	.001	.003	.014	.003	.000
Dışa Dönüklük	r	.264	.239	.182	.195	.201	.250
	p	.000	.000	.005	.003	.002	.000

Çizelge 4,24'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda;

Kişilik özellikleri ölçeğinin deneyime açıklık alt boyutu ile Ohio öğretmen yetkinlik ölçeğinin yönlendirme alt boyutu puanı arasında ($r=.260$; $p<.05$); davranış yönetimi alt boyutu puanı arasında ($r=.198$; $p<.05$); motivasyon alt boyutu puanı arasında ($r=.196$; $p<.05$); öğrenim becerisi alt boyutu puanı arasında ($r=.158$; $p<.05$); ölçme ve değerlendirme alt boyutu puanı arasında ($r=.191$; $p<.05$) ve toplam öğretmen yeterlilikleri puanı arasında ($r=.223$; $p<.05$) istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Kişilik özellikleri ölçeğinin yumuşak başlılık alt boyutu ile Ohio öğretmen yetkinlik ölçeğinin yönlendirme alt boyutu puanı arasında ($r=.210$; $p<.05$); davranış yönetimi alt boyutu puanı arasında ($r=.138$; $p<.05$); motivasyon alt boyutu puanı arasında ($r=.235$; $p<.05$); öğrenim becerisi alt boyutu puanı arasında ($r=.327$; $p<.05$); ölçme ve değerlendirme alt boyutu puanı arasında ($r=.184$; $p<.05$) ve toplam öğretmen yeterlilikleri puanı arasında ($r=.249$; $p<.05$) istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Kişilik özellikleri ölçeğinin duygusal dengelilik alt boyutu ile Ohio öğretmen yetkinlik ölçeğinin yönlendirme alt boyutu puanı arasında ($r=.214$; $p<.05$); davranış yönetimi alt boyutu puanı arasında ($r=.269$; $p<.05$); motivasyon alt boyutu puanı arasında ($r=.244$; $p<.05$); öğrenim becerisi alt boyutu puanı arasında ($r=.261$; $p<.05$); ölçme ve değerlendirme alt boyutu puanı arasında ($r=.241$; $p<.05$) ve toplam öğretmen yeterlilikleri puanı arasında ($r=.273$; $p<.05$) istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Kişilik özellikleri ölçeğinin sorumluluk alt boyutu ile Ohio öğretmen yetkinlik ölçeğinin yönlendirme alt boyutu puanı arasında ($r=.223$; $p<.05$); davranış yönetimi alt boyutu puanı arasında ($r=.224$; $p<.05$); motivasyon alt boyutu puanı arasında ($r=.196$; $p<.05$); öğrenim becerisi alt boyutu puanı arasında ($r=.161$; $p<.05$); ölçme ve değerlendirme alt boyutu puanı arasında ($r=.192$; $p<.05$) ve toplam öğretmen yeterlilikleri puanı arasında ($r=.227$; $p<.05$) istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Kişilik özellikleri ölçeğinin dışa dönüklük alt boyutu ile Ohio öğretmen yetkinlik ölçeğinin yönlendirme alt boyutu puanı arasında ($r=.264$; $p<.05$); davranış yönetimi alt boyutu puanı arasında ($r=.239$; $p<.05$); motivasyon alt boyutu puanı arasında ($r=.182$; $p<.05$); öğrenim becerisi alt boyutu puanı arasında ($r=.195$; $p<.05$); ölçme ve değerlendirme alt boyutu puanı arasında ($r=.201$; $p<.05$) ve toplam öğretmen yeterlilikleri puanı arasında ($r=.250$; $p<.05$) istatistiksel olarak pozitif anlamlı bir ilişki vardır.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracıyla elden edilen sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Araştırma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılını kapsamaktadır. İlişkisel tarama modeli ile yapılan bu araştırmada İstanbul / Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 169 kadın ve 64 erkek olmak üzere toplam 233 ilkökul öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “On Maddeli Kişilik Ölçeği” ve “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre;

İlkökul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir sonuç görülmüştür. Bu sonuca bakıldığında zaman ilkökul öğretmenlerinin kişilik özellikleri daha çok “sorumluluk” alt boyutunda birikmiştir. (Bkz. Çizelge 4,1).

Aslan ve Yalçın (2013) ‘ın öğretmenlerin kişilik özelliklerine yönelik yaptığı araştırmada da ilkökul öğretmenlerinin “sorumluluk” alt başlığında toplandığı görülmektedir.

Sır (2016) ‘nın beş faktör kişilik modeline göre öğretmen adaylarına yaptığı araştırmada ise öğretmen adaylarının en baskın kişilik özellikleri “Deneyime açıklık”olarak görülmektedir.

Çelebi ve Uğurlu (2014) ’nun lise öğretmenlerinin kişilik özelliklerine yönelik yaptığı araştırmada da en yüksek puan ortalamasını “Deneyime açıklık” kişilik özelliği oluşturmaktadır.

Kişilik özellikleri ile yaş faktörü incelendiğinde zaman farkın sorumluluk alt boyutunda 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin 36-40 yaş grubundaki

öğretmenlere göre sorumluluğa ilişkin kişilik özelliklerine daha fazla sahip oldukları görülmektedir. (Bkz. Çizelge 6).

Yukarıdaki diğer araştırmaların yaş değişkenleri de dikkate alındığı zaman öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine başlarken “Deneyime açıklık” kişilik özelliği ön plana çıkarken yaşları 40 ve üzeri olduğu zaman ise “sorumluluk” kişilik özelliği daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda kişilik özelliklerinin yaşla paralel olarak değiştiğini ve şekillendiğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin kişilik özelliklerine cinsiyet üzerinden bakıldığı zaman cinsiyete göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yumuşak başlı ve daha dışa dönük kişilik özelliklerini sergilediklerini belirtmişlerdir. (Bkz. Çizelge 4,3).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yaş grubu 36-40 ile 41 ve üzeridir. Diğer yaş gruplarından katılım daha fazla olsaydı değişken sonuç çıkabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğine bakıldığı zaman anlamlı bir fark bulunamamıştır. (Bkz. Çizelge 4,6).

Diğer bir alt boyutta öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçip seçmediğine bakıldığı zaman öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenler, öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçen öğretmenlere göre daha yumuşak başlı kişilik özelliklerini sergilediklerini belirtmişlerdir. Diğer kişilik özellikleri üzerinden ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. (Bkz. Çizelge 4,7).

Öğretmenlerin kişilik özelliği ile mesleki kıdem değişkenine bakıldığı zaman 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre sorumluluğa ilişkin kişilik özelliklerine daha fazla sahip oldukları görülmüştür. Diğer grupların puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır. (Bkz. Çizelge 4,8).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin okulda çalışılan yıl değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığına bakıldığı zaman gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. (Bkz. Çizelge 4.10).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleğini sevip sevmemeleri değişkenine göre incelenmesi sonucunda kişilik özelliklerinin alt boyutunda sorumluluk özelliğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğini seven öğretmenler öğretmenlik mesleğini sevmeyen öğretmenlere göre sorumluluğa ilişkin kişilik özelliklerini daha fazla sergilediklerini belirtmişlerdir. Diğer gruplar arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (Bkz. Çizelge 4.11). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin görev yapılan okul sayısı değişkenine bakıldığı zaman ise gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki yeterlilik sonuçlarına bakıldığı zaman “Ohio öğretmen yetkinlik ölçeğinin” beş alt boyutundan en yüksek puana sahip “oldukça başarılı” ve “tamamen başarılı” seçenekleri üzerine yoğunluk gösterilmiştir.

Albayrak (2015), Okçu ve Epçaçan, (2013) ‘ın öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri üzerine yaptıkları araştırma sonuçları da bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Ölçeğin beş alt boyutu incelendiği zaman ise öğretmenlerin yönlendirme sürecinde “tamamen başarılı”, davranış yönetiminde “oldukça başarılı”, motivasyon sürecinde “tamamen başarılı”, öğretim becerilerinde “oldukça başarılı”, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yine “oldukça başarılı” düzeylerinde sonuçlanmıştır. Ölçeğin genel toplamında ise “oldukça başarılı” boyutu ön plana çıkarak ilkökul öğretmenlerinin yukarıda belirtilen boyutlarda mesleki yeterliliklere sahip oldukları görülmüştür. (Bkz. Çizelge 4,2).

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda iki türlü yorum yapılabilmektedir.

- Birincisi; öğretmenler ölçekleri doldururken kendilerini olduğu gibi değil olması gerektiği gibi sunarak ülkemiz için istenen öğretmen tablosunun ortaya çıkmasını sağlamıştır.
- İkincisinde ise; kişilik özellikleri ve mesleki yeterlilik ölçekleri sonuçlarına göre ilkökul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve mesleki yeterlilikleri karşılaştırıldığı zaman ülkemizdeki eğitim ve öğretim hayatında ilerlemelerin olduğunu ve her geçen gün de daha iyiye gideceğini göstermektedir.

Yine çalışmanın sonuçları üzerinden değerlendirmek gerekirse kişilik özellikleri alt boyutunda özellikle sorumluluk kavramının ön plana çıkması güzel olmakla birlikte

yaş değişkenine bakıldığı zaman ankete katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu 41 yaş ve üzeri olması düşündürücüdür. Yeni nesil öğretmenlerin bu yönlerinin daha zayıf kaldığına dair yeni hipotezler ortaya çıkabilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda kullanılan ölçeğin alt boyutunda öğretim becerisi farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre öğretim becerisi yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. (Bkz. Çizelge 4.13).

Çapri ve Çelikkaleli, (2008) 'in öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki yeterlilikleri daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçları değerlendirmek gerekirse bir araştırma öğretmen adaylarıyla diğeri mesleki alanda ilerlemiş öğretmenler arasında olmasıdır. Bu durumunda farklı sonuçlara götürdüğü ön görülebilir.

Özer ve Gelen (2008)'in öğretmenler ve öğretmen adaylarının yeterlilik düzeyleri araştırmasında ise tüm öğretmen adaylarının öğretmenlere göre daha fazla yeterliliğe sahip oldukları çıkmıştır.

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yaş değişkenine göre incelenmesi sonucunda davranış yönetimi ve öğretim becerisi alt boyutlarında farkın 26-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler arasında olmaktadır. 41 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin 26-30 yaş arası öğretmenlere göre öğretmen yeterlilikleri bakımından davranış yönetimi ve öğretim becerisi yeterliliklerine daha fazla sahip oldukları yönündedir. Diğer grupların ise puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. (Bkz. Çizelge 4.14).

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin mezuniyet durumu değişkenine göre incelenmesi sonucunda öğretim becerisi alt boyutunda fark eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenleri arasında ortaya çıkmıştır. Sonucun fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin lehine gerçekleştiği görülmektedir. Fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre öğretmen yeterlilikleri bakımından öğretim becerisi yeterliliklerine daha fazla sahip oldukları yönündedir. Diğer grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. (Bkz. Çizelge 4.17).

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre öğretim becerisi yeterliliklerine daha fazla sahip oldukları yönündedir. (Bkz. Çizelge 4.20).

Toy ve Duru (2016)'nın yapığı araştırma sonuçlarına göre de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yeterlilik konusunda 10 yıl ve altı gruplara göre daha fazla yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir.

Uysal (2015) 'in öğretmenlerin kişilik özellikleri ve iş değerleri üzerine yaptığı araştırma da 41 yaş sonrası öğretmenlerin işlerini daha fazla verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesiyle birlikte mesleki yeterlilik algılarının daha etkin olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin öğretmenlik mesleğini sevip sevmemeleri değişkenine göre incelenmesi sonucunda alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmediğı, görev yapılan okul sayısı ve okulda çalışılan yıl değişkenlerine bakıldığı zaman da alınan puanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

5.2 Öneriler

Araştırmanın sonuç ve tartışma bölümünden sonra gelecekte yapılacak olan çalışmalar için öneriler şöyle sıralanabilir.

5.2.1 Araştırmalara öneriler

- Yeni nesil öğretmenlerin özellikle 20-30 yaş arası olanların kişilik özellikleri ve mesleki yeterlilikleri araştırılabilir.
- Öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlar ile mesleğin sonuna yaklaşanlar arasında karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir.
- Bu çalışma nicel araştırma yöntemi ile ölçekler kullanılarak yapılmıştır. Bu konu hakkında yeni yapılacak çalışmalar için araştırmacılar nitel araştırma yöntemini kullanabilir.

- Bu çalışma sadece devlet okulu öğretmenleriyle sınırlıdır. Özel okulda çalışan öğretmenlerle de yapılabilir. Ayrıca iki kurum arasında karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Bu araştırma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar daha büyük evreni kapsayacak şekilde yapılabilir.
- Kişinin kendisine ve mesleğine yönelik objektif bakabileceği ve değerlendirebileceği deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirebileceği nitelikte çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerle Fen- Edebiyat Fakültesi mezunu sınıf öğretmenleriyle karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir.
- İlkokul öğretmenleriyle birlikte branş öğretmenlerinin de yeni yapılacak çalışmalara dahil edilerek mesleki bilinç oluşturacak araştırmalar yapılabilir.

5.2.2 Uygulamacılara öneriler

- Eğitim ve öğretim hayatında bilinen eğitim ve öğretim tekniklerinin sadece bilgide değil uygulamada etkin olacak çalışmaların çoğalması
- Tüm öğretmenlerin her eğitim yılında kendilerini güncelleyecek nitelikte kaliteli öğretmen eğitimlerine katılımlarının sağlanması
- Öğretmenleri çok yönlü geliştirecek nitelikte hazırlanan programlara teşvik edilerek katılımlarının sağlanması
- Tüm öğretmenlerin kişiliklerinin farkına varmalarını ve kendilerini değerlendirmeleri yönünden psikolojik destekli eğitimlerin belli aralıklarla uygulanması olabilir.
- Öğretmen motivasyonunun yüksek tutulması ve bu doğrultudaki programların süreklilik kazandıracak nitelikte hazırlanması
- Öğretmenlerin mesleklerini severek yapacakları nitelikte sınıf ortamlarının oluşması ve sınıf sayılarının bu doğrultuda hazırlanması

KAYNAKLAR

- A.Hogg, M., & Vaughan, G.** (2011). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Adler, A.** (1993). *Psikolojik Aktivite*. Türkçesi Belkıs Çorakçı İstanbul : Say Dağıtım.
- Adler, A.** (2002). *Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji*. Türkçesi Halis Özgü İstanbul : Hayat Yayınları.
- Ağdemir, N.** (2016). Meslek Seçiminde Yeterlilik, İyi Olma Hali Ve İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişki Nişantaşı Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi .
- Akan, A. G.** (2001). 7-12 Yaş Çocuklarında Görülen Uyum Ve Davranış Bozuklukları Ve Benlik Saygısı İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi .
- Akkuzu, N.** (2012). Kimya Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik düzeylerinin Belirlenmesi Dokuz Eylül Üniversitesi Doktora Tezi.
- Albayrak, F. T.** (2015). İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri İle Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişki (Erzurum İli Örneği) Atatürk Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Alkal, A.** (2016, Ocak). Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerinin Ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum.
- Aranson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M.** (2012). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Aslan, S., & Yalçın, M.** (2013). Öğretmenliğe İlişkin Tutumun Beş Faktör Kişilik Tipleriyle Yordanması. *Milli eğitim*, 169-175.
- Atak, H.** (2013). On-Maddeli Kişilik Ölçeği'nin Türk Kültürü'ne Uyarlanması . *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi*, 312-319.
- Aydın, A.** (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları .
- Bakırcıoğlu, R.** (2012). *Ansiklopedik Eğitim Ve Psikolojik Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baldık, Ö.** (2004). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Rehberi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Batı, U.** (2012). *Kendine İyi Bak*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bilgin, M.** (2017). Ergenlerin Beş Faktör Kişilik Özelliği İle Bilişsel Esneklik İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 945-954.
- Bota, O. A.** (2013). Job satisfaction of teachers. *2nd World Conference on Educational Technology Researches – WCETR2012*, (s. 634-638). Romania.
- Bozkurt, V.** (2018). İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi "Sosyolojiye Giriş Ders Notu". İstanbul .
- Burger, J. M.** (2006). *Kişilik*. (İ. D. Sarıoğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Can, G.** (2013). Kişilik Gelişimi. B. (. Yeşilyaprak içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 136). Ankara: Pegem Akademi.
- Canal, M.** (2013). Ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde Mesleklerle ilgili yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Meslek Seçimine Etkisinin Analizi Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

- Costa, P., Catherina, M., Alan, B., & McCrae, R.** (1986). Correlations of Mmpi factor Scales with Measures of the five factor Model of Personality. *Journal of personality Assessment*, 640-650.
- Costo, P., Bushch, C., Zonderman , A., & McCrae , R.** (1986). Correlations of five factor personality model and MMPI factor scales. *ournal of Personality Assessment*, 640-50.
- Cüceloğlu, D.** (2018). *Öğretmenim Bir Bakar Mısın?* İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çakan, M.** (2004). Öğretmenlerin Ölçme- Değerlendirme Uygulamaları Ve Yeterlilik Düzeyleri: İlk Ve Orta Öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 99-114.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö.** (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlilik inançlarının Cinsiyet, program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33-53.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y.** (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(19), 207-237.
- Çelebi, N., & Uğurlu, B.** (2014). Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 538-569.
- Demirel, Ö.** (2015). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri Öğretmen Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Derneği, T. E.** (2009). Öğretmen Yeterlikleri. *Türk Eğitim Derneği*, 135-142.
- Dilekmen, M.** (2008). Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Doğan, İ.** (2009). İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Algıları Ve İngilizce Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Yeditepe Üniveritesi Yüksek Lisans tezi.
- Dökmen, Ü.** (2008). *Küçük Şeyler, deniz Kabukları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Freire, P.** (2017). *Pedagogia do Oprimido*. (D. Hatatatoğlu, & E. Özbek, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gençtan, E.** (1996). *İnsan Olmak*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Gençtürk, A., & Memiş, A.** (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 1037-1054.
- George, D., & Mallery, M.** (2010). *SPPS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10 a ed.)*. Boston.
- Gholami, Z., & Gholami, N.** (2013). The relationship between personality type of teachers and administrators, and teachers' satisfaction (based on Holland's theory). *International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science*, 49-60.
- Gralewski, J.** (2018). Teachers' beliefs about creative students' characteristics: A qualitative study. *Thinking Skills and Creativity journal homepage: www.elsevier.com/locate/tsc*, 138-155.
- Gültekin, E.** (2009). Polislerin Temel Kişilik Özelliklerinin İş Başarısı Üzerine Etkisi Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Gündüz, H. B.** (2007). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. M. D. Karlı içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 217-239). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hall, C. S.** (2016). *Freudyen Psikolojiye Giriş* . Türkçesi Ersan Devrim İstanbul: Kaknüs Yayınları .

- Huang, X., Lee, J. C.-K., & Dong, X.** (2018). Mapping the factors influencing creative teaching in mainland China: An exploratory study. *Thinking Skills and Creativity*, 79-90.
- İçerli, L., & Arsu, Ş. U.** (Erken Görünüm). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kariyer Değerleri Üzerindeki Etkisi : Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 1-26.
- İra, G. Ö., & Öncü, E. Ç.** (2017). Temel Eğitimde Görev yapan Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarının İncelenmesi. *Turkish International Journal Of Special Education and Guidance & Counseling*.
- Karakelle, S.** (2018). İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi "Psikoloji Ders Notu". İstanbul.
- Karakuş, İ.** (2003, Ocak). Farklı Kaynaklardan Gelen Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri Gerçekleştirme Düzeyi Yüksek Lisans Tezi Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.
- Karasar, N.** (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayağız, K.** (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Kurumsal Aidiyet Algısı Ve Mesleki Yeterlilik arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı. İstanbul.
- Karbasi, S., & Samani, S.** (2016). Psychometric Properties of Teacher Self-efficacy Scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 618-621.
- Karçı, M. M.** (2016). Öğrenci Gözüyle İdeal Öğretmenin Özellikleri: Gazi Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 80-101.
- Khairania, A. Z., & Razak, b.** (2012). An Analysis of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Malaysian Context using the Rasch Measurement Model. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012)*, (s. 2137-2142). Malaysia.
- Kocabulut, Ö.** (2016). "Duyguların Ve Kişilik Tiplerinin Hizmet Kalite Algısı Ve Müşteri Memnuniyetine Etkisi" Yüksek Lisans Tezi Akdeniz Üniversitesi. Antalya.
- Koknel, Ö.** (1982). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö.** (1983). *Alkolden- Eroine Kişilikten Kaçış*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kösterelioğlu, İ.** (2008, Nisan). Eğitim Bilimine Giriş dersinin Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi. *Saü Eğitim Fakültesi Dergisi*(15).
- M.E.B.** (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. *Öğretmen yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*.
- Merdan, E.** (2013). Beş Faktör Kişilik Kuramı İle İş Değerleri İlişkinin İncelenmesi Bankacılık Sektöründe Bir araştırma. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 141-159.
- Mutlu, N.** (2016, Haziran). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi. Lefkoşa.
- Okçu, V., & Epçaçan, C.** (2013). Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilik Düzeylerinin Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim* , 68-86.
- Öneş, A.** (1972). *Freud Seçmeler*. Milliyet Yayınları.
- Özarpınar, Y.** (2013). *Psikoloji Tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Özer, T.** (2015). Beden Eğitimi İle Diğer Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterliliklerinin Farklı Değişkenlere göre İncelenmesi. Kütahya.

- Özer, B., & Gelen, İ.** (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40-55.
- Özkalp, E.** (1995). *Sosyolojiye Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırmalar Vakfı Yayınları .
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ.** (2013). Etkili Öğretmen Özellikleri Üzerine Sıralama Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Özyürek, M.** (2013). *Olumlu Sınıf Yönetimi* . Ankara: Kök Yayıncılık .
- Parlak, Ö., & Sazkaya, M. K.** (2018). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin İş Yaşamında Yalnızlık Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 149-165.
- Petrov, G.** (2015). *İdeal Öğretmen*. (S. Gündüzalp, Çev.) İstanbul: Zafer Yayınları.
- Plotnik, R.** (2009). *Psikolojiye Giriş* . İstanbul : Kaknüs Yayınları.
- Polat, Ö.** (2013). İlköğretime Geçişte Okul, Öğretmen Ve Anne Babalara Düşen Görevler. (.). Oktay içinde, *İlköğretime Hazırlık Ve İlköğretim Programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. V.** (2016). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Sarı, Ö., & Önkal, G.** (2007). Eleştirel Düşüncede Entegrasyon Süreci Olarak Eğitim. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45-52.
- Selver, Y.** (2001). "Kişilik Ve Meslek Seçimi Arasındaki İlişki Ve Bir Uygulama" Yüksek Lisans Tezi Uludağ üniversitesi.
- Sharf, R. S.** (2012). (Çev. E.d.) *Nilüfer Voltan Acar Psikoterapi Ve Psikoloji Danışma Kuramları Ve Örnek Olaylar*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A.** (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi-I Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması . *Türk Psikoloji Dergisi*, 21-33.
- Sönmez, V.** (. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümbül, A. M.** (1996). Öğretmen Niteliği Ve Öğretimdeki Rollerini. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 597-607.
- Sır, N. Ş.** (2016). Öğretmen Adaylarının 5 Faktör Kişilik Kuramına Göre Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Şahin, E.** (2010). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki kıdemlerinin, Özyeterlilik Algılarının Ve Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk,Düzeylerinin Mesleki Yeterliliklerini Üzerindeki Etkisi Yıldız Teknik Üniversitesi . Doktora Tezi İstanbul.
- Şişman, M., & Acat, M. B.** (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S.** (2007). *Using Multivarriate Statistics (5th.ed.)*. Boston .
- Totan , T., Aysan, F., & Bektaş, M.** (2010). Öğretmen Adaylarının Mizaç, Karakter ve Kimlik Özellikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 19-43.
- Türk Dil Kurumu.** (2019, Ocak 13). T.C. Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu: www.tdk.org.tr adresinden alındı

- Toy, S. N., & Duru, S.** (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılatırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 146-173.
- Uysal, Y.** (2015). "Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin İş Değerleri üzerine Etkisi" Yüksek Lisans Tezi Türk Hava Kurumu Üniversitesi.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S.** (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions, McGill University, Canada. *Teaching and Teacher Education*, 120-130.
- Yalçınkaya, M. T.** (2017). Üniversite Öğrencilerinde Beş Faktör Kişilik Özellikleri İle Liderli Tarzları Arasındaki İlişkide Değerlerin aracılık Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Yavuzer, H.** (2001a.). *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H.** (2001b.). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yelboğan, A.** (2006, Haziran). Kişilik Özellikleri Ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. "*İş- Güç*" *Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 197-211.
- Yıldız, S., Boz, İ. T., & Yıldırım, B. F.** (2012). Kişilik Tipi İle Olumlu sosyal Davranış Arasındaki İlişki: Marmara Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 215-233.
- Yılmaz, H.** (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik İle Mesleki Değerlerini Yansıtmaya Düzeyleri Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, K., & Bökeoğlu, Ö. Ç.** (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 143-167.
- Yocke, R.** (1999). Relationships Between Personality Traits and Observable Teaching Activities of Selected Beginner Career and Technical Education Teachers. *Journal of Vocational and Technical Education*.
- Yörükoğlu, A.** (2006). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksel, G.** (. (2014). *Yaşam Boyu Gelişim, Gelişim Psikolojisi*. İstanbul : Nobel Yayıncılık.
- Zangwill, O. L.** (2002). *An Introduction to Modern Psychology*. (Y. Özakpınar, Çev.) İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Ziya Selçuk, E. D.** (2017). *Rehber Benim*. Ankara: Elma Yayınevi.

EKLER

EK: 1 Kişisel Bilgi Formu:

EK: 2: On Maddeli Kişilik Ölçeği

EK: 3 Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Nin Türkçe Formu

EK: 4 On Maddeli Kişilik Ölçeği Nin İzin Belgesi

EK: 5 Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği İzin Belgesi

EK: 6 Anket İzin Yazışmaları

EK: 7 Etik Kurul Raporu



EK: 1 Kişisel Bilgi Formu:

DEĞERLİ ÖĞRETMENİM;

Bu ölçek; “İlkokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmasının uygulama kısmıyla ilgilidir. Değerlendirmeler toplu yapılacağı için kimliğinizi belirtmenize gerek yoktur. Veriler sadece bilimsel nitelikte kullanılacaktır. Sorulara içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.
Gülay GÜLBETEKİN
İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz?

Kadın () Erkek ()

2. Yaşınız?

21-25 () 26-30 () 31- 35 () 36- 40 () 41 ve üstü ()

3. Mezuniyet durumunuz?

Eğitim Enstitüsü ()
Eğitim Fakültesi ()
Fen Edebiyat Fakültesi ()
Diğer () Lütfen belirtiniz.....
Master (Yüksek lisans) ()
Doktora ()

4. Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz?

Evet () Hayır ()

5. Öğretmenlik Kıdeminiz?

0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 25 yıl ve üzeri ()

6. Çalıştığınız okulda kaçınıcı yılınız?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ve üzeri ()

7. Öğretmenlik mesleğini seviyor musunuz?

Evet () Hayır ()

8. Daha önce görev yaptığımız okullar? (Lütfen sayı olarak belirtiniz.)

1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ve üzeri ()

EK: 2: On Maddeli Kişilik Ölçeği

Aşağıda sizi tanımlayan ya da tanımlamayan birçok kişilik özelliği bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadenin yanına, o ifadenin sizi tanımlama düzeyini dikkate alarak, o ifadeye katılıp katılmadığınızı belirtmek için 1 ile 7 arasında bir tanesini seçerek işaretleme yapınız. Lütfen ifadelerde sizi en çok tanımlayan özelliği dikkate alarak puanlayınız.

Kendimi -----olarak görürüm.

Maddeler	Hiç katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	1	2	3	4	5	6	7
1	Dışa dönük, istekli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Eleştirel, kavgacı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Güvenilir, öz-disiplinli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Kaygılı, kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Yeni yaşantılara açık, karmaşık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Çekingen, sessiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Sempatik, sıcak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Altüst olmuş, dikkatsiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Sakin, duygusal olarak dengeli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Geleneksel, yaratıcı olmayan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK: 3 Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Nin Türkçe Formu

Maddeler		Hiçbir zaman	Çok az	Bazen	Oldukça	Tamamen
		1	2	3	4	5
1	Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Öğrencinize –ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Öğrencilerinizi, verilen ödevleri/görevleri başarabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Öğrencilerinizin zor soruları karşısında onlara doyurucu cevaplar verebilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Sınıfta yapılması gereken günlük rutin işleri, hoş bir akış haline getirebilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Öğrencilerinizin öğrenmeye değer vermelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Öğrencilerinize öğrettiklerinizi kapsamlı olarak ölçebilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Soru sorabilme beceriniz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını ne derecede güçlendirebilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Başarısız öğrencinin anlama kapasitelerini geliştirme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Her sınıf için iyi bir sınıf yönetim sistemi kurabilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilir misiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Öğrencilerin kafası karıştığında, alternatif bir açıklama yapabilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Sınıfta size karşı çıkan öğrencilerinize ne kadar iyi yanıt verebilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Çocuklarının okul başarılarını arttırabilmede öğrenci velilerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Sınıfınızda alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Yetenekli öğrencilerinizi yüreklendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK: 4 On Maddeli Kişilik Ölçeği Nin İzin Belgesi

----- Forwarded message -----

From: **Gulay Gulbetekin** <ggulbetekin@gmail.com>

Date: 19 Eyl 2018 Çar 22:32

Subject: ON MADDELI KİŞİLİK ÖLÇEĞİ İÇİN İZİN TALEBİ

To: <sternum_001@hotmail.com>

Hasan Hocam merhaba;

Ben Gülşay Gülbetekin. İstanbul Aydın Üniversitesi Yüksek Lisans Psikoloji Öğrencisiyim." İlkokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu tez çalışmam için, izniniz olursa "On maddeli Kişilik Ölçeği" kullanmak istiyorum.

Ölçekle ilgili sadece makale bilgisine ulaşabildim. İzniniz dahilinde ölçeği de mail atmanız beni mutlu edecektir. Göstereceğiniz ilgiye şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.



H. Atak, Ph.D.

Alıcı: ben ▾

20:41 (24 dakika önce)



Merhaba,

On Maddeli Kişilik Ölçeği'ni bundan sonraki tüm çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ve gerekli belgeleri ekte yolluyorum.

Sevgiler,

[Outlook](#)'tan gönderildi

EK: 5 Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği İzin Belgesi

----- Orijinal İleti -----

Konu: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği İzin Talebi

Gönderen: Gulay Gulbetekin

Alıcı: enginkaradag@akdeniz.edu.tr

CC:

Merhaba Engin Hocam;

Ben Yüksek Lisans Psikoloji Öğrencisi Gülşay Gülbetekin. İzniniz olursa Yüksek Lisans Tez çalışmamda "Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğini" kullanmak istiyorum.

Göstereceğiniz ilgiye şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

enginkaradag@akdeniz.edu.tr <enginkaradag@akdeniz.edu.tr>, 17 Eyl 2018 Pzt, 21:36 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Gülşay;

Elbette ölçeği kullanabilirsin. Kolaylıklar dilerim.

EK: 6 Anket İzin Yazışmaları



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1261258
Konu : Anket Araştırma İzni

18.01.2019

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 20.12.2018 tarih ve 20020 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 16.01.2019 tarih ve 1136649 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gülay GÜLBETEKİN'in "İstanbul İlinde Bulunan Küçükçekmece İlçesinde Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Mesleki Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Levent ÖZİL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dc53-c86b-345f-80d9-f2e1 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.1136649

16/01/2019

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Aydın Üniversitesinin 20.12.2018 tarih ve 20020 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 28.12.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Gülay GÜLBETEKİN'in "İstanbul İlinde Bulunan Küçükçekmece İlçesinde Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleriyle Mesleki Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Küçükçekmece ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerine; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Genelge.
- 2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
16/01/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e5b8-5133-3e93-ab11-7559 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KÜÇÜKÇEKMECE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 96054738-44-E.25296731
Konu Gülay GÜLBETEKİN'in Anket İzni Hk.

31.12.2018

KÜÇÜKÇEKMECE KAYMAKAMLIĞINA

İlgi : İstanbul Aydın Üniversitesi Rektörlüğü'nün E.044 sayılı yazısı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Y1612.270021 numaralı Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülay GÜLBETEKİN " İlçemiz İlkokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Mesleki Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tez çalışması gereği "Kişisel Bilgi Formu", "On Maddeli Kişilik Ölçeği ve OHİO Öğretmenlik Yetkinlik Ölçeği" ile ilgili anketleri ilçemizde bulunan ilkokul öğretmenlerine uygulaması müdürlüğümüzce uygundur.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin BOZKURT
Müdürü a.
Şube Müdürü

OLUR
<...>

Necati TEKBAŞ
Kaymakam a.
İlçe Milli Eğitim Müdürü V

STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Atakent Mah.Cumhuriyet Cd.No.4 Küçükçekmece/İstanbul
Elektronik Ağ: kucukcekmece.meb.gov.tr
e-posta: kucukcekmece34@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: E. SÖYLEMEZ - Memur
Tel: (0 212) 470 18 57
Dahili: 127

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5913-3a96-37ea-bfdd-f88c kodu ile teyit edilebilir.

EK: 7 Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/12/2018-6893



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044
Konu : Gülay GÜLBETEKİN Etik Onay Hk.

Sayın Gülay GÜLBETEKİN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz "Kişisel Bilgi Formu", "On Maddeli Kişilik Ölçeği" ve "OHİO Öğretmenlik Yetkinlik Ölçeği" konulu anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 30.11.2018 tarihli ve 2018/20 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Müdür

Evrak Doğrulama İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENDV23R>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: NESLİHAN KUBAL
Unvanı: Enstitü Sekreteri



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gülay GÜLBETEKİN
Doğum Tarihi : 11.03.1983
E- Posta : ggulbetekin@gmail.com



Eğitim Durumu

Ön lisans : Atatürk Üniversitesi Çocuk Gelişimi
Lisans : Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Kamu Yönetimi
Lisans : İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF) Çocuk Gelişimi Bölümü (Devam ediyor.)
Yüksek Lisans : İstanbul Aydın Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yüksek Lisans Programı