



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ VE MESLEKİ KAYGI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Müberra ÇELİK

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

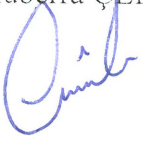
Nevşehir
Nisan 2017

KILAVUZA UYGUNLUK ONAYI

“Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırlanmıştır.

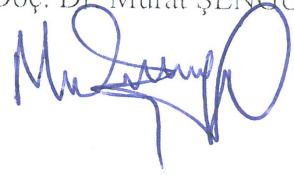
Tezi Hazırlayan

Müberra ÇELİK



Danışman

Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL




Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Filiz KILIÇ

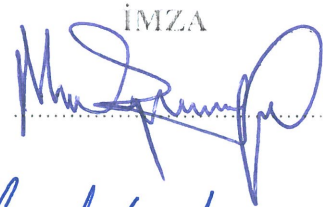


Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL danışmanlığında Müberra ÇELİK tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


07/04/2017

JÜRİ

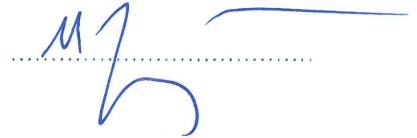
Danışman : Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

İMZA


Üye : Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA



Üye : Doç. Dr. Mesut GÜN



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 20/04/2017 tarih ve 20179298 sayılı Kararı ile onaylanmıştır.


Yrd. Doç. Dr. Vedat AKELPE
Enstitü Müdürü


TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim ve tez çalışmam boyunca değerli fikir ve bilgilerini benimle paylaşan, bu zorlu süreçte bitmeyen sabrı ve her daim taze kalan inancıyla, desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, hayata karşı duruşu ve aydın fikirleriyle kendisini her zaman örnek aldığım, ne yapsam hakkını ödeyemeyeceğim çok değerli hocam ve tezdanışmanım Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Lisansüstü eğitimime değerli fikirleriyle katkı sağlayan, bölüme her gelişimde beni güler yüzle karşılayan kıymetli hocam Doç. Dr. Mesut GÜN'eteşekkürü bir borç biliyorum.

Tez çalışma sürecimde lal olan cümlelerime bir nefes katan, ruhumun yoldaşı, kıymetli dostum Gamze ARSLANOĞLU'na, kıymetli fikirleriyle düşüncelerime katkı sağlayan Mehmet YİYİT'e, bitmeyen sabırla her daim yanımda olan dostum Merve GÖNEN'e, kendinden büyük cümleleri ve zekice fikirleriyle ruhuma neşe katan biricik yeğenim Zeynep Betül CEBECİ'ye teşekkür ederim.

Bugünkü başarılarımın en büyük mimarı olan, sevgi ve sabırla kişiliğimi şekillendiren, her daim varlıklarıyla ruhuma güç katan, eğitimim için sahip oldukları her şeyle destek olup beni bugünlere getiren, ömrünü ilme adanmış olan babam Abdullah Çelik'e vesevgili anneme, hayatım boyunca güçlü duruşu ve sevgisiyle hep yanımda olan, aydın fikirleriyle yaşamıma yön veren biricik ablam Mücella CEBECİ'ye sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Nevşehir 2017

Müberra ÇELİK

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİ VE MESLEKİ KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Müberra ÇELİK

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mart 2017
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL**

ÖZET

Kişilik, bireyin içsel süreçlerinden kaynaklanan ayırıcı özelliklerin, çevresine yansıttığı tutarlı davranış kalıplarıdır. Bireyin davranışlarını, hislerini etkileyen bedensel, bilişsel ve duygusal özelliklerin dış dünyaya yansımalarıdır. Bu yansımalarından biri de kişilikte meydana gelen duygusal dalgalanmaların ortaya çıkardığı “kaygı”dır. Kaynağı bilinmeyene duyulan korku, endişe, üzüntü şeklinde kendini gösteren uyarılmışlık hâlidir. Kişilik yapısını ve davranışlarını inceleyen bütün kuramcılar ve ruh bilimciler kaygıyı, kişiliği oluşturan temel güç; kişiliğin oluşumunda, yapısında ve dışavurumunda önemli bir etken olarak tanımlamışlardır.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından ortaya konan ‘istatistiki bölge birimi’ sınıflandırmasına göre 12 istatistiki bölge biriminden birer il olmak üzere, toplam 12 ilde (Ankara, Balıkesir, Bolu, Burdur, Denizli, Elazığ, İstanbul, Gaziantep, Kayseri, Ordu, Tokat) bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenimine devam etmekte olan 400 Türkçe öğretmen adayını oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak (Karancı, Dirik ve Yorulmaz, 2007) tarafından geliştirilen, Eysenck Kişilik Anketinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, toplam 24 maddeden oluşan Eysenck Kişilik Anketi Gözden Geçirilmiş / Kısaltılmış Formu (EKA-GGK) ve (Cabı ve Yalçınalp, 2013) tarafından öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, ‘Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)’ kullanılmıştır. Elde edilen veriler faktör analizi, güvenilirlik analizi, ‘ANOVA analizi’, ‘Kruskal Wallis H testi’, ‘korelasyon analizi’, ‘regresyon analizi’ ve ‘bağımsız gruplar T testi’ yöntemleri ile değerlendirilmiştir.

Veri analizleri sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında zayıf ama anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının “dışa dönüklük” ve “yalan” özellikleri arttıkça kaygı düzeylerinin de arttığı, buna karşılık “nörotisizm” özellikleri arttıkça kaygı düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir.

İlgili ilişkiye cinsiyet açısından bakıldığında, ilişkinin yönü ve şiddetinin değişmediği, “psikotisizm” özelliği ile kaygı düzeyi arasında ise her iki durumda da anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kaygı düzeyinin cinsiyete göre değiştiği, kadın öğrencilerin kaygı düzeyinin erkek öğrencilerin kaygı düzeyine göre düşük olduğu ve anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, “yalan” özelliği ile “meslektaş ve veli merkezli kaygı” ve “uyum merkezli kaygı” faktörleri arasında (sırasıyla .37 ve .33) zayıf bir ilişki bulunduğu, kişilik özelliklerinden “yalan” özelliği ile “psikotisizm” özelliği arasında (-.43) zayıf bir ilişki bulunduğu, kaygı düzeyini belirleyen faktörler incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin “görev merkezli kaygı” ile “öğrenci / iletişim merkezli kaygı” arasında (.77; güçlü ilişki) olduğu saptanmıştır.

Yaş gruplarına göre ise 17-20 ve 21-25 yaş grupları arasında anlamlı fakat çok düşük düzeyde bir ilişkinin söz konusu olduğu; 26 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin “dışa dönüklük”, “yalan” ve “nörotisizm” özellikleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaz iken “psikotisizm” özelliği ile kaygı düzeyi arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

TR4 Doğu Marmara Bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeyinin TR7Orta Anadolu Bölgesi hariç diğer bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeyinden düşük olduğu ve anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, kişilik özellikleri, dışa dönüklük, yalan, nörotisizm, psikotisizm, mesleki kaygı.

**THE RELATION BETWEEN THE OCCUPATIONAL ANXIETY LEVEL
AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF TURKISH TEACHER
CANDIDATES
Müberra ÇELİK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences
Department of Turkish Language and Literature, Master Thesis, March 2017
Advisor: Assist. Prof. Dr. Murat ŞENGÜL**

ABSTRACT

Personality is consistent behavioral patterns based on the distinctive characteristics of individual's internal process. It is a reflection to the external world of physical, cognitive and sensual features that effect the individual's behaviors and emotions. One of the reflections is anxiety that is generated from sensual fluctuations in personality. It is the situation of stimulation in the form of the fear of unknown, anxious and sadness. All theoreticians and psychologists who examine personality structure and behaviors describe the anxious as the main power of personality and as the significant factor in formation, structure and emergence of behaviors.

The objective of this research is to determine the relation between occupational anxiety level and personal characteristics of Turkish teacher candidates. In this study, relational screening model is used. The sample of this research that is the categorization of 12 region for each city (Ankara, Balıkesir, Bolu, Burdur, Denizli, Elazığ, İstanbul, Gaziantep, Kayseri, Ordu, Tokat) by Turkish Statistical Institute (TÜİK) is consist of 400 Turkish teacher candidates study at faculty of education of these cities.

As a data collection tool (enhanced by Karancı, Dirik and Yorulmaz in 2007) validity and reliability study of Eysenck Personal Questionnaire has been made, all 24 itemed Eysenck Personal Questionnaire has been examined, abbreviated form (EKA-AF), and enhanced (by Cabı ve Yalçınalp in 2013) with the aim of measuring of teacher candidates anxiety level, validity and reliability study has been made and Occupational Anxiety Scale (OAS) used. Acquired data are evaluated with the methods of factor analysis, reliability analysis, ANOVA analysis, Kruskal-Wallis H test, correlation analysis, regression analysis and independent samples t-test.

As a result of research, it is determined that there is a weak but meaningful relation between occupational anxiety level and personal characteristics of Turkish teacher candidates. In this study, it is determined that as the features of 'extroversion' and

'lying' of Turkish teacher candidates increases, the anxiety level also increases; however, as the features of "neuroticism" increases, the level of anxiety decreases.

When related relation examined in terms of gender it is understood that the direction and severity of relation remained unchanged and there is not any meaningful relation between both the features of "psychoticism" and anxiety level. In this study, it is determined that Turkish teacher candidates anxiety level changes with regard to gender and the level of women students' anxiety is lower than the level of men students' anxiety that makes a meaningful difference.

When relation between the occupational anxiety level and personal characteristics of Turkish teacher candidates analyzed, there is only a weak relation is determined between the factors of feature of "lying" with the "colleague and parent centered anxiety" and "adaptation centered anxiety" (respectively .37 ve .33) it is determined that among personal characteristics there is only a weak relation between the feature of "lying" and "psychoticism" (-.43). When the factors of anxiety level examined, it is determined that the highest relation is between "duty centered anxiety" and "student / communication centered anxiety" (.77; strong relation).

With regard to age group; there is a meaningful but a very low level relation among the age group of 17-20 and 21-25. While there is not any meaningful relation between the features of "extroversion", "lying" and "neuroticism" of 26 years and over 26 years aged students, there is a negative sided average relation between the features of "psychoticism" and anxiety level.

It is determined that the students' who study at TR4 East Marmara region, anxiety level is lower than the students of the other regions, except for TR7 Middle Anatolia region, and this makes a meaningful difference.

Key Words: Turkish teacher candidates, personal characteristics, extroversion, lying, neuroticism, psychoticism, occupational anxiety.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA SÜREÇ VE TEKNİKLERİ

1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Önem... ..	8
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	12
2.1. Öğretmenlik Kavramı.....	12

2.1.1. Öğretmenliğin Tanımı	12
2.1.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	14
2.1.2.1. Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.....	15
2.1.3. İdeal Öğretmen Kavramı ve İdeal Öğretmenin Nitelikleri.....	17
2.2. Kişilik Kavramı	21
2.2.1. Kişiliğin Tanımı	21
2.2.2. Kişilik İle İlgili Kavramlar	23
2.2.3. Kişilik ile İlgili Kuramlar	26
2.2.3.1. Sigmund Freud'un Psikoanalitik Kişilik Kuramı.....	27
2.2.3.2. Carl Gustav Jung ve Analitik Psikoloji Kuramı.....	28
2.2.3.3. Gordon Allport ve Kişisel Özellik Kuramı	29
2.2.3.4. Alfred Adler ve Kişiliğin Bireysel Psikoloji Kuramı.....	30
2.2.3.5. Erich Fromm ve Hümanistik Psikanaliz Kuramı	31
2.2.3.6. Harry Stack Sullivan ve Kişilerarası ilişkiler Kuramı.....	31
2.2.3.7. Henry Murray'ın İhtiyaç Kuramı	32
2.2.3.8. Kurt Lewin ve Topolojik Alan Kuramı.....	33
2.2.3.9. Gardner Murphy ve Biyososyal Kuram (Kişilik Kuramı)	34
2.2.3.10. Erick H. Erikson Psikososyal Kuram.....	35
2.2.3.11. Karen Horney ve Bütüncü Psikoloji Kuramı	35
2.2.3.12. Eysenck Kişilik ve Faktör Kuramı.....	36
2.2.3.13. Cattell ve Faktör Kuramı.....	37
2.2.3.14. Kretschmer'ın Kişilik Tipolojisi	38
2.3. Kaygı Kavramı	39
2.3.1. Kaygının Tanımı	39
2.3.2. Kaygının Nedenleri	41
2.3.3. Kaygının Kişilik kavramıyla ilişkisi	43
2.3.4. Mesleki Kaygı	47
2.4. İlgili Araştırmalar	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Evren ve Örneklem.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları	58
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	58
3.3.2. Eysenck Kişilik Anketi Gözden Geçirilmiş/Kısaltılmış Formu (EKA-GGK).....	58
3.3.3. Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ).....	59
3.4. Verilerin Toplanması.....	60
3.5. Verilerin Analizi.....	61

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	63
4.2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular.....	64
4.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özelliklerine İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular.....	65
4.3.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Cinsiyete göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	67
4.3.2. Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	68
4.3.3. Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri İstatistikî Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular.....	70
4.3.4. Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşam Koşullarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	74

4.4. Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygılarına İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular	75
4.4.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygılarının Cinsiyete göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular.....	78
4.4.2. Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular	79
4.4.3. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri İstatistikî Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular.....	80
4.4.4. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşam Koşullarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular.....	84
4.5. Türkçe Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Olarak Elde Edilen Bulgular	85
SONUÇ.....	88
KAYNAKLAR.....	101
EKLER.....	108
ÖZ GEÇMİŞ.....	111

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.	TÜİK'in İstatistiki Bölge Birimi Sınıflamasına Göre İllerin Dağılımı ve Örneklem Alınan İller.....	57
Tablo 2.	Örneklemi Oluşturan Deneklerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	58
Tablo 3.	Araştırmaya İlişkin İşlem-Zaman Tablosu.....	60
Tablo 4.	Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular Betimleyici İstatistikler	63
Tablo 5.	Araştırmada Kullanılan Eysenck Kişilik Ölçeği ve Mesleki Kaygı Ölçeğinin Güvenilirlik Analizlerine İlişkin Veriler	65
Tablo 6.	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	66
Tablo 7.	Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan t- Testi Sonuçları	67
Tablo 8.	Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 9.	Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	70
Tablo 10.	Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri İstatistiki Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 11.	Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri İstatistiki Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	73
Tablo 12.	Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşam Koşullarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 13.	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygılarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	76

Tablo 14. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan t-Testi Sonuçları	78
Tablo 15. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 16. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri İstatistiki Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 17. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri İstatistiki Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	81
Tablo 18. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşam Koşullarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 19. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşam Koşullarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	85
Tablo 20. Kişilik Ölçeği ile Kaygı Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Ortaya Koyan Veriler	86

GİRİŞ

Başöğretmenimiz Mustafa Kemal Atatürk, “Öğretmenler! Yeni nesli, cumhuriyetin fedakâr öğretmen ve eğitimcileri, sizler yetiştireceksiniz. Ve yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakârlığınız derecesiyle orantılı bulunacaktır. Cumhuriyet; fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister! Yeni nesli, bu özellik ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir” sözlerinde yetiştirilecek nesillere ayakları yere basan, kendinden emin ve güçlü bir karakter vermenin önemini vurgular. Bu kutsal amaçlara ulaşmak için ise, öğretmenlerin en önemli yeri aldıklarını şu sözleriyle belirtir: “Gelecek başarılı bir eğitimle, eğitim ise başarılı bir kişiliği elde etmiş öğretmenle şekillenmektedir.

Gordon Allport, “İnsanın en ayırt edici özelliği onun bireyselliğidir. Onun gibi bir kişi dünyaya asla gelmemiştir ve bir daha da gelmeyecektir.” Sözleriyle eşsiz bir varlık olan insanoğlunun biricikliğine vurgu yapmış ve bir sanatkar edasıyla kişilik hamuruna biçim veren geçmişin öğreticisi, geleceğin kurucusu olan öğretmenlerimizin değerini anlatmıştır. Öğretmenler, bireyin duyuş ve düşünüşleri üzerinde yapıcı/şekillendirici bir etkidir. Okul çağından itibaren tüm fertlerin günlük yaşamın büyük bölümünü öğreticisiyle geçirdiği düşünülürse, öğretmenlerin ne denli önemli bir konumda bulunduğu da açığa çıkacaktır. Bu durumun farkında olan tüm toplumlar için öğretmenlik mesleği her zaman saygın olagelmıştır. Çünkü kişiliğin oluşma süreci olan eğitim-öğretim döneminin sağlıklı yürütülebilmesi öğretmenler sayesinde gerçekleşir. Bu durum öğretmenlerin sorumluluğunu arttırırken onlara yeni misyonlar da yüklemektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerdeki mesleki kaygı düzeyi de artmaktadır.

Öğretmenlerde çağın getirmiş olduğu içsel, görevsel ve öğrenci merkezli birtakım kaygılar oluşabilmektedir. Bu kaygılar bazen beklentilerin karşılanmamasından veya belirsizlikten kaynaklanabildiği gibi, öğreticilik görevinden veya eğitim sürecindeki hedeflere ulaşma düzeyinden kaynaklanabilmektedir. Öğretmen adaylarındaki kaygının kaynağı, yapacakları meslek üzerinde yoğunlaşmaktadır. Fuller(1969: 211)bu kaygıları; *öğrenci-merkezli kaygılar*, *görev-merkezli kaygılar* ve *ben-merkezli kaygılar* olmak üzere üç grupta sınıflandırır. Öğrenci-merkezli kaygıların merkezini, öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenci-merkezli kaygıyı yaşayan bir öğretmen adayı, öğretim ile ilgili adımlarında daha çok öğrenci merkezlidir; yani, her öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal eksikliklerini nasıl tamamlayabileceği endişesini taşır ve bu konuda çeşitli girişimler yapar. Ben-merkezli kaygılar bireyden kaynaklanır. Ben-merkezli kaygıyı yaşayan bir öğretmen adayı, mesleğini sağlıklı bir şekilde devam ettirip ettiremeyeceği kaygısını yaşar ve bundan dolayı kendini baskı altında hisseder. Görev-merkezli kaygıların temelini ise bireyin yol göstericiliği oluşturur. Görev-merkezli kaygıları yaşayan bir öğretmen adayı, iyi bir yol gösterici olabilme endişesi taşır ve bunun sonucunda alanı ile ilgili araştırma yapıp, kendini yenileyen öğretim yöntemlerini, materyallerini ve araç-gereçlerini keşfetmeye başlar(Fuller, 1969:211).

Öğretmen adaylarının yaşamış oldukları mesleki kaygı, görevlerini ne derece yerine getirmiş olduklarıyla yakından ilişkilidir. Öğretmenin sahip olduğu beceriler ile yapmakta olduğu görev arasındaki uyumsuzluk kaygıyı oluşturmaktadır. Mesleki kaygıyı etkileyen, derecelendiren en önemli etkenlerden biri ise, nasıl davranacağımızı ve hissedeceğimizi etkileyen; duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri kapsayan kişiliktir.

Kişilik psikologları kişilik kavramını nasıl tanımlayacakları konusunda ortak bir görüşe varamamışlardır. Bazıları kişiliği; öz benlik kaynaklı olarak, değişmez davranışsal ve içsel süreçler olarak tanımlarken, bazıları da biyolojik temellere dayandırmışlardır (Burger,2006: 39).

Kişilik, bireyin diğerlerinden farklı olduğunu gösteren özgün bir imza gibidir. Eğitim ve öğretimin niteliğini etkileyen öğretmen ise, yetiştirdiği her bir bireye kendi imzasını atmaktadır. Bu yüzden öğretmenin kişiliği en çok araştırılan konulardan biri

olmuştur. Başarılı bir kişiliğe sahip öğretmenin yetiştirdiği öğrencilerde de bu kişiliğin izleri görülebilir.

Yapılan araştırmalarda (Karancı, Dirik ve Yorulmaz, 2007; Cabı ve Yalçınalp, 2013) kişiliğin alt boyutları “dışa dönüklük, yalan, psikotizm, nörotizm” ve mesleki kaygının alt boyutları “görev merkezli kaygı, ekonomik/sosyal merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı, okul yönetimi merkezli kaygı” ayrı ayrı incelenmiştir.

Kişiliğin genel etkinlik ve sosyalleşme düzeyi olarak tanımlanan dışa dönüklük; bireylerin konuşkanlık, pozitiflik, sosyallik, enerjik, neşeli, baskın ve iddialı oluşlarını kapsamaktadır. Nörotiklik ise; suçluluk, öfke, hüznün ve korku gibi negatif eğilimli duyguları yaşama yatkınlığıdır. Nörotikliği yüksek bireyler, kaygılı, güvensiz, içine kapanık, gergin; düşük bireyler ise rahat, özgüveni yüksek ve sebatlı olmaktadır (Costa ve McCrae, 1995’den Akt: Basım, Çetin ve Tabak,2009: 23) Nevrotiklik boyutunda ise; genel duygusal kararlılık ve normal yaşadığın duygu halinde aşırıya kaçma-aşırı kaygı- durumu görülmektedir(Burger,2006:698).Kişiliğin bütün boyutlarının kaygının boyutlarıyla ilişkili olduğu ve birbirini etkilediği düşünülmektedir.

Eğitimin niteliğinin arttırılmasında vazgeçilmez bir ihtiyaç olan öğretmenin kişilik özelliklerine, yaşanılması kaçınılmaz olan mesleki kaygı durumlarına yönelik çalışmalar yapılmışsa da; öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin mesleki kaygı boyutlarıyla ilişkisini inceleyen bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin ve mesleki kaygı düzeylerinin ve bunlar arasındaki ilişkinin ne düzeyde ve nasıl olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygı düzeylerini saptamak, bunların çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarını tespit etmek ve aralarındaki ilişki durumunu belirlemek; kişilik özellikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi farklı demografik özelliklere sahip gruplarda incelemek amaçlanmıştır. Yapılan alan yazın tarama, veri toplama süreci ve veri analizleri sonucunda ulaşılan sonuçların alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA SÜREÇ VE TEKNİKLERİ

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın bulgularının Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygıları ve aralarındaki ilişki konusunda alan yazına ve konuyla ilgilenenlere önemli veri sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.Problem Durumu

Geçmişin öğreticisi, geleceğin kurucusu olan; gelecek nesillere adeta bir sanatkar edasıyla şekil veren öğretmenler, davranış değiştirme süreci olan eğitimin en önemli yapı taşlarıdır. Evrensel değerlerin ve kültürel mirasın aktarılmasında köprü vazifesi kuran öğretmenler, bütün toplumlarda vazgeçilmez bir yere sahiptir.

Eğitim ve öğretimin niteliğini, verimliliğini belirleyen en önemli unsur öğretmendir. Bu süreçte hedefler ne kadar iyi seçilirse seçilsin, müfredat konularının uygulanabilirliği ne kadar yüksek olursa olsun, kavrayış gücü yüksek öğretmenler elinde yürütülmedikçe, istenilen sonucun gerçekleşmesi beklenemez. (Tan, 1989:129).

Öğretmenin eğitim ve öğretimdeki rolü ve buna bağlı olarak mesleki özellikleri devreye girmektedir. İdeal öğretmen kavramı çok farklı boyutlarda ve biçimlerde ele alınmıştır. Bu kavram genellikle; başarıyı yakalamış, alanında yetkin, iyi öğretmen gibi tanımlamalarla kullanılmaktadır. Öğretme ve öğrenme ortamının en önemli unsuru öğretmendir. Öğretmenlik mesleği özel bilgi, beceri isteyen, önemli bir meslektir. Eğitim bilimi formasyonu olmayan hiçbir kimse öğretmen olmamalıdır. Bu mesleği icra edecek kişilerin başarılı ve istekli öğrenciler olması beklenmektedir (Sönmez, 1994:113'den aktaran: Tezer, 1998:21).

Öğretmenlik mesleğindeki tüm nitelikler bir kaynakta beş alt boyutta toplanmıştır. Bunlar; “*öğretmenin kişiliği, genel formasyonu, inanç ve idealler ile ilgili nitelikler; eğitimi hedef alınan öğrenci kitlesi ile ilintili özellikler; eğitim hizmet alanları ve süreçleri ile bağlantılı nitelikler; öğretmenlik mesleği ile ilgili nitelikler*” şeklindedir. Bu boyut;“*1. Kabul edilebilir bir kişilik, 2. Sağlıklı olma, 3. Genel eğitim formasyonu, 4. Kendi kendine öğrenme ve gelişmede süreklilik, 5. Kendine güven, 6. Mesleki ve demokratik ideallere bağlılık, 7. Liderlik*” niteliklerini kapsamaktadır(Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 29).

Öğretmenin mesleki özelliklerinin temelinde kişilik unsuru yer almaktadır. Kişilik kavramından dolayı mesleki özelliklerde de farklı şekilde yansımalar görülmektedir.

Eğitimin temel öznesi olan öğretmenin kişiliği, eğitim sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin etkili bir anlatım becerisine sahip olması beklenir. Bunun yanında, öğretmenin öğrencilerle olan iletişimi de eğitim sürecinin nitelikli bir biçimde sürdürülmesi açısından önemlidir. Bundan ötürü, öğretmenin takındığı tavırların hoş, çekici ve sempatik olması, öğrenciyi merkeze alıp ilgilenmesi gerekir(Bossing,1953:149-150). Öğretmenin kişiliği de eğitim öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Çünkü, öğretmenin kişiliği öğrencilerde örtük bir öğrenme sağlar. Bundan dolayı genç nesillerin kişiliğine ve davranışlarına biçim verecek olan öğretmenlerin hangi kişilik özelliklerine sahip oldukları oldukça önemlidir.

Öğretmen kişiliği ile ilgili pek çok araştırma bazı kaynaklara göre 1950-1960 yılları arasında yapılmıştır. Shorling ve Wingo'nun(1950) eserinde yer alan öğretmenin kişiliğine ait bazı önemli özellikler; duygusal tutarlılık, ruh sağlığı, kişisel görünüş, sıhhat, hareketlilik, doğruluk, dürüstlük, karakter, konuşkanlık olarak belirtilmiştir (Akt: Oğuzkan,1989:45).

Eğitim alanındaki uzmanlar, öğretmenlerin dersliklerdeki davranış dışavurumlarının, ruh sağlığı ve kişilik yapısının; öğretmen alan bilgisinden ve kullandığı teknik ve yöntemlerden daha etkili olduğunu belirtir. (Chotas and Thoresen,1976:159-184'den aktaran: Dursun ve Karagün, 2012:2). Toplumsal sürecin getirmiş olduğu birtakım değişiklikler, gelişen teknoloji, ekonomik etmenler, öğretmenlerin atanma sürecinde ve atandıktan sonraki süreçte yaşadıkları çeşitli sorunlar; kişiliği etkilemekte ve

mesleki kaygıya neden olmaktadır. Mesleki kaygısı yüksek olan bir öğretmenin bu durumu sosyal yaşamına taşıması ve öğrencilerine yansıtması söz konusudur.

Yine nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerin sağlam bir duruşla mesleklerine başlamalarının mesleklerine karşı hissettikleri mesleki kaygılarından arınmış olmalarına bağlı olduğu dile getirilmiştir (Taşğın, 2006:679-686'den aktaran: Dursun ve Karagün, 2012:2).

Alan yazını incelendiğinde öğretmen adayı mesleki kaygısı konusunda doğrudan bir tanım olmadığı görülmektedir. Öte yandan, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kaygılarının belirli alanlarda yoğunlaştığı ve üç ana bölümü olduğu görülür. Fuller(1969), Fuller ve Bown (1975) ile Katz (1972)'ın kaygı ile ilgili ortaya koydukları çalışmalar neticesinde öğretmenlik mesleğine yönelik kaygının, “*ben merkezli kaygılar*”, “*görev merkezli kaygılar*”, “*öğrenci merkezli kaygılar*” olmak üzere üç temel kaynağı vardır (Akt: Dursun, Karagün, 2012:3).

Ben merkezli kaygılar, bireyin kendisinde yoğunlaşır. Ben merkezli kaygılar yaşayan bir öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğini başarı ile sürdürme endişesini taşımakta ve bunun sonucu olarak süregelen bir stres altında kalmaktadır. Bu kaygı durumunda kişi, aşağıda belirtilen birtakım soruları kendisine yöneltmektedir: “(1) *Acaba öğretmenlik benliğime uygun bir meslek mi?* (2) *Acaba öğretmenlik mesleğini her gün nasıl icra edeceğim?* (3) *Acaba sınıf yönetiminde yetersiz olduğumda okul müdürü ve diğer öğretmenler hakkımda ne düşünecek?*” (Akt: Dursun ve Karagün, 2012:3).

Görev merkezli kaygıların toplandığı merkezi ise, kişinin öğreticilik rolü oluşturmaktadır. Görev merkezli kaygıları yaşayan bir öğretmen adayı iyi bir eğitici olabilme kaygısı içindedir ve bundan dolayı uygulama sürecinde kullanabileceği yeni öğretim yöntemlerini, materyallerini ve araç gereçlerini araştırmaya başlar. Bu durumu yaşayan kişi kendisine şu soruları sorar: “(1) *Acaba değişik sınıflarda eğitim ve öğretim nasıl gerçekleşmektedir?* (2) *Öğretim alanındaki güncel materyallere, tekniklere ve fikirlere nasıl ulaşabilirim?* (3) *Öğretmenlik görevimde başarılı olabilmem için kim veya kimlerden destek alabilirim?*” (Akt: Dursun ve Karagün, 2012:3).

Öğrenci merkezli kaygıların merkezini ise, öğrenciler oluşturur. Bu kaygıları yaşayan bir öğretmen adayı, eğitim-öğretim sürecindeki düşünce ve hedeflerinde ağırlıklı olarak öğrenci merkezlidir; yani her öğrencinin zihinsel, sosyal ve duygusal gereksinimlerini en doğru şekilde nasıl karşılayabileceğini araştırmaya yönelir. Bununla beraber birey birtakım soruları kendisine sıkça yöneltir: “(1) Öğrencilere öğrenmelerinin kolay ve hızlı olabilmesi için nasıl yardım edebilirim? (2) Öğrencilere hayat boyu öğrenmenin önemli ve vazgeçilmezliğini nasıl aktarabilirim?” (Akt: Dursun ve Karagün, 2012:3).

Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının sahip olduğu özellikler öğrencileri ve çerçevenin bütününde eğitim sistemini etkilemektedir. Eğitim ve öğretim sistemi içinde, hızla değişen şartlar, öğretmenin rolüne ilişkin beklentileri ve kişilik özelliklerini ön plana çıkarmıştır. Söz konusu özellikler değişen şartlarla birlikte mesleki kaygıyı doğurmuştur.

Bu araştırmanın ulaşmaya çalıştığı nokta; Türkçe öğretmen adaylarının sahip olduğu kişilik özelliklerinin ve mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve bunlar arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri (‘Nörotiklik’, ‘dışadönüklük’, ‘psikotiklik’ ve ‘yalan’ alt boyutlarında) nasıldır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri cinsiyete, yaşa, öğrenim görülen bölgeye ve üniversite öğrenimi sırasındaki yaşam koşullarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri (görev merkezli kaygı, ekonomik/sosyal merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli

merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı, okul yönetimi merkezli kaygı) nasıldır?

4. Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeyleri cinsiyete, yaşa, öğrenim görülen bölgeye ve üniversite öğrenimi sırasındaki yaşam koşullarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

6. Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri, mesleki kaygı düzeylerini yeterli ölçüde yordamakta mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle elde edilecek sonuçların;

1. Öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı,

2. Öğretmen seçiminde farklı ölçütlerin yanı sıra, öğretmenin kişilik özelliklerinin tespit edilip bu yöndeki yaşanacak gelişmelere katkı sağlayacağı,

3. Öğretmen seçiminde mesleki kaygı düzeylerinin de göz önünde bulundurularak daha etkili ve başarılı bir uygulama yapılmasına alt yapı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir oldukları varsayılmaktadır.

2. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen adaylarının kendilerine uygulanan anket formunu samimi ve tarafsız olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. “Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK)” tarafından yayınlanan eserde yer alan 12 istatistiki bölge biriminden birer il olmak üzere, toplam 12 ildeki Eğitim Fakültesi son sınıfta okumakta olan Türkçe Öğretmeni adayları ile,
2. Araştırmada kullanılan “Eysenck Kişilik Ölçeğinin” özellikleri ve “Mesleki Kaygı Ölçeği(MKÖ)” özellikleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıdaki gibidir;

Aday Öğretmen: MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine göre, “Öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk defa atama suretiyle atanlardır.” (MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015:1).

Kişilik: Bireyin iç ve dış çevresiyle oluşturduğu, onu diğerlerinden ayırt eden, birbirini destekleyen ilişki biçimi olarak tanımlanmıştır (Cüceloğlu,1991:404).

Psikotiklik: Kişinin ben merkezli ve kişisel olmayan davranış düzeyiyle ilişkili kişilik boyutudur(Burger, 2006:699).

Nörotiklik: “Suçluluk, öfke, hüzün ve korku gibi negatif eğilimli duyguları yaşama yatkınlığıdır.”Nörotikliği yüksek bireyler, kaygılı, güvensiz, içine kapanık, gergin; düşük bireyler ise rahat, özgüveni yüksek ve sebatlı olmaktadır(Costa ve McCrae, 1995’den Akt: Basım, Çetin ve Tabak, 2009: 23).

Nevrotiklik:Kişinin genel duygusal kararlılığını gösteren kişilik boyutudur(Burger, 2006:698).

Dışadönüklük:Kişiliğin diğer bir alt boyutu olan dışadönüklüğü yüksek bireyler konuşkan,olumlu, sosyal, enerjik, neşeli, etkili, kendinden emin ve diğerlerine karşı ilgili; bu boyutu düşük içedönük bireyler,çekingen,utangaç,sessiz,sakin,kendi iç

dünyasında yaşamaya eğilimli şeklinde tanımlanmaktadır(Bono,2002'den Akt:Basım, Çetin ve Tabak, 2009:23).

Kaygı(anxiety):“Belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı beklentisiyle hoş olmayan duygu durumudur” (Sapir ve Aranson,1990; Reber,1985'den akt: Zeybek, 2012:23).

Görev Merkezli Kaygı: Bu kaygı türünün merkez noktasını, öğreticilik vazifesi oluşturur. Merkezde, bireyin esas düşüncesinin öğretmenlikte ağırlık kazanarak; iyi, başarılı öğretmen olabilme kaygısı içinde; yeni öğretim teknik ve yöntemlerini, öğretim materyallerini, araç-gereçlerini araştırdığı belirtilmiştir(Taşgın,2006:680).

Ben Merkezli Kaygı: Ben merkezli kaygıların merkezinde, birey bulunmaktadır. Bu tip kaygıları yaşayan öğretici, öğretmenlik görevini yetkin bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği düşüncesinden dolayı aşırı bir kaygı halindedir. “Bireyin kendisinden kaynaklanan bu kaygıya, ben merkezli kaygı denilmektedir”(Taşgın, 2006:680).

Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı:Bu kaygının merkezinde öğrenciler bulunmaktadır. Aday öğretmen; öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duyuşsal gereksinimlerini yeterli düzeyde gidermeye odaklanmıştır(Taşgın,2006:680).

Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı: Toplumda mesleğe yönelik saygının azalmasından kaynaklı ortaya çıkan kaygıdır(Cabı veYalçınalp,2013:85-96).

Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı: Meslektaşların ve çevredekilerin öğretmen adayının alan bilgisini yetersiz bulmasından kaynaklanan kaygıdır(Cabı &Yalçınalp,2013:85-96).

Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı: Sıkıcı, kendini geliştirememiş bir öğretmen olmak düşüncesinden kaynaklanan kaygıdır(Cabı ve Yalçınalp, 2013: 85-96).

Atanma Merkezli Kaygı: Yapılan sınav sonucunda herhangi bir yerdegöreve başlayamamaktan kaynaklanan kaygıdır(Cabı ve Yalçınalp, 2013: 85-96).

Uyum Merkezli Kaygı: Öğretmen adayının istemediği bir bölge veya şehirde görev yapmasından kaynaklanan kaygıdır(Cabı ve Yalçınalp, 2013: 85-96).

Okul Yönetimi Merkezli Kaygı: Öğretmen adayının çalıştığı kurumdaki okul yönetimi tarafından adil davranılmamasından kaynaklanan kaygıdır(Cabı ve Yalçınalp, 2013: 85-96).



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde ilk olarak öğretmenlik kavramı, öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri ve ideal öğretmen kavramına yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın temelini oluşturan kişilik kavramı ve alt bölümlerine, kaygı kavramı ve alt bölümlerine, kaygının kişilik ile ilişkisine değinilmiştir. Ayrıca araştırmaya ışık tutabilecek alan yazındaki ilgili araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Öğretmenlik Kavramı

2.1.1. Öğretmenliğin Tanımı

İnsanoğlunun yeryüzündeki var oluş tarihinden itibaren günümüze kadar ürettiği bilgilerin kuşaklararası geçişi ile başlamıştır eğitim. Bu kültürle(n)me süreci, uzun yıllar belli bir plandan yoksun olarak doğaçlama biçiminde gerçekleşmiştir (Ada, 2008: 24).

Eğitimin birbirinden farklı pek çok tanımına rastlanmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Eflatun'a göre eğitim; insana en iyi olgunluğu vermektir, ona göre düşüncenin üstünlüğü kaçınılmazdır. Eğitim anlayışı, adalet ve katı bir disiplinle ifade edilebilir. J.J.Rousseau'ya göre eğitim; insanın bireysel olarak toplumdaki uzaklaşarak yalnızlaşmasını yavaş yavaş ortadan kaldırmak için gereken koşuldur. J.J.Rousseau'ya göre çocuk hayatın gerçekleri ve problemleriyle temas ederek

gelişmelidir, amaç ne bilgin ne de okumuş adam yetiştirmektir; muhakemesi sağlam ve ilerde istediği şeyleri öğrenebilecek kabiliyette insanlar yetiştirmektir (Lief ve Rustin, 1980: 341-348).

“Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır. Bu tanımlamaları gözden geçirdiğimiz zaman eğitimin, kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu esas alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan bir süreç olduğunu anlarız” (Tezcan, 1985: 4).

Eğitim kavramının varlığı öğretmen kavramını da beraberinde getirmiştir. Tarihsel süreç içerisinde sarmal bir gelişme yaşanmıştır. Eğitimin en önemli unsuru olan öğretmen kavramı Milli Eğitim Temel Kanununa göre; “Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (METK, 1973)” şeklinde tanımlanmıştır.

Geçmişe bakıldığında, öğretmenin nihai görevinin bilgi aktarma olduğu noktasından yola çıkan öğretmen yetiştirme kurumları, öğretmen adaylarına verilecek eğitimde bilgiyi merkeze alırdı. Ancak eğitim bilimleri alanında meydana gelen ilerlemeler öğretmen eğitiminde bilgi kadar formasyonun da önemli olduğunu, öğretmenlerin çok yönlü olmaları gerektiğini gözler önüne sermiştir (Şengül, 2012: 9).

Son yıllarda yaşanan yenilikçi gelişmelerle eğitime yeni bir bakış açısı kazandırılmış ve dolayısıyla bireye eğitimi ilk aktaran kişi olarak öğretmen kavramı çok önemli bir noktaya gelmiştir. Öğretmenlerde kanıtlanabilir bilgiyi öğrencilere aktarma ve yetenek kazandırma becerilerinden çok fazlasına ihtiyaç olduğu görülerek öğretmenlerin yetenekleri, ihtiyaçları, kişilik özellikleri, ruhsal durumları gibi eğitimi dolaylı olarak etkileyen bütün kavramlar öne çıkmıştır. Topluma aydınlanmış fikirleriyle yön veren öğretmenler bu süreçte hem kendilerine hem de bireylere şekil vermişlerdir.

Öğretmen öğrenmeyi sağlayan vasıta; değerlendiren, otoriteyi oluşturan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir. Eğitimci güvenilir kişidir, ikinci bir velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır (Balcı, 1991’den akt: Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 208).

Eğitimi nihayete erdirecek kişiler retmenlerdir. Sistematik eğitimde, eğitimin hedeflenenlere göre devam etmesinde retmen diğer kişilere göre en stratejik noktadadır. Eğitim planlamasından farklı olarak retmen kendi eğitim felsefesine göre eğitim verendir(Başaran,1987: 65). Geçmişin reticisi, geleceğin kurucusu olan retmen, bir sanatkrdır ve dşunceleriyle kişilik hamuruna biçim verir.

Hacıoğlu ve Alkan'a göre, " retmenlik mesleği; eğitim sektörü ile ilgili olan, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanda özel uzmanlık, bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır" (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 23).

2.1.2. retmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Ülkelerin gelişmişlik düzeyini etkileyen en önemli faktör iyi eğitilmiş insan gücüdür. Bu açıdan bakıldığında eğitimin diğer faydalarının yanı sıra retmenlik mesleğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim ve öğretimin evrenselliğinden dolayı retmenlik mesleği ciddi sorumlulukları barındırmaktadır. Eğitim ve ğretim ülkelere ve toplumlara göre farklılıklar gösterdiği gibi retmenlik mesleği de kesin kurallara ve çizgilere bağlı değildir. Toplumların kültürel ve yapısal özelliklerine göre Şekil alır. retmenler mesleki bağlamda genel kültür ve genel yetenek bilgisi, mesleki bilgi ve alan bilgisi olarak  ana başlıkta yeterli bilgi düzeyi ve yetenekleri barındırmalıdır (Demirel, 1999:192).

MEB ve farklı yükseköğretim uzmanları tarafından oluşturulan "retmen Yeterlikleri Komisyonu"na retmenlik yeterlikleri belirlenmiş ve yayımlanmıştır. Yapılan incelemede retmen yeterlik alanlarından; genel kültür ve özel alan boyutları saptanmış ve eğitim-ğretim sırasında uygulanış yöntemi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. retmenlerin eğitme-öğretme (pedagojik formasyon) yeterlikleri ise, 14 ana yeterlik alanında 206 alt yeterlik olarak detaylı bir Şekilde ortaya konulmuştur.

Gelinen noktada retmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün (OYEGM) retmenlik mesleği genel yeterlik taslağında ana yeterlik alanlarının;

- A) Kişisel ve Meslekî Değerler – Meslekî Gelişim
- B) Program ve muhteva bilgisi

- C) Öğrencileri tanıma
D) Öğrenme ve Öğretme Süreci
• Öğrenme ve Öğretme Süreçlerini Planlayabilme
• Öğrenme ve Öğretme Süreçlerini Uygulayabilme
E) Öğrenmeyi, Gelişimi Gözleme ve Değerlendirme
F) Okul, Aile ve Toplum İlişkileri ile ilgili toplam 6 ana yeterlik alanında; bu alanlarla ilgili 39 alt yeterlikler ile ilgili toplamda 244 performans olduğu gözlenmektedir (MEB, 2006: 13-43).

Ana becerilerin yanı sıra genel anlamda incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere karşı anlayışlı ve objektif olma, öğrencilerin istek ve gereksinimlerini göz önünde bulundurma, eğitimle alakalı sıkıntıları bilimsel açıdan araştırabilme, bireye özgü farklılıkları dikkate alma, çağdaşlıklara açık olma, toplumsal değişimleri kavrayıp analiz edebilme ve eğitim teknolojilerindeki güncellemeleri yakından takip edebilme gibi birçok özelliğe de ihtiyaç doğmaktadır (Çelikten, Sanal ve Yeni, 2005:207-237).

2.1.2.1. Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

“Öğretmenlerin uzmanlık alanlarında ilerlemelerini sağlamak için bulunması gereken birtakım bilgi, beceri ve tutumları kapsayan yeterlikler a. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, b. *Özel Alan Yeterlikleri* olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. Özel alan yeterliklerinde her bir yeterlik için A1, A2, A3 olarak sınıflandırılan performans göstergeleri belirlenmiştir” (MEB, 2008:46).

A1 Düzeyi: Öğretmenin öğretim programını uygulama biçimi ile mesleki ana bilgi, beceri, tutumlarını gösteren performans belirtilerini kapsar (MEB, 2008: 42).

A2 Düzeyi: Öğretmenin A1 seviyesindeki bilgi düzeyinin yanı sıra, kazandığı mesleki tecrübelerle programın gereğine ne düzeyde ulaştığı, uygulamalarını nasıl zenginleştirdiği, öğrenci ilgi ve gereksinimlerin göz önünde bulundurması gibi performans belirtkelerini barındırır (MEB, 2008: 42).

A3 Düzeyi: Öğretmenin A2 seviyesinde oluşturduğu uygulamalarını, öğretimin farklı parametrelerini de göz önünde bulundurarak mesleki bilgi birikimine göre zenginleştirmesini zorunlu kılan başarımlarını muhteva eder. Bu düzeydeki performans göstergelerine sahip bir öğretmen, kendi imzasını taşıyabilecek farklı çalışmalarla alanında ilerleme gerçekleştirebilir; meslektaşları, veliler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlarla sürekli iletişim halinde olabilir (MEB, 2008: 43).

“Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerindeki performans göstergeleri, A1, A2 ve A3 olmak üzere üç seviyede belirtilmiştir. A2 düzey performans göstergeleri A1 düzeyini, A3 düzey performans göstergeleri de A2 ve A1 düzeylerini içine alır. Düzeyler, öğretmenlerin sınıflandırılmasına veya okul ve çevre koşullarıyla sınırlandırılmasına yönelik değil, öğretmenin bireysel mesleki gelişiminde süreklilik ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini benimsemesini ve öz değerlendirmesini yaparken mevcut durumunu fark etmesini kolaylaştırmaya, eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak için, içinde bulunduğu ortamın olanaklarından en üst düzeyde yararlanmasını sağlamaya yönelik olarak düzenlenmiştir. Performans göstergeleri, öğretmeni değerlendirmekten ziyade, gelişim hedefi göstererek mesleki gelişimlerini sağlamada bir yol haritasıdır” (MEB, 2008: 46-57). Öğretmenler, performans göstergelerinde, farklı yeterliklerde farklı düzeylerde olabilirler. Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri, 5 yeterlik alanındaki 25 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 165 yeterlik belirtkesinden meydana gelmektedir. Yeterlik alanları şunlardır: “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme, Dil Becerilerini Geliştirme, Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme, okul aile ve toplumla işbirliği yapma ve Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlamadır” (MEB, 2008: 46-57). Bu yeterlik alanları;

MEB (2008)’in öğretmen özel alan yeterliklerinin ilk basamağı Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenlemedir. Bu madde kapsamında öğretimi planlayabilme, eğitim ortamını düzenleyip bu ortama ve hedeflere uygun materyaller hazırlayabilmeye yönelik uygulamalar açıklanmış olup bu maddeyle ilgili 4 yeterlilik 19 performans bulunduğu belirtilmiştir (MEB, 2008: 46).

MEB (2008)’in öğretmen özel alan yeterliklerinin bir diğer maddesi de Dil Becerilerini Geliştirmedir. Bu madde kapsamında; öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirme, dili doğru ve etkin kullanma, Atatürk’ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtmaya yönelik uygulamalar açıklanmış olup, bu maddeyle ilgili 9 yeterlik 69 performans bulunduğu belirtilmiştir” (MEB, 2008: 50).

MEB(2008)’in öğretmen özel alan yeterliklerinin bir diğer maddesi de Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirmedir. Bu madde kapsamında; söz konusu süreç, öğrencilerin

gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirmeye yönelik uygulamaları açıklamış olup bu maddeyle ilgili 4 yeterlik 27 performans olduğu belirtilmiştir(MEB, 2008: 53).

MEB (2008)'in öğretmen özel alan yeterliklerinin bir diğer maddesi de okul aile ve toplumla işbirliği yapmadır. Bu madde kapsamında ailelerle işbirliği, toplumsal liderlik, okul tören organizasyonuna yönelik uygulamalar açıklanmış olup, bu maddeyle ilgili 5 yeterlilik 27 performans bulunduğu belirtilmiştir(MEB, 2008: 55).

MEB (2008)'in öğretmen özel alan yeterliklerinin sonuncusu ise Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamadır. Bu madde kapsamında Türkçe öğretim sürecini desteklemek ve öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlamaya yönelik uygulamalar açıklanmış olup, 3 yeterlik 23 performans bulunduğu belirtilmiştir” (MEB, 2008: 57).

2.1.3. İdeal Öğretmen Kavramı ve İdeal Öğretmenin Nitelikleri

Eğitim öğretim ortamının en önemli yapı taşı öğretmendir. Öğretmen kavramı ve sahip olması gereken nitelikler ile ilgili pek çok farklı tanımlama yapılmıştır. Başarılı öğretmen, ideal öğretmen, uzman öğretmen, yeterli öğretmen gibi kavramların birbirine yakın tanımlarının olduğu görülmüştür.

İyi öğretmen olma; eğitim öğretimde amaçlar doğrultusunda planlı hareket etme ve ulaşılan sonuçların yeterliliğini ölçme-değerlendirebilme, zamanı etkili kullanabilme, önemli noktaları vurgulayıp pekiştirebilme, üst düzey düşünüp bu düşünceleri etkili biçimde yansıtabilme, entelektüel bir bakış ve empati yeteneğine sahip olabilme, stres dolu okul ortamına karşı dayanıklı olma, öğrenciler ve velilere önerilerle destek olup sorumluluk alma anlamlarını barındırır. Bunun yanı sıra; iyi bir öğretmen insancıldır ve güçlü bir iletişim yeteneğine sahiptir.

Son yıllarda eğitim sisteminde görülen önemli değişiklikler ve çağdaş bakış açısı, öğretmen yetiştirme programlarında da farklılaşma ihtiyacını doğurmuştur. Eğitim bilimlerinde yaşanan bu gelişmeler öğretmenin bilgisinin yanı sıra formasyona da ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlik kıfayetlerinin genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi şeklinde bir ayırım yapılarak

değerlendirilmesi anlamsal açıdan ve uygulamada ciddi problemleri beraberinde getirmektedir. Yaşanan gelişmelerle birlikte, öğretmenin alan bilgisinin yanında mesleki bilgiye de sahip olması gerekmektedir. Bu beklentiden dolayı alan bilgisi ve meslek bilgisi ayrı ayrı incelenmektedir. Alan bilgisinin belirlenmiş yaş kesimine ve ayrımlı öğrencilere ne şekilde verileceği, diğer bir ifade ile öğretmenin hangi yollarla öğreteceği bütün olarak öğretmene kalmıştır. Öğretmen adayına yetiştirme sürecinde öğretmenlik meslek bilgisi kazandırılmakla birlikte, bu bilginin matematik, fen, sosyal bilgiler ya da güzel sanatlar gibi alan öğretimi konusunda sistematik bir çalışma yapılmamaktadır (TED, 2009: 11-12).

Öğretmen niteliğindeki en önemli husus, öğretmen eğitimidir. Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmen hem öğretimin kaliteli olmasını hem de öğrencinin olumlu öğrenme yaşantıları geçirmesine katkı sağlar. Bu eğitimde hizmet öncesi eğitim kadar hizmet içi eğitim de ehemmiyet taşımaktadır. Hizmet içi eğitimin amacı mesleki uygulamalarda yaşanabilecek aksaklıklara dönük önlem almak ve öğretmenlerin potansiyellerini tam olarak kullanma becerisi kazanmalarını sağlamaktır. Bir bakıma öğretmen bu süreçte hem öğrenen hem öğreten konumundadır. Öğretmen, hizmet öncesi aldığı eğitimleri uygulamakta sıkıntılar yaşayabilir ve yeni yaklaşımlara ayak uydurmakta zorluklarla karşılaşabilir. Bu noktada hizmet içi eğitim seminerleri devreye girmelidir. Önemli olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye hazır hissetmeleri ve bu yönde çaba sarf etmeleridir. Öğretmen yeterliklerinin değerli bölümünü bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme yeterlikleri oluşturmaktadır (MEB, 2002: 19). Eğitim fakültelerinde müfredatta yer alan okul deneyimi dersi, öğretmeni merkeze alarak bu ihtiyacını karşılamak için uygun ortam hazırlamaktadır.

Öğretmenlerin var olan ve günden güne artan sorumluluklarının yanı sıra sahip olmaları gereken yeterlikler de değişmektedir. Öğretmen yeterlilikleri öğrencilerin öğrenmelerinde en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkar. Öğretmen ne kadar donanımlı ve yeterli ise öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve öğrenmelerinin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008: 71).

Öğretmenlerin iç potansiyellerini görmeleri ve başarıyı artırmaları mesleklerindeki yeterliliklerinin bir göstergesidir. Bundan dolayı, kendi inanmaları başarılarını etkileyen en mühim unsurdur. Son 30 yılda eğitim alanında yapılan araştırmalar

öğretmelerin yeterliliklerini nasıl gördükleri etrafında toplanmıştır. Bandura ve Rotter, öğretmen yeterliliği konusunda önemli kişilerdir. Yapılan birçok araştırma Bandura'nın, "Social Cognitive Theory" ismindeki çalışmasından yararlanılarak oluşturulmuştur. Öğretmen yeterliliğinin ana kaynağı Bandura'nın öz yeterlilik teorisi'dir. Bandura; öz yeterliliği, kişinin oluşturduğu planlama ve sahip olduğu kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlilik; öğrenme ve öğretimde çok mühim yere sahiptir, çünkü öz yeterliliğin öğrenme ve motivasyon konusunda etkisi büyüktür (Aktağ ve Walter, 2005:127-128).

MEB'in yükseköğretim kurumları temsilcileriyle işbirliğiyle oluşturduğu "Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu"na öğretmenlik yeterlikleri oluşturulmuştur.(MEB, 2002).Bu yeterlikler arasında genel kültür, özel alanlar ve bu alanların nasıl kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca 14 ana 206 alt yeterlikten oluşan pedagojik formasyon yeterlikleri de detaylıca açıklanmıştır. MEB(2006)'ya göre de; öğretmenlik genel yeterlik taslağında 6 ana yeterlik alanı belirtilmiştir.Bunlar;

- A) Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim
 - B) Program ve içerik bilgisi
 - C) Öğrencileri tanıma
 - D) Öğrenme ve Öğretme Süreci (Öğrenme ve Öğretme Süreçlerini Plânlayabilme, Öğrenme ve Öğretme Süreçlerini Uygulayabilme)
 - E) Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
 - F) Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
- "Ayrıca bu 6 ana madde taslağına ait 39 alt olmak üzere toplamda 244 performans göstergesi mevcuttur"(MEB, 2006: 11-45).

Yüzyıllarla birlikte toplumlarda da hızlı değişimler yaşanmış, yaşanan bilgi akışının merkezinde bulunan öğretmen ve sahip olması gereken öğretmen yeterlik alanlarında ilerleyişler,farklılaşmalar görülmüştür. Söz konusu değişimler öğretmenlikle ilgili niteliklerin saptanması ihtiyacını doğurmuştur.

Öğretmenlik mesleği için bazı nitelikler beş alt boyutta toplanmıştır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997:29): Öğretmenin kişiliği, genel formasyonu, inanç ve idealler ile ilgili nitelikler; eğitimi söz konusu öğrenci kitlesi ile ilintili özellikler; toplumla ilgili özellikler; eğitim hizmet alanları ve süreçleri ile ilgili nitelikler; öğretmenlik mesleği ile ilgili niteliklerdir. Bu boyutlardan öğretmenin kişiliği, genel formasyonu, inanç ve idealler ile ilgili nitelikler şunları kapsamaktadır:

- 1- Kabul edilebilir bir kişilik,
- 2- Sağlıklı olma,

- 3- Genel eğitim formasyonu,
- 4- Kendi kendine öğrenme ve gelişmede süreklilik,
- 5- Kendine güven,
- 6- Mesleki ve demokratik ideallere bağlılık,
- 7- Liderlik.

Öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerde bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Öğretmenlikte planlar dahilinde belirlenmiş bir amaç ve meslek sevgisi olmalıdır.
 - 2- Hem beden ve hem de ruh sağlığı bakımından öğretmenlik yapmaya engeli olmamalıdır.
 - 3- İnsancıl olmalı ve onlarla çalışmaktan keyif almalıdır.
 - 4- Mesleğini maddi açıdan diğer mesleklerle kıyaslamamalı, maddi bir beklenti taşımamalıdır.
 - 5- Okumayı sevmeli ve sevdirebilmeli, bilimsel gelişmeleri yakından takip etmelidir.
 - 6- Farklı bölgelerde ve okullarda görev yapma konusunda istekli olmalıdır.
- Üstün ve seçici niteliklerle anlatılan ve özverlilik beklenen öğretmenler aynı zamanda gözetmenlik, danışmanlık, yöneticilik ve düzenleyicilik rollerini de başarı ile yapmakla yükümlüdür (Temel, 1988: 21).

İyi öğretmeni belirleyen özellikler; Türkçeyi etkili kullanabilme yeteneği, düşünce ve davranışlarıyla örnek bir tutum sergileme, sağlıklı beden yapısı, olaylar karşısında akılcı bir tutuma sahip olabilme, yetenekleri doğru biçimde kullanabilme, insancıl yaklaşabilme, başarılı ve etkili iletişim kurabilme becerisi, kendi benliğiyle karar verebilme, özgüven duyma, düzenli bir yaşama sahip olma olarak ifade edilmiştir. (Alıcıgüzel, 1998:124).

Öğretmenler gerek kişilik özellikleriyle gerekse davranışlarıyla örnek teşkil etmektedirler. Bu yüzden çok önemli bir yere sahip olan öğretmen- öğrenci arasındaki yoğun etkileşim, çeşitli araştırmalara konu olmuştur.

Witty'nin yapmış olduğu araştırmada 3300 öğrenciden aldığı cevaplara göre etkili ve başarılı öğretmenin nitelikleri şöyle ifade edilmiştir; yardımsever ve demokratik, iyi kalpli, bireyleri dikkate alan, sabırlı, farklı ilgi alanlarına sahip, hoş görüşlü, davranışları sevecen, dürüst, tarafsız, iyi davranışları alışkanlık haline getirmiş, değişken ruh yapısına sahip olmayan, esprili ve şakacı, öğrencilerin problemleri ile yakından ilgilenen, öğrencilerin başarısını takdir eden ve öğretme konusunda ustalık sahibi olan öğretmenlerin etkili ve faydalı öğretmenler olduğu gözlenmiştir (Berktin,1974:152'den akt: Tezer, 1998: 25).

Fransa'da yapılan P.Tap (1967)'in çalışmasında ideal öğretmenin portresini belirlemek için bir çalışma yapılmıştır. Lise öğrencileri üzerinde yapılan bu

çalışmada %43 anlayış, %30 eğitsel nitelikler, %28.5 çekici dersler, %23 adil olma, %22 otorite ideal öğretmen portresini oluşturmuştur. Bunun yanı sıra; Fransa’da Gerard Vincent’in yaptığı araştırmada lise öğrencilerine kendilerine göre iyi öğretmende olması gerekli niteliklerin neler olduğu sorusuna; %18’i anlayış, %10’u eğitsel nitelikler,%10’u ise yüksek bilgi ihtiyaçlarını karşılayabilen olarak ifade etmişlerdir (Oğuzkan,1989: 47).

Öğrenciler üzerinde yapılan “Kuşaklar Çatışması” konulu bir araştırmada öğrencilerin öğretmen davranışlarını baskıcı ve umursamaz olarak ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciye göre sevilmeyen öğretmenin özelliklerinden bu araştırma ile ilgili olan birkaçı şöyledir; Alanında yeterli bilgi birikimine sahip olmama, öğrenci sorunlarına karşı duyarsız olma, baskıcı, hoşgörüsüz, anlayışsız, öğrenciye sevgi bağı kurmayan, somurtkan, kırıcı, alaycı, sık sık cezaya başvuran, bencil, öğrenciler arasında ayırım yapan, karamsar ve önyargılı özelliklerdir. Öğrencilere göre sevilen özellikler ise şu şekilde belirtilmiştir; samimi, dürüst, açık yürekli, olgun, güven verici, öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilen, arkadaş gibi davranan, güler yüzlü, espri yeteneği olan, alay etmeyen, cezaya başvurmeyen, adil, tarafsız ve eşit olan öğretmen özellikleridir (Tezcan,1985:382).

“İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin olması gereken kişiliğe ulaşmaları konusunda yapılan çalışmada; geniş ölçüde bağımsızlık, otonomi ve saldırganlık özelliklerine ulaşılmıştır. İlkokul ve ortaokulda çalışan erkek öğretmenlerin birbirine yakın kişilik özellikleri gösterdikleri görülmüştür. Erkeklerin kadınlara göre bağımsızlık, hakimiyet ve tahammül gibi bazı niteliklere sahip oldukları; aşırı bağlılık, aşağılanma, onaylama ve değişime ayak uydurma gibi özelliklerin bayanlarda daha az görüldüğü saptanmıştır” (Tezcan,1985: 382).

Sonuç olarak yapılan bütün tanımlamalardan ve araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, ideal öğretmen, iyi öğretmen kavramları görecelilik göstermektedir. Bu da dolaylı olarak öğretmenlik mesleğinin niteliklerini ifade etmeyi zorlaştırmaktadır.

2.2. Kişilik Kavramı

2.2.1. Kişiliğin Tanımı

Kişilik (personality) kavramının kökeni Latince “persona” sözcüğüne dayanır. “Persona” sözcüğü “maske” anlamına gelmekle birlikte; kişiyi ayırt edici kılan (değerlendirmeler veya yargılara göre) daimi özellikleri vurgular (www.dolusozluk.com, 2015). “Persona” yaşanan o çağda maskenin arkasında

gizlenen gerçek kişiliği değil rolünü üstlendiği kişiyi temsil etmekteydi. İlerleyen zamanlarda bireyin realitede gösterdiği tutum ve davranışlarının tamamını ifade etmeye başlanmıştır. Kişilik güncelde iç dünyadan beslenen ve insanların davranışlarını etkileyen, incelenbilir olarak öğrenilenleri kapsayan, algılama, öğrenme, irdeleyebilme, başa çıkma kavramlarını ifade etmektedir (Aslan, 2008:8).

Psikologlar, davranışlarımızı içinde bulunduğumuz durum mu yoksa kişiliğimiz mi şekillendirir, düşüncesi üzerinde kapsamlı tartışmalara girmişler ve ortak fikirde; durumun ve kişiliğin davranışlar üzerinde ortaklaşa etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

“İnsanlar arasında çok az farklılık vardır ama önemli olan asıl bu farklılıklardır.” Görüşü kişilik psikologlarının bakış açılarını özetlemektedir. Kısaca, sizi yanınızda oturan kişiden ayıran farklılıklar- kişilik özellikleriniz- üzerinde çalışılmıştır(Burger, 2006: 21-22).

Uzmanlara göre kişilik; “kişinin özel(characteristic) ve ayırıcı(distinctive) özellikleridir.”Kişilerin en sık görülen davranışlarını içerdiğinden özeldir. Yapılanlar bireyi diğerlerinden ayırt ettiğinden ayırt edicidir(Morgan, 2005:311).Çünkü kişilik, bir nevi, ruhun bütün özelliklerinin yansıtıldığı bir imzadır.İnsanın biricik ve özel bir varlık olduğunun en güzel kanıtıdır.İnsanın bütün yönleriyle yaşama yansımasıdır.

Kişilik; insanın başkalarında bulunmayan bireysel özelliklerinin tümüdür. Bu çerçeveyi genişletecek olursak, kişiliğin iç ve dış olmak üzere iki farklı yapısı vardır. Kişiliğin dış yapısı; insanın görünüşünü, kabiliyetlerini, huylarını ve tutumlarını, kısaca herkesin fark edebileceği niteliklerini barındırmaktadır. Kişiliğin iç boyutları ise; duygusal ile güdüsel eğilimlerin, kendisini tanımasını sağlayan düşüncelerin oluşturduğu düzenin ve dürtülerin, duygulara ve eylemlere yol açmasıyla ortaya çıkan eğilimlerin bütünüdür (Jersild,1987:619).

Kişilik; bireyin iç ve dış dünyasında oluşturduğu, diğerlerinden farklı kılan, içsel tutarlılığa sahip ilişki türüdür (Cüceloğlu,1991:404).Diğer bir kaynakta ise kişilik; bir insanın algılayış, düşünüş ve bunların dışı vurumunu sağlayan faktörlerin özgün bir birleşimidir (Baymur, 2006:257).

Burger(2006)'e göre ise kişilik; bireyin öz benliğinde bulunan birbirini destekleyen davranışlar ve içsel süreçlerdir. Buradaki kritik unsur, kişiliğin birbirini destekler yapıda olmasıdır. Bugün dışadönük olan bir insanın yarın da dışadönük olması beklenir çünkü davranışlar yalnızca içinde bulunulan duruma verilen tepkiden ibaret değildir. Kişilik içi süreçler ise; nasıl davranacağımızı ve hissedeceğimizi etkileyen ve içimizdeki bütün duygusal, güdüsel, bilişsel süreçleri kapsar (Burger, 2006: 23).Kişinin içsel ve dışsal zenginliğini taşıyan, ruhundaki rengi somutlaştıran kişilik kavramı; oluşumunu ve muhtevasını aynı anda barındırmakla birlikte şekil ve değişim olarak bir kararlılığa sahip kolay çözülemeyen değişken bir sistem olarak tanımlanmıştır (Onur, 1995:153).

Kişiliği bir yaşam tarzı olarak tanımlamak da mümkündür. Fakat bu kavram kişinin kabiliyetlerini, sosyal ilişkilerini, bireysel niteliklerini ve zihinsel yönünü de içermektedir (Erdoğan, 1983:236). Çünkü kişilik, bir insanın bütün isteklerini, özelliklerini; kabiliyetlerini, ifade tarzını, fiziksel algısını ve bütün bunların uyumunu çevresine yansıttığı bir kavramdır. Ayrıca, her kişiliğin kendine has bir bütünlüğü bulunmaktadır (Usal ve Kuşluvan, 1998:76).

Kişilik kendisini geliştirmiş dillerde üç bölüme ayrılmıştır:

- 1- Kişiliğin sosyal beceriler olduğu; bir insanın kişiliğinin çeşitli şartlarda şekillenen, diğer insanlarla yaşadığı ilişki ve tutumlarının toplamı olduğu şeklindedir.
- 2- Bireyin diğerlerinde oluşturduğu izlenim şeklindedir.
- 3- İnsanda bulunan özellikler ile çevresinde oluşturduğu ilişkilerin, davranış eğilimlerinin toplamı olduğu şeklindedir (Yanbasta, 1990: 11).

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere, çok geniş bir alana yayılan kişilik kavramı ile ilgili ortak bir tanım yapmak mümkün değildir ve yapılan tanımların doğruluğu ve yanlışlığı tartışılmayacak biçimdedir.

2.2.2. Kişilik ile İlgili Kavramlar

Kişilik sözcüğünü günlük yaşamımızda sıklıkla kullanmaktayız. Çoğu zaman kişilik kavramından bahsettiğimizi düşünüp anlam olarak ona çok yakın olan başka sözcükleri kullanırız. Kişilik kavramının içeriğini tam anlamıyla barındırmayan ama yine de eş anlamlıymış gibi kullanılan sözcüklerden belli başlıcaları kişiliğin temel

katmanlarını meydana getirmektedir. Kişiliğin temel katmanları şunlardır (Güney, 2008:192): 1- Karakter, 2- Mizaç, 3- Yetenek.

Allport(1968)'a göre; “Kişilik devamlı gelişen, değişebilen düzenli bir sistemdir (dinamiklik), kişiye has eylemlerin tetikleyicisidir, psikolojinin ve biyolojinin karmaşık birleşimiyle oluşur, çevreye uyuma yönelik davranışları belirler, çevreye özgün bir uyumdur.” Kişilik, huy, karakter kavramları sıkça birbiriyle karıştırılmaktadır ve söz konusu kavramlar arasında mana kargaşasına neden olmaktadır. Huy, kalıtsal; karakter, toplumsal boyutu kapsamaktadır. Kişilik; huy ve karakterin değişken birleşimiyle oluşur. “Karakter” ise; Yunanca, yontarak biçim verme manasına gelmektedir. Huyun üzerine yontma işlemi yapılarak biçimlendirmeyi ifade eder. Kişinin biricikliğine vurgu yapmak için oluşturulan bir kavramdır. Karakter sözcüğünün psikanalistlerce daha çok tercih edildiği görülmüştür (Aslan, 2008:8-9).

Allport (1968) karakteri, bireyin yaşadığı çevredeki kültürel öğelerin ve etik kurallarının uygulanış biçimi olarak tanımlamıştır. Bruyer (1985)ise karakteri, yaşanılan çevredeki kabul gören etik anlayışlarla meydana gelen duygusal niteliklerin tümüdür (Akt.:Güney, 2008:193).

Kişilik ve karakter arasındaki en önemli ayırım, öz yapının insanın içinde yaşadığı toplumun değerlerinden ve etik kurallarından oluşmasıdır (bk.: Köknel, 2005:19; Baymur, 2006:272).

Kişilik ile örtüşen bir başka kavram ise benliktir. Son yıllarda psikologlar tarafından büyük ilgi gören bir kavramdır. Bireyin öz benliğini ve içinde yaşadığı toplumu anlamlandırma tarzı, onun genel duruşunu etkilemektedir. Yani benliğin kişiliği etkilediği ifade edilmiştir. Genel bir ifadeyle; benlik bireyin kendi kişiliğine ilişkin görüşleridir(Baymur, 2006:285).

Benlik ve kişilik arasında gelişim ve yapısallık açısından ayırım yapmak güçtür. Kavramlar sarmallık gösterirken kişinin özü karakterinden farklı nitelikler taşıyabilir.İnsan, kişiliğindeki mizaç ve karakter gibi kimi özelliklerinden haberdar olmayabilir.Kişiliğin görülebilen, dışsal algılanan, değerlendirilen yönlerini

keşfedemez. Benlik ise; kişinin özüne dair görüşlerinin toplamı, insanın kendisini tanıma ve değerlendirme biçimidir (Köknel, 2005:64).

Mizaç ta karakter gibi kişiliğin bütününe değil ancak bir bölümünü oluşturur. Kişiliği oluşturan karakter, önemli derecede bireyin mizacına dayalıdır. Karakterin toplumsal ve ahlaki bir değer kazanmasında mizaç önemli bir belirleyicidir (Güney,2008:196).

Mizaç ya da huy, günlük yaşantı içinde kişiye özgü, sınırlı, belirli duygusal tepkilerin nitelik ve nicelik bakımından değişmesidir. Çabuk sinirlenmek, sıkılmak, neşelenmek, hareketli ya da hareketsiz olmak vb. bireylere göre değişen mizaç özellikleri ya da huydur (Köknel, 2005:19). İç salgıbezlerinin salgıladığı hormonların, mizacı etkilediği görülmüştür. Bu bezlerin büyüklükleri ve etkinlikleri birbirinden farklı olmakla birlikte, insanların farklı duygusal özellikler göstermelerini sağlamaktadır. Ayrıca hormonların içsel sarsıntı, huysuzluk, duygusal dengesizlik, sevinç, üzüntü gibi ruhsal durumları da etkilediği uzmanlarca ispatlanmıştır (bk.: Baymur, 2006:273; Güney, 2008:197).

Birçok araştırmaya konu olan kişilik, birbirini tamamlayıcı farklı katmanlardan oluşmuştur. Bu katmanlar şöyle sıralanabilir:

“En alt katmanda kişiliğin bedensel özellikleri bulunmaktadır. İkinci katmanda, bedensel ve ruhsal yapının gelişmesinde önemli rolü olan iç salgı bezlerinin işlevi bulunur. Üçüncü katmanda kişiliğin oluşup gelişeceği ruhsal yapının temelini oluşturan zekâ yer almaktadır. Dördüncü katmanda içgüdü ve dürtüler bulunur. Beşinci katmanda güdülerden kaynaklanan duygular vardır.Bu katmanın kişiye özgü özelliklerine huy (mizaç) adı verilir.İç ve dış uyarıcılar karşısında kişinin mizacında ortaya çıkan kısa süreli değişimlere de duygu durumu (ruh hali) adı verilir.Altıncı katmanda kişiliğin benliği vardır.Benliğin iç ve dış çevreyle olan etkileşimi kişiliğe özgü özellikleri ortaya koyar.Yedinci katmanda kişiliğin dışa yansıyan,başkaları tarafından algılanan duygu,düşünce,tutum,davranış ve eylemleri vardır.Bu katman, daha önceki katmanlarda oluşan öznel kişilik yapısının nesnel yanısıdır.Sekizinci katmanda, kişiliğin dışarıya yansıyan özelliklerinin toplum kuralları ve ahlak açısından değerlendirilmesiyle ortaya çıkan karakter bulunmaktadır.Bu katman kişilikte bulunan değer yargılarının başkaları tarafından değerlendirilmesiyle oluşur.Dokuzuncu katman, kişiliğin kendini olduğu gibi kabul etmesi ya da kabul

ettirmesi, kişiliğin gerçekliğini kanıtlaması için başvurduğu yöntemlerle ortaya çıkardığı ürünlerden meydana gelir. Onuncu katmanda ise kişi, kişiliğini oluşturan diğer katmanların bilincine varır” (Köknel,1982:26-27).

Benlik, karakter, huy, mizaç kavramlarının kişilik ile ilişkileri ve kişilik kavramına yönelik farklı bakış açıları, birbirinden farklı tanımları ve kuramları doğurmuştur.

2.2.3. Kişilik ile İlgili Kuramlar

Kişilik oldukça derin bir kavramdır. Bu yüzden, onu ele alan bilim adamının düşünce yapısında şekillenip, bambaşka biçimlerde ifade edilmiştir. Bakış açılarındaki bu farklılık kişilik kuramlarını ortaya çıkarmıştır. Zaman içinde bu görüşler bazen birbirini desteklerken bazen de ayrılıklara düşmüştür.

Kişilik kuramlarının ana özellikleri şöyle ifade edilebilir:

- Kişilik kuramları psikoloji tarihi içinde oldukça dikkat çekici bir özellik taşır.
- Kişilik kuramları genel olarak fonksiyoneldir.
- Kişilik kuramcıları bireylerin davranışlarında dürtüler üzerinde yoğunlaşmıştır.
- Kişilik kuramcılarının çoğu bireyin mevcut ortamında incelenmesi ve doğallığı çeren davranışları ile ele alınması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Söz konusu davranışların yaşam boyunca birbiri ile ilintili olarak ilerlediğini vurgulamışlardır.
- Kişilik kuramcıları davranışları derinlemesine irdeme yerine, daha çok bütünü yeniden görme ve birleştirme yolunu tercih etmişlerdir(Ünlü ve Hakan, 2001:129).

Geçmişten günümüze insanı anlamak için birçok kuram geliştirilmiştir. Oluşturulan her kuramda kişilik farklı boyutlarda ele alınmıştır. Bazı teoriler dekişiliği oluşturan ve etkileyen önemli unsurlar şu şekilde belirtilmiştir:

- Amaçlar ya da ereksel nedenler olduğu,
- Bilinçaltı sistemlerinin davranışlarda en önemli etken olduğu,
- Ödül, etki ve tepki örüntüsünün davranışlara şekil verdiği,
- Öğrenme ve bağlantı kurmadüzeneklerinin başlıca davranış değişkeni olduğu ve kişiliğeyön verdiği,
- Kişiliği oluşturan en önemli unsurun kalıtım olduğu,
- Yaşantının ve tarihi sürecin kişiliği ortaya çıkardığını,

-İçinde bulunulan sosyal çevrenin üzerinde durulduğu ve bunların kişiliği biçimlendirdiği,
-Algısal ve bilişsel sistemin kişilikte en önemli iki unsur olduğu görüşlerin arasındadır ve bu kuramların içinde bu fikirlerin bir ya da birkaçının üzerinde durulduğunu, diğer düşüncelere ise aynı önemin verilmediği ve hatta karşısında durulduğunu da görebiliriz(Yanbastı, 1990:12-13).

Özetle, kişilik kuramları oldukça geniş bir araştırma sahasında yer almaktadır. Geliştirilmiş pek çok kuramdan belli başlıları şunlardır:

2.2.3.1. Sigmund Freud'un Psikoanalitik Kişilik Kuramı

Psikoloji biliminin öncülerinden olan Sigmund Freud, meslek yaşamı boyunca birçok bilim dalına katkı sağlayan eserler yayınlamakla kalmamış, etkisini hala sürdürmekte olan kuramlar da ortaya atmıştır.

Yüzyılın başlarından ruhsal aygıtın yapısal modelini içeren Ego ve İd adlı yapının yayımlandığı süre boyunca Freud'un ilgisini en çok çeken topografik kuram olmuştur ve böylece Freud ilk olarak topografik kişilik kuramını ele almıştır. Bu kuramda insan kişiliği; bilinç, bilinç öncesi ve bilinçdışı olmak üzere üçe ayrılmıştır. Bu kuram Freud'un ruhsal aygıtla ilgili yapısal kuramını açıklamasıyla önemini kaybetmiştir(Geçtan, 1992: 22).

Yapısal kişilik kuramında Freud(1926), kişilik yapısını id, ego ve süperego olmak üzere üçe ayırmıştır(Geçtan, 2002,s:42).

-İd (İlkel Benlik/Altben): İd kişiliğin merkezidir. Var oluştan itibaren bireyin ruhsal dünyasının temelidir ve bireyi harekete geçiren güçtür. İlkeldir. İlkel benlik olan id, içgüdülerimizin de ana kaynağıdır. İd kişiden kişiye değişen bir yaşantı dünyasıdır. Ruhsal enerji içgüdüler şeklinde görülür ve hemen doyurulmak ister. İd haz ilkesine göre çalışır. Sonucu ne olursa olsun isteği hemen yerine getirilmelidir(Bacanlı,2002: 84).

-Ego (Benlik/Ben): Ego kişiliğin toparlayıcı, akılcı, denge ve uyum sağlayıcı parçasıdır. Ego, ilkel benliğin doyumsuz isteklerini dış dünyanın gerçekleri ve süper egonun koyduğu kurallar içerisinde karşılamaya çalışır. Egonun en önemli işlevi uyum sağlamaktır. Gerçeklik ilkesine göre çalışır. Ruhsal enerjinin kontrolsüzce doyurulma isteğine karşılık ego devreye girer. Kişiliğin yürütme organı olan ego;

akılcı ve mantıklı olarak çalışır. Diğer bir deyişle, kişiliğin karar verme organıdır(Bacanlı,2002: 84).

-Süperego (Üst Benlik): Kişiliğin ahlaki değerlerini temsil eder. Üst benlik, bireye küçük yaşta ailesince aktarılan ve ödül-ceza uygulamalarıyla şekillendirilen, geleneksel inanışların ve toplumsal fikirlerin içsel temsilcisidir. Kişiliğin vicdani ve ahlaki yönüdür. İdealist bireyi oluşturmayı amaçlar, kusursuzluğa erişmek ister. Süperego, doğruluk ve yanlışlık hakkında kararlarını, toplum tarafından oluşturulmuş ölçütlere göre belirler. Süperego temelde idden gelen içgüdüsel dürtüleri bastırıp kendince doğruya yönlendirir; egoyu mantıksal hedefler yerine toplumsal amaçlara yönelmeye ikna eder ve kusursuz olmak için çaba gösterir(Bacanlı,2002: 84).

İçgüdüler, fizyolojik ihtiyaçları gidermek için ortaya çıkan içsel uyarıların psikolojik görünümü halidir diyen Freud; psikolojik ve biyolojik öğeleri birlikte içermesinden dolayı kavram kargaşasına neden olmuştur. Kısaca; ruhsal enerji fizyolojik enerjiye dönüşebilir(Geçtan, 2002: 27-28).

İçgüdüsel kurama göre kişilik beş döneme ayrılmaktadır. İlk altı yıla denk gelen gelişim dönemlerindeki yaşantılar oldukça önemli olup, hiçbir zaman yok olmamakta ve kişinin bütün yaşantısını etkilemektedir(Erden ve Akman, 2006:86).

2.2.3.2.Carl Gustav Jung ve Analitik Psikoloji Kuramı

Jung birçok eleştiriye maruz kalmasının yanı sıra hem psikoloji hem de psikiyatri alanına önemli katkılarda bulunmuştur. Jung (1964)'a göre, insan kişiliğini kavramsallaştırma süreci üç soruyu içinde barındırır: “1) Kişilik yapısını oluşturan bölümler nelerdir? 2) Kişiliğe etkinlik kazandıran enerji kaynakları neler ve hangi oranda dağılmıştır? 3) Kişilik nasıl oluşur ve nasıl bir değişime uğrar?” Bu sorular kişilik kavramının yapısal, işlevsel gelişimsel yönlerini yansıtmaktadır. Jung'ın teorisinde kişilik“psişe”yani “ruh” olarak tanımlanmaktadır(Akt.:Geçtan,2002:160-161).

Jung, psikoloji alanına çok önemli kavramlar kazandırmıştır. Kişiliği benlik, bilinç, kişisel bilinçdışı, ortak bilinçdışı, karmaşalar, arketipler gibi kavramlarla

açıklamaktadır ve Freud'un oluşturduğu bazı kavramları kabul etmekle birlikte bazılarını reddetmiş ve bunun yanı sıra geliştirdikleri de olmuştur(Yurtsever,2009).

İçedönük ve dışadönük terimlerini ilk kullanan kişi Jung'tur. İçedönük bireylerin düşünceleri, ilgileri, istekleri iç dünyalarına meyillidir; başkalarıyla ilişkileri sınırlıdır. Dışadönükler ise; insanlarla iç içe olmak ister ve yalnızlıktan hoşlanmazlar (Cüceloğlu,2000:415).

Jung, insanı bütünsel bir anlayışta kabul eder ve kişiliğin birbirinden farklı yapılarından oluştuğunu kabul etmez. Başka bir ifadeyle, psikanalizin amacı psikosentezdir. Psişe, birbirinden farklı çalışma mekanizmasına sahip ancak etkileşim halinde olan bölümlerden oluşur: "Bilinç, kişisel bilinçdışı, toplumsal(ırksal) bilinçdışı" (Akt.:Geçtan, 2002:161).Kişilik, birbiriyle ilişki içinde bulunan farklı sistemlerden oluşmaktadır. Söz konusu sistemler tek başına bir anlam taşımamakla birlikte, birbirleriyle etkileşim halinde iken bir kişilik yapısı vardır. Jung'a göre; "Kişilik yapısını oluşturan sistemler; ego, kişisel bilinçaltı ve onun kompleksleri, kolektif bilinçaltı, arketipler, persona, anima, animus ve gölgedir" (Akt.:Yanbastı,1990: 48).

2.2.3.3. Gordon Allport ve Kişisel Özellik Kuramı

Ayrıncı özellikler ile ilgili ilk çalışmayı 1921'de uygulamıştır. Allport (1968),ayrıncı özelliklerimizin sinir sistemimizdeki fiziksel yapıdan etkilendiğini, bilim adamlarının gelecekte nörolojik yapı özelliklerini inceleyerek insanların kişilik özelliklerini belirleyebilecek bir teknolojiyi geliştireceğini savunmuştur.İnsan kişiliğini anlamak için grup normlarına göre inceleme yapılmalı fikrini ortaya atmıştır.Bu yaklaşımından etkilenen bazı araştırmacılar, bütün insanların tek bir boyut altında (kaygı,girişkenlik) tanımlanabileceğini savunmuşlardır(Akt: Burger,2006:238-239).

Allport (1968)'a göre kişilik "bireyin çevresine özel uyumunu belirleyen psikofizyolojik sistemlerinin dinamik örgütüdür."Söz konusu ifade; psikofizyolojik sistemler, alışkanlıklar, özel ve genel tutumları kapsamaktadır. Dinamik örgütlenme kendini sürekli yenileyen ve ilerleyici uyuma yöneliktir. Allport psikofizyolojik sistemlere treyt adını vermiştir. Kısaca kişilikte bulunan davranış eğilimleridir. Bu kavramı kuramının temeli haline getirmiştir. Bütün treytlar aynı özelliği taşımaz.

Kişinin nerdeyse bütün davranışlarını etkileyen merkez treytları vardır. Bunlar kişinin temel özellikleridir. İkincil treytlar ise belirli davranışlarla ortaya çıkan daha dar kapsamlı özelliklerdir (Akt.:Yanbastı,1990:207-211).

Allport'un kişilik teorisinin temeli bu farklılıklar üzerine kurulmuştur. Allport (1961) insanların davranış, algılayış ve hissettiklerine ilişkin yaklaşık 18000 betimleyici sıfatın var olduğunu belirtmektedir. Allport'a göre kişiliği oluşturan ortak özelliklerin yanı sıra, tamamen eşsiz ve tek olan özellikleri de vardır. Allport kişiliği farklı kılan bu özelliklere kişisel eğilimler adını vermektedir. Allport'un eşsiz özelliklere vurgu yapması ve bu konuda yoğunlaşması onun geleneksel olan ortak özellikler çizgisinden ayrıldığını gösterir. Allport daha çok insan kişiliğinin karmaşıklığı ve eşsiz özellikleri üzerinde durmaktadır (Güney, 2008:201).

Ayırıcı özellik, temel ayırıcı özellik, işlevsel otonomi, kendilik gibi kavramları geliştiren Allport; "Kişilik de yaşayan her şey gibi büyüdükçe değişir" sözleri ile kuramının özünü ortaya koymuş ve kişilik psikoloji tarihinde çok önemli bir yer edinmiştir (Burger, 2006:240-243).

2.2.3.4. Alfred Adler ve Kişiliğin Bireysel Psikoloji Kuramı

"Adler (1963)'e göre bireyi önemli, kıymetli yapan şey amaçtır. Bu amaç kişinin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını etkiler. Bireyin düşünceleri, duyguları, davranışları bu amaca göre şekillenerek anlam kazanır. Freud ile Adler'in anlaşamamalarındaki en önemli neden, Freud'un birey hayatında haz prensibinin çok önemli bir rol oynadığını, Adler'in ise bu işin ereklik arzusu tarafından yapıldığını kabul etmiş olmasıdır" (Burger,2006: 147-155).

Adler (1963), kuramını aşağılık duygusu ile biçimlendirmiştir. Bilinç ve bilinçaltına önem vermiştir. Ona göre 'bilinçaltı' ruh yapısının ortaya çıkardığı şeydir. İnsanın yaşama şeklini biçimlendiren sebeplerin bilinçaltında aranması gerektiğini savunmuştur (Akt.:Yanbastı,1990:72).

Adler kişiliği; bireyin kendisine, diğer bireylere ve içinde bulunduğu topluma karşı oluşturduğu tutumların tümü olarak tanımlar. Kişiliğin merkezini 'bilinç' oluşturmaktadır. Geçmiş yaşantıları tamamen reddetmemekle birlikte, önemli olan

geleceğe yönelik beklentiler ve güdülerdir. Adler kişinin yaşam tarzını oluşturan tutum ve davranışlar doğrultusunda üç yaşam görevinden bahseder. Bunlar iş, arkadaş ve sevgi ile evliliklerdir. Bu üç yaşam görevi kişinin sosyal hayata katılımını etkilemektedir. Adler'e göre, "insan tamamen iyi ya da kötü tanımlanmaz, yaratıcı ve seçici bir yapısı olduğu için yaşam biçimine ve koşullarına göre bu durumlardan birini seçebilir."(Adler, 1963'ten akt: Yanbastı,1990:72).

2.2.3.5. Erich Fromm ve Hümanistik Psikanaliz Kuramı

Fromm (1976), kişiliğin biçimlenmesinde toplumsallaşma ve kültürlenme etkisinden söz ederken, karakterin bunların benimsenmesine bağlı olduğunu, kaygının ise bireyin yalnız kalma korkusuyla oluştuğunu savunmuştur. Fromm'a göre, insan tarihsel ve kişisel gelişim sağladıkça, şiddetlenen bir ayrılma ve yalnızlık duygusu yaşar. Yaşanan bu olay kaygıya götürür ve onu bu kaygı halinden uzaklaştıracak şey ise; sevgi, egemen olmak, yok etme, boyun eğme, robotlaşma gibi savunma ya da uyum düzenleridir(Akt.:Geçtan, 1991:303).

Karakter üzerinde toplumsal etkilerin belirleyiciliğinden söz ederken, bazı özelliklerin de doğuştan geldiğini düşünür. Kişilik, toplumun bireye sağladığı olanaklar doğrultusunda gelişir. Fromm (1976)'a göre; bireylerin hem kötü eğilimleri hem de güzel eğilimleri insanın doğal yapısının vazgeçilmezleri değildir, bireyivardeden toplumsallığın sonucudur. İnsanın tutkuları ve kaygıları kültürün ürünleridir.Bireyselleşmenin olmayacağını savunur.İnsanın ruhunun anlaşılabilmesi onun var oluş gereksinimlerinin tanımlanabilmesiyle gerçekleşir. Toplum ve iş hayatındaki değişkenliğin kişiyi yeni sosyal ortamlarla ve farklı beklentilerle baş başa bıraktığından, benlik sürekli değiştirilen bir elbiseye, en sonunda da bir hiçe dönüştüğü ifade edilmiştir. Fromm çeşitli kişilik tipleri tanımlamıştır. Bunlardan bazıları; alıcı karakter, sömürücü karakter, istifçi karakter, pazarlayıcı karakterdir. Ortaya koyduğu karakterlerle eleştirilere maruz kalmıştır(Akt.:Köknel, 2005:125).

2.2.3.6. Harry Stack Sullivan ve Kişilerarası İlişkiler Kuramı

Bu kuramda ise, insanlar arası ilişkilerdeki davranışlar vurgulanmaktadır. Kişilik ve tedavi kuramcıları için ana kaynak, ilişkiler içinde oluşturulan tepkilerdir. Davranış rahatsızlıkları da insanların ilişkilerinin bir sonucudur. Dolayısıyla, tedavisi de insan

ilişkileri ile mümkündür. Kişilik, ilişki durumları dışında incelenemez. Kişilik, sadece kişinin diğer insanlarla ilişkisi durumunda ortaya çıkar. Söz konusu durum için somut varlığa ihtiyaç duyulmaz. Hatta hayali kişiler de olmayabilir. İdrak etme, anımsama, düşünme, hayal kurma ve tüm diğer ruhsal durumlar insan ilişkilerini barındırır. Rüyalar ise, rüyayı görenin insani ilişkilerini ortaya koyar. Dinamizm, personifikasyon (kişileştirme) ve bilişsel süreçler, kişiliği etkileyen süreçlerdir ve bunları kavramsallaştırır. Sullivan (1953)'a göre kişilik, gerginliği azaltmak için çalışan bir enerji sistemidir. Gerilimler, var oluştan kaynaklı, varlığını sürdüren ve eyleme geçiren eğilimlerdir. Yoğunlukları zamanla azalabilir veya artabilir (Akt.:Geçtan,1992:255).

Sullivan'a göre;“üç önemli benlik sistemi vardır; iyi ben, kötü ben, ben ve ben olmayandır. İyi ben, hoş karşılanan ilişkiler sonucu oluşurken; kötü ben hoş karşılanmayan, kaygı içeren durumlarda ortaya çıkar. Ben ve ben olmayan benliğin ise yapıcı bir fonksiyonu yoktur.Benliğin bu kısmı bilinçaltında kalır ve yüksek kaygı hissettirir.” Özetle benlik;kişinin güvenliğini sağlar,kişiyi çeşitli kaygılardan uzak tutar,kişiliğin geri kalanına yabancılaşmasını engeller, çevreyle sağlıklı bir ilişki kurabilmesine yardım eder.Sullivan, benliğin insanların mantık dışı yönlerinden biri olduğuna inanır(Akt.:Yanbastı,1990:122-126).

2.2.3.7.Henry Murray'ın İhtiyaç Kuramı

Psikanalitik kuramın etkisinde kalmakla birlikte ayrıldığı noktalar da olmuştur. Pek çok kişilik tanımı yapmıştır. Kişilik yaklaşımı, psikanalitik ve ayırt edici özellik kavramlarının karışımıdır. Kişiliğin merkezinde zihnin varsayımsal(hipotetik) yapısının olduğunu ileri sürmüştür. “Kişilik, içsel ve dışsal yaşamın bir bütünüdür. Kişiliğin biyografik olgularının yanında; soyut, genel, denetleyici, doğumdan ölüme dek gelişen ‘transformatif fonksiyonel operasyonların’ tümü olduğunu ifade etmiştir.” Bu tanımların bazı ortak noktalarında; Kişilik soyut bir bütündür, yaşamın tarihidir, davranışın dinamik, özel,tekrar eden yönlerini yansıtır,bireyin tüm davranışlarına düzen ve bütünlük getirir,temelinde fizyolojik bir yapı bulunur(Akt.:Yanbastı,1990:197-202).

Murray (1967)'a göre kişiliğin yönetimi beyinden yapılmaktadır. Beyin ve kişiliğin varlığı paralellik göstermektedir. Kişilik nörolojik ve fizyolojik düzeyin üstündedir.

Kişilikte; önceki yaşantılar, bunları gruplandırabilme, soyut ve kuramsal özellikler bütün olarak rol oynar. Kişilikte, Freudçu düşünceyle aynı yönde, bir enerji sisteminin var olduğuna inanır. Bununla birlikte id, ego, süperegonun varlığının yanı sıra ilgi, alışkanlık ve bir gereksinim sisteminin olduğu görüşündedir. Kısaca insan varlığını, ulaşmak istediği noktayı ve nasıl gideceğini id, ego, süperego ve ego-ideali kavramlarıyla tanımlar. Bu üçü arasında çeşitli birleşimler görülebilir. İstenen güçlü bir ego ve bu ego tarafından doyuma ulaşmış bir id ve baskılamayan, zararsız bir süperego'dur. Bunlara uygun gelişmiş bir ego-idealinin gerçekleşmesi ise mutlu bir yaşamı meydana getirir. Farklı birleşimler çeşitli ruhsal bozuklukları meydana getirirler. Kişiliğe yön veren, hareket katan, sözel veya motor davranışlar ihtiyaçlar sistemi sayesinde ortaya çıkar (Yanbastı, 1990:197-198). Murray'ın kişilik alanına bıraktığı en önemli miras, personoloji kuramının tetiklediği araştırmalardır.

2.2.3.8. Kurt Lewin ve Topolojik Alan Kuramı

Lewin (1936) kuramında bazı esaslar üzerinde durmuştur ve bu ilkelerin birleşmesi kişilik kuramını oluşturmuştur. Kişilikte birtakım bölgeler vardır. Topolojik olarak düşünürsek bu bölgeler birbiriyle bağlantılıdır. Kişilik yaşamın en önemli parçasıdır. Diğer parçasını ise çevre oluşturmaktadır. Yaşamı bir tekne içindeki insana benzetmiştir. Teknenin dışında da evren bulunmaktadır. Kişilik sistemi içinde iç ve dış bölgeler bulunur. Kişilik tipleri insandan insana hatta aynı insan içinde yaşa ve gelişim evresine göre değişir. Kişilik tiplerini Lewin bölgesel farklılıklara, açıklık ve kapalı oluşuna, gelişmişlik ve karmaşıklıklarına göre ve aralarındaki etkileşime göre ayırmış fakat belirgin kişilik tipleri üzerinde yeteri kadar durmamıştır. Kişilik ile çevre sürekli bir iletişim içindedir (Akt.: Yanbastı, 1990:191-194).

Lewin; fiziksel alan kavramını psikolojiye taşıyarak, birbiriyle sürekli etkileşim halinde olan ve psişik süreçleri de kapsayan bir sistem oluşturmuştur. Çalışmalarında Gestalt yönelimlerinin etkisi görülmektedir. Fakat Gestalt psikologları algı ve öğrenme kavramlarına vurgu yaparken; Lewin, gereksinimler, kişilik ve toplumsal faktörler üzerinde durmuştur. Kuramında; insan zihninin denge içinde kalmaya çalışan bir enerji alanı olduğunu savunur. Davranış, bu sistemdeki değişimlerle ortaya çıkan, dengedeki bozulmaların neticesindeki gerilimlerle ortaya çıkar. Buradaki bakış açısı Freudçu yaklaşımı çağrıştırmaktadır. Yaşam alanı, gerilim ve

güçler, bölgeler, organizasyon ilkesi, eşzamanlılık, biriciklik gibi kavramlar kuramının yapıtaşlarıdır(Tatar, 2009, www.tavsiyeediyorum.com/makale_2171.htm).

2.2.3.9. Gardner Murphy ve Biyososyal Kuram (Kişilik Kuramı)

Bu kuram; insanı çevresiyle iletişim halinde olan, biyolojik varlık olarak kabul eden, biyososyal yaklaşımdır. Kişilik hem biyolojik bedende hem de sosyal çevrede gerçekleşen süreçtir. Böylece yetişkin kişilik hem biyolojik hem de sosyal bir bütündür. Alan kuramı bu yaklaşımın temelidir. Kişiliğin biyolojik temellerine olan inancı ile Lewin'den ayrılır. Murphy (1949)'e göre;“kişilik bazı parçaların örgütlenmesidir.. Kişilik dört alana ayrılmıştır. Bunlar; genlerle geçen fizyolojik eğilimler, güdülerin takip ettiği yol olan kanalizasyonlar, yaşam boyu süren koşullanmalar ve koşullanmış tepkiler, davranış eğilimlerini içeren bilişsel ve algısal alışkanlıklardır. Bu alanlar, değişime dirençli olan kişiliğin temel katmanlarıdır.”(Akt.:Yanbastı,1990:269-272).

Benlik ise kişinin kendi kendisini algılama şeklidir. ‘İdeal benlik’ ve ‘engellenmiş benlik’ kavramlarından bahseden Murphy bunların birbiri ile güçlü bir etkileşimi olduğunu ileri sürmüştür. Murphy’ e göre;“Çoklu kişilikte olduğu gibi bazı ruhsal hastalıklarda bireyin kişiliğinde birden fazla otonom ego görülebilir ve kişilik üç farklı gelişim döneminde toplanır. Bunlar:

1. Global Evre: Kişilikte ayrılmış, bağımsız parçalar yoktur yani homojendir. Enerji bütüne yayılır ve sistem de bütünüyle karşılık verir. Hayatın ilk zamanlarına özgü bir örgütlenmedir.

2. Ayrışma Evresi: Enerji kişiliğin farklı bölgelerine yayılır. Kişinin davranışları çok belirginleşir. Algıları, hatıraları, tutumları, düşünceleri, inançları ve yargıları bütünsel değildir. Enerji yayılımında heterojenlik yani bağımsızlık görülür.

3. Bütünleşme Evresi: Kişiliğin bağımsız parçaları anlam kazanıp, bir sistem içerisinde birbirini tamamlayarak, bağımlı, ilişkili ve kenetli bütün bir sistem meydana getirir. Enerji birinden diğerine zorlanmadan geçiş yapar ve iletişim kurulur. Uyum sağlama ve örgütlenme ana özelliğdir. Karşılıklı bağımlılık sistemin en önemli göstergesidir (Yanbastı, 1996: 269-272).

2.2.3.10.Erick H. Erikson Psikososyal Kuram

Erikson (1967), oluşturduğu Psikososyal Kuramı ile Freud'un gelişimsel dönemlerini devam ettirmiş ve erken çocuk cinselliğine; çevreyle birlikte öğretmenin etkilerini deeklemiş, özellikle ergenlik dönemini son derece ayrıntılı açıklayarak, yaşamın sonunakadar insanın her dönemde yerine getirmesi gereken görevleri olduğunu söylemiştir(Akboy ve İkiz, 2007:54).

Erikson'un psikososyal kuramı; kişilik gelişiminin kişinin yaşamı boyunca devam ettiğini belirtir ve tüm yaşamı kapsayacak şekilde sekiz dönemden oluşmaktadır. Erikson'un üzerinde en çok durduğu dönem ergenlik dönemidir. Çünkü, kişiliğin bu dönemde oluştuğunu savunur. Kişilik gelişim dönemleri; Temel güvene karşı güvensizlik(0-1yaş), Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (1-3 yaş),Girişimciliğe karşı suçluluk(3-6yaş), Başarıya karşı aşağılık duygusu(7-11yaş),Kimlik kazanımına karşı rol karmaşası(11-17yaş), Yakınlığa karşı yalıtılmışlık (Genç yetişkinlik-17-30 yaş),Üretkenliğe karşı durgunluk (Orta yetişkinlik 30-60 yaş) veBenlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (60+ yaş) olarak sınıflandırılmıştır(Burger, 2006: 165-170).

Erikson'un kişilik yaklaşımı aynı zamanda benlik psikoloji olarak ta bilinir. Erikson'a göre, benliğin ilk işlevi bir kimlik duygusu oluşturmak ve oluşan bu duyguyu korumaktır.

Erikson, kimliği, kişisellik ve biriciklik duygularının yanı sıra, geçmiş ve geleceği bütünleştirip, süreklilik duygusunu da barındıran, karmaşık, içsel bir durum olarak tanımlar. Sık sık ve yanlış kullanımlara neden olan kimlik bunalımı kavramının yaratıcısıErikson'dur. Erikson kimlik bunalımı kavramını, güçlü bir kimlik duygumuzun olmadığı zamanlarda yaşadığımız kafa karışıklığı ve çaresizlik anlamında kullanmıştır(Sav, 2007: 35).

2.2.3.11.Karen Horney ve Bütüncü Psikoloji Kuramı

Horney (2006), toplumsal ve kültürel nedenlerle ortaya çıkan korku ve kaygının ana duygular olarak kabul edilen yeni bir kişilik kuramı ortaya koymuştur. Psikoanalitik yaklaşıma özgün fikirleriyle yön vermiştir ve Freud'dan farklı bir görüşe yönelmektedir. Fakat bu kuram içinde çelişkili ifadeler yer vermesinden dolayı

insanlar tarafından eleştirilmiştir. Kuramı, Freud'un kuramı kadar sistemli ve ayrıntılı olarak görülmemiştir. Bunun yanı sıra psikoloji alanına birçok katkısı olmuştur (Horney, 2006:208-209).

Horney, insanın kişiliğini yaşamındaki iki temel eğilimin yönlendirdiğini ifade eder. Bunlar emniyet- güven duygusu ve doyumdur. Bu düşünce Horney'in bütün çalışmalarında sık sık yer verilen ana düşüncedir. İnsanların temel amaçlarının, önce, güvenilir bir hayat kurmak, daha sonra farklı ihtiyaçlarının doyumunu sağlamak olduğunu savunur. Her insanın diğer insanlarla ortak gereksinimleri olduğunu savunur. Fakat bunlar içindeki en önemlileri; emniyet ve güvenlidir. Çünkü insan korkunun olmadığı bir yaşam arzular. Korku ve güvenlik aynı kökten gelen ihtiyacın iki ayrı noktasıdır; birey önce güvenilir bir ortam arar ve korku ortamından uzaklaşır. Korku insan sağlığını ve mutluluğunu tehdit eden bir düşmandır. Güvenlik ihtiyacı ise insan davranışlarının en büyük biçimlendiricisidir(Yanbastı,1996:106).

2.2.3.12.Eysenck Kişilik veFaktör Kuramı

Eysenck (1968), kişiliğin tanımını Allport'un tanımına benzer şekilde yapmıştır:

“Kişilik insanın gerçek veya gizil davranışlarının tümünü kapsar. Bunlar hem kalıtım hem de çevre etmenlerinden kaynaklanıp karşılıklı etkileşim sonucu biçimlenir.” der. Eysenck;çağdaş kişilik kuramlarının birçoğunun anlaşılmasız, ölçülmez, karmaşık kavramlar barındırdığını söylemiştir. İnsan kişiliğinde dört temel boyutun bulunduğunu ifade etmiştir(Yanbastı,1996:235-236).

Bunlar:

- 1) Bilişsel boyut (zekâ)
- 2) Değerlendirici boyut (karakter)
- 3) Duygusal boyut (mizaç)
- 4) Somatik Boyut (yapı)'tur.

Eysenck, yapmış olduğu son çalışmalarında tutumlar ve ideolojilere yer vermiştir. Bu kavramların tip ve treyt gibi kişilikte üst düzeyde yer alan değişkenler olduğunu söylemiştir. Ona göre kişilik hiyerarşik biçimde davranışların gruplandırılmasıdır. Davranışların dört düzeyde sınıflandırmasını yapıp Eysenck faktör analizi yöntemiyle;

- 1) Tipler genel faktörlerdir,
- 2) Treytlar grup faktörleridir,
- 3) Alışkanlıklar özel faktörlerdir,
- 4) Özel davranışlar ise hata faktörleridir, şeklinde sınıflandırılmıştır.

Zekâ, karakter, mizaç ve bedensel yapıda faktörler de farklı şekillerde örgütlenmiştir(Yanbastı,1996:235-236).

Kişiliğin büyük oranda biyoloji tarafından belirlendiğini söyleyen Eysenck, ilk başta kuşkuyla karşılanırsa da; bireysel farklılıkların biyolojik boyutlarına yaptığı vurgu, günümüzde biyolojinin kişilik üzerindeki gittikçe artmasıyla tutarlı görünmektedir. Kişiliğin aslında anne babanın eylemleriyle değil, biyolojik yapısıyla biçimlendiğini savunmuştur. Türleri ve süper özellikleri incelemek için faktör analizini kullanan Eysenck; yıllar süren araştırmalarının sonucunda bütün özelliklerin üç temel kişilik boyutunda ele alınabileceğini savunmuştur. Bu boyutlar; dışa dönüklük-içe dönüklük, nevroitiklik ve psikotikliklerdir. Kişiliği hiyerarşik olarak bölümlenmiştir. Bu yapının temelini belirli davranışları içeren belirli tepki düzeyleri oluşturmaktadır. Sosyalleşme sürecinde insanların; atılgan, aktif, canlı gibi özelliklerinin hepsini dışa dönüklük(süper ayırıcı özellik) olarak ifade etmiştir. Duygusal davranma eğilimini gösteren ikinci boyut ise nevroitikliklerdir. Nevrotiklik boyutu yüksek insanların kararsız ve duygusal olduklarını, kola heyecanlanan, öfkelenen, depresyona giren ve normale dönmeleri uzun zaman alan tipler olduğunu belirtmiştir. Üçüncü boyut ise, psikotikliklerdir. Bu boyutu yüksek olan kişilerin; bencil, saldırgan, mesafeli, soğuk, anlayışsız, başkalarıyla ilgilenmeyen ve iyiliğe karşı kayıtsız olarak tanımlanmıştır. Psikotikliği yüksek olan kişileri yasal bir cezalandırmaya ve psikoterapiye en yakın adaylar olarak ifade etmiştir(Burger,2006:343-349).

2.2.3.13.Cattell ve Faktör Kuramı

Cattell(1974), tümdengelimci bir yaklaşım yerine deneysel araştırma yöntemlerine dayalı tümevarımcı bir yöntem benimsemiştir. Cattell, kaç tane temel kişilik özelliğinin var olduğunu ortaya koymak için uzun yıllar araştırma yapmıştır. Kişiliği inceleme çalışmalarına kliniksel ya da içgörüselsel bir yaklaşımla başlamamıştır. İnsan

kişiliğini oluşturan öğelerle ilgili kavramlar geliştirmemiştir. Bunun yanı sıra yapmış olduğu bütün çalışmalarında bilgilerin güvenilirliği konusuna titizlikle yaklaşmıştır (Akt.:Burger,2006:248-251).

Kişiliğin gelişmesinde ortaya koyduğu asıl kavram ayırıcı özellikleridir. Cattell kişiliğin evrensel boyutları olduğunu düşündüğü 16 temel ayırıcı özelliğin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Farklı araştırmacılar kişilik verilerini kullanarak kişiliğin beş boyutuna dönük kanıtlar bulmuşlardır; bu faktörlere “Büyük beşli” adını verir. Sonuç olarak; hangi özelliklerin birbiriyle ilişkili olduğunu gördükten sonra bu beş boyutu tanımlayacak kavramlar geliştirdiler: “Nevrotiklik, Dışadönüklük, Açıklık, Uyumluluk, Özdisiplin” Cattell’e göre kişilik, bir kimsenin belirli bir durumda davranışlarını anlamlandırmamızı sağlayan araçtır. Cattell, Allport’un 5000’e yakın özelliği faktör analizine tabii tutarak kişiliğin yapısını incelemiştir. Psikologlar çok fazla sayıda özellik belirlemişlerdir. Fakat bu özelliklerin bir kısmı birbirine çok benzemektedir.Örneğin sosyal olmak kavramı, dışa dönük olmaktan çok farklı değildir. Bu yüzden kişinin sadece kişilik özelliklerine bakılarak davranışını yordamak oldukça zordur. Kişinin o anki duygu durumu ve sosyal rolleri de düşünülmalıdır(Burger,2006:248-260).

Cattell kişinin davranışlarını, kişilik özelliklerinin ve duruma göre değişen ruh halinin belirlediğini savunmuştur. Kalıtım ve çevrenin kişilik gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir istatistiksel bir çalışma yapan Cattell, bu analizde; sadece kalıtımın değil, hangi kişilik özelliklerinin ne ölçüde kalıtımla, ne ölçüde çevre etkisiyle biçimlendiğini de belirlemeye çalışmıştır.Cattell, genetik ve çevresel etkilerin farklı kişilik özelliklerini oluşturduğunu saptamıştır.Cattell, genel olarak kişiliğin üçte ikisinin çevresel faktörlerce, üçte birinin ise genetik faktörlerce belirlendiğini ortaya koymasının yanı sıra, insanların davranışları üzerinde durumsal faktörlerin etkilerini de göz ardı etmemiştir (Burger,2006:248-260).

2.2.3.14. Kretschmer’in Kişilik Tipolojisi

Geçmiş zamanlardan beri kişiliğin gelişimi üzerinde; bedensel yapı,sağlık durumları,dış görünüş ve tensel özelliklerin etkisinin olduğu ileri sürülmüştür.Davranış bozuklukları alanında çalışan psikiyatrlar fiziksel yapıile mizaç ve kişilik arasında birçok ortak yön olduğunu gözlemlemişlerdir.İnsanlar bedensel

yapı özelliklerine göre birtakım tiplere ayrılmışlardır. Kretschmer bu alandaki en tanınmış uzmanlardan birisidir. Kretschmer (1949), kafanın ve bedenın çeşitli ölçülerini alarak insanları fiziksel özellikleri açısından üç kısımaya ayırmıştır (Baymur, 2006:276; Erdem, 1968:130):

a) Astenik Tipler: Orta ile ortadan biraz uzun boylu olurlar. Ciltleri kuru, omuzları dar, göğüs kafesleri yassıdır.

b) Atletik Tipler: Kemikleri ve kas yapıları iyi gelişmiştir. Kuvvetlidirler, omuzları geniş, kemikleri kalındır.

c) Pıknik Tip: Orta boylu, tıknaz, kafatasları omuzlara gömülü, kasları yumuşak ve yaşlanma olasılıkları yüksek kişilerdir. (Baymur, 2006: 277; Erdem, 1968: 130).

Kretschmer (1949)'e göre, astenikler mutasassıp, soğukkanlı tiplerdir. Genelde soyut konulara yönelirler. Atletik tipler ise kalabalık ortamları severler, hoşsohbetirler, etrafındakilerin neşe ve kederlerini paylaşırlar, sosyal tiplerdir. Pıknik tipler, beden yapısı bakımından açık kalplidirler. Duyguları ateşlidir ve çabuk değişir; zekâları oldukça pratik olmasının yanında sosyal konularla da ilgilenirler; mizaç bakımından dışa dönük, canlı, nüktedan ve insancıl kişilerdir. Kretschmer, beden ölçüleri bakımından bu üç tipe benzemeyenlere de, şekilsiz anlamına gelen displastik tip demiştir. Displastik tipler, beden özellikleri bakımından orantısız bir görünüşe sahiptirler (Baymur, 2006:277; Erdem, 1968:130).

Kişilik özelliklerindeki farklılıklar kişilerin davranışlarını ve olaylar karşısındaki duygusal tepkilerini de farklılaştırmaktadır. Bu tepkilerden biri de hem içsel hem de dışsal yaşanabilen kaygı durumudur. İçsel bir gerginlik hali olan kaygı, gerek düzeyi gerekse boyutu olarak kişiden kişiye farklılık göstermektedir.

2.3. Kaygı Kavramı

2.3.1. Kaygının Tanımı

Kaygı sözcüğünün kökü skolastik Yunanca “anxietas” olup; endişe, korku, merak anlamlarını taşımaktadır (Köknel, 1989: 44).

Kaygının sözlük anlamları; “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa”, “bireylerin, istek ya da güdülerinin gerçekleşmemesi ya da tehdit edici bir durum karşısında

duydıkları tedirginlik, huzursuzluk, belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı, kontrol kaybı gibi olumsuz duygusal bir duygu” (TDK, 2009: 1115) kendini göstermektedir.

Kaygı geleceğe dönük bir duygudur ve kaygının temelinde beklenti yatmaktadır. İnsanların geleceğe dönük var olan beklentilerinin gerçekleşmeyeceğinden duydukları şüpheye kaygı denilmektedir (Cüceloğlu, 2007,<http://www.dogan.cuceloglu.net>).

Kaygı kavramı; bireyin bir uyarıcıyla karşılaşma anında yaşadığı, fiziksel, ruhsal ve düşünsel değişimlerle karşımıza çıkan yüksek bir uyarılmışlık hali şeklinde de tanımlanabilir.

Kaygının; stres ve depresyon kavramları ile birbirine yakın ve bütünleyici bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. İnsanlar yaşadıkları olayları abartarak veya çarpıtarak algılama eğilimindedirler. Bunun sonucunda da kişi, geleceği daha olumsuz bir açıdan görür ve algılar. Kaygı, depresyonda sıkça görülmektedir. Goldstein (1981)’e göre kişinin kabiliyeti ile kişiden istenilenler arasındaki uyumsuzluk kaygının ortak noktasıdır. Bu da kişinin özünü oluşturmasını engeller ve kişi umutsuzluğa sürüklenir(Akt.:Geçtan, 1981:237).

Kaygı, bilinmeyen kaynağa duyulan belirsiz bir korkudur. Sevinç, öfke, korku ve üzüntü insanların temel duyguları arasındadır. Psikologlar “korku” terimini korku nedeninin bilindiği durumlar için kullanırlar. Kaygının ise nedeni bilinmemektedir. Ana duygulardan biri olan korkunun daha yaygınlaşmış, kaynağı ya da nesnesi belirsiz olan türüne kaygı (anksiyete) denilmektedir(Morgan, 2005:228).

Kişiliği ve davranışları araştıran biyolojik, fizyolojik kuramlar ve ruhbilimciler kaygı kavramı üzerinde sıklıkla durmuşlardır.Kimi kaygıyı kişiliği oluşturan ilk temel güç olarak ifade etmiş, kimisi de ikincil olarak oluşan, ama kişiliğin yapılanmasında, gelişmesinde ve davranışın ortaya çıkmasında önemli rolü olan itici bir güç olarak betimlemiştir(Köknel, 2005:133).

“Kaygı insanda var olan, çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal tepki; dar anlamda ise, kaynağı ve başlangıcı bilinçli olmamasına rağmen bilinçli bir şekilde hissedilen; fizyolojik değişimlerin de görüldüğü bir yaşantı biçimidir,

geleceğe yönelik endişe ve gerginlik durumudur.” Bilinmeyen ve anlaşılamayan bir tehlikeyi beklemek kişide kaygı yaratarak huzursuzluk ve gerginlik oluşturur. İnsanın dış çevreden gelen tehlikelere karşı korku duygusu taşır. İçten ya da dıştan gelen tehdit edici güçler kontrol edilemediğinde benliğe kaygı (anksiyete) duygusu olarak yansır (Geçtan,1993:64).

“Bir tehdit anında hissedilen kaygı, korkudan daha şiddetli ve uzun süren, kaynağı belirsiz bir durumdur(Cüceloğlu,1991:277).” Korkunun kaynağı belli iken, kaygının ki belirsizdir. Kişi kaygı durumunu, ileride olumsuz bir durumla karşılaşacakmış gibi kavrar ve ifade eder. Basit düzeyde endişeden panik derecesine varacak şekilde yaşanılabilir. Kaygının hem ruhsal hem bedensel durumları vardır. Bu durumlar kaygı sebebiyle meydana gelen savunma biçimlerine göre oluşur. (Köknel,2005:135).

Kaygı kavramı, kaynağına ve kişinin tepkilerine göre çeşitlere ayrılmaktadır:

“Tehlikeli koşulların ortaya çıkardığı, geçici duruma bağlı olarak durağan kaygı türü durumluk kaygı, içsel nedenlerden kaynaklanan, kişiye öz değerlerinin tehdit edildiği duygusunu veren, kişinin içinde bulunduğu durumu gergin biçimde algılamasına yol açan kaygı türü de sürekli kaygıdır.” (Özgüven, 1994: 324).

“Spielberger ve arkadaşlarının çalışmaları sonucu geliştirdikleri iki faktörlü kaygı kuramının özünü ise; durumluk ve sürekli kaygı oluşturmaktadır. Durumluk kaygı, kişilerin özel durumları tehdit edici olarak yorumlaması sonucu ortaya çıkan duygusal tepkidir veya bireyin içinde bulunduğu stresli ortamından dolayı hissettiği kişisel korkusudur. Durumluk kaygının şiddeti ve süresi, kişinin algıladığı tehdidin miktarı ve kişinin yorumuyla ilişkilidir. Stresin yoğun olduğu zamanlarda durumluk kaygıda yükselme, stres azaldığı zamanlarda da düşme yaşanır. Fizyolojik olarak da baskıdan dolayı sinir sisteminin uyarılması sonucu terleme, kızarma ve titreme gibi fizik değişimler yaşanabilir. Görülen bu fiziksel değişimler bireyin gerilim ve huzursuzluk halinin göstergesidir(Öner ve Compte, 1983: 1). Sürekli kaygı, geleceğe dönük olarak hissedilir. Kişinin kaygıya olan yatkınlığı olarak ifade edilir. Bu kaygı çeşidine kişinin içinde bulunduğu durumu stresli olarak algılaması da denebilir. Bu tip bireyler durumluk kaygıyı da diğerlerinden daha sık ve yoğun yaşarlar” (Öner ve Compte,1983: 2).

2.3.2. Kaygının Nedenleri

Kaygının temelinde beklenti yatmaktadır fakat her beklentisi olan kaygılıdır gibi bir durum söz konusu değildir. Beklentisi olan bazı insanlar kaygılı iken bazıları değildir. Buradaki farklılığın temelinde yatan, kişinin elde etmek istediğine duyduğu tutkunun derecesi ve kişinin öz yeterliliğine olan güvenidir(Cüceloğlu, 2007,<http://www.dogancuceloglu.net>).

Kaygılarımız içinde yetiştiğimiz kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Bir toplumda normal karşılanan bir durum farklı bir toplumda yüksek bir beklenti oluşturup kaygı uyandırabilir. Ancak bütün bu farklılıkların yanı sıra ortak noktalar da görülmektedir.Yapmış olduğumuz bu genellemeler kaygı kavramının ortak nedenlerine bizi götürmektedir.

Bazı kaygı nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Desteğin çekilmesi: Alışkanlık haline gelmiş çevredeki desteğin beklenmedik biçimde ortadan kalktığı durumlarda, kişi panikler ve kaygı durumunda artış görülür.
2. Olumsuz bir sonucu beklemek: Kişi olumsuz sonuçlarla karşılaşacağını fark ettiğinde kaygı düzeyinde yükselme görülür.
3. İç çelişki: Kişinin benimsediği ve değer verdiği düşünce doğrultusunda fiiliyata döktüğü eylem arasında çelişki olduğu vakit içsel kaygıya kapılır.
4. Vuzuhsuzluk: Gelecekte ne olacağını, neler yaşayacağı problemi bireyler adına en önemli endişe sebeplerindendir. Belirsizlik duygusu insanı kaygıya sürüklemektedir (Cüceloğlu,1991:277-278).

Morgan(2005)'a göre kaygı nedenlerinden biri de; “korkutucu bir uyarıcıyla ilgili oluşan bilinçaltı anısıdır. Korkunun öğrenildiği belirli durumlar çoğu kez unutulabilir.Korkutucu durumla belleğimizin çok iyi olmadığı çocukluk yıllarında karşılaşmış olabiliriz.Bu durum daha ileri yaşlarda meydana gelse bile,üzerinde düşünmek istemediğimiz için korkuyu bastırırız.Ve bunu psikolojik bir tedavi olmadan hatırlamamız mümkün değildir.Bunlara gelişimi unutulmuş, öğrenilmiş korku adı verilir”(Morgan, 2005:228-229).

Korkunun koşullandığı durumla her karşılaşmamızda, sebebini anlayamadığımız bir endişe duyarız.

Morgan(2005)'a göre; uyarıcıların genellenmesi kaygının nedenlerinden biridir. Bir duruma tepki verme öğrenildiğinde, karşılaşılan diğer durumlarda benzer bir yol izlenir. Bu,istemsizce yaşanan bir süreç olabilir.Örneğin sert bir babaya korku duyan bir çocuk, bunu genelleyip bütün erkeklere korkuyla beraber kaygı da besler.“Kişinin iki veya daha fazla gereksiniminin aynı anda sağlanamadığı durumlarda çatışma hali görülür. Bu durum amaca yönelik davranımların önlenmesini veya yavaşlatılmasını, yani kişinin engellenmesini içerir.Engellenme korkusu da kişide kaygıyı oluşturur.Özellikle karmaşık toplumlarda bireyler çok sayıda çatışma,engellenme durumuyla karşı karşıya kalıp kaygı yaşamaktadır” (Morgan, 2005:228-229).

Tecrübe edilmemiş bir hal, ortam, insan veya karşılaşılan sorun kaygıyı oluşturur. Bu kaygı kısa sürelidir. Belirgin bir durumun ortaya çıkardığı endişe sonucunda da kaygı oluşur. Takıntılı düşünceler, tutsaklıklar, beklenmedik olaylar, doğal afetler ve ruhsal hastalıklar kaygıya neden olmaktadır(Köknel,1982:162).

Doğuştan sahip olduğumuz genetik özellikler ve yetiştirilme biçimi, bilinçaltımızda var olan nedeni belirsiz şüpheler, yaşantılar neticesinde edinilen korkular ve bedensel rahatsızlıklar da kişide endişe sebebi olarak ifade edilmektedir.(Sheehan, 1996: 13-17).

Belirli bir miktarın üstünde yaşanan kaygının, kişinin yaşamındaki kaliteyi düşürücü bir etkisi olduğu görülmektedir. Yaşamdaki olumsuz ve gergin durumlarla başa çıkmak ve gerekli önlemleri almak için kaygının nedenlerinin bilinmesi gerekir. Nedenleri bilinen kaygı daha kolay kontrol edilebilir.

2.3.3. Kaygının Kişilik Kavramıyla İlişkisi

“Kişilik yapısını ve davranışlarını araştıran kuramcılar ve de ruh bilimciler kaygı kavramı üzerinde yoğun çalışmalar gerçekleştirmiştir. Kimi kaygıyı kişiliği oluşturan temel güç olarak tanımlarken; bazıları da ikincil olarak oluşan, kişiliğin oluşumunda, yapısında ve davranışın ortaya çıkmasında önemli rolü olan etken olarak değerlendirmiştir” (Köknel,1982:159).

Kişilik kuramları içinde kaygı, farklı tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Freud'a göre kaygı; "fiziksel ya da sosyal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma durumudur ve sonucunda gerekli uyumu sağlama işlevi görür. Neopsikonalitik kuram ise kaygı oluşumunda çevresel etkilerin üstünde durur. Davranışçı yaklaşım ise kaygının öğrenilebilecek bir şey olduğunu savunarak, uyarıcı genellemesi kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır" (Ensari, 2000:86;Tuğlacı,1990: 5-6).

Birey dıştan gelen yeni bir uyarıcıyla karşılaştığında fizyolojik olarak gerginlik hisseder ve kaygı duyar. Kişiliğin yapısını araştıran bütün kuramcılar kaygı kavramı üzerinde durmuşlardır.Söz konusu kuramcılar kişiliğin gelişmesi ve davranışın ortaya çıkışı konusunda kaygının varlığını ortak öge kabul etmişlerdir(Köknel,1989:163-164).

Kaygı hâli, yaşadığımız olaydan değil, bizim o olaya yüklediğimiz anlamlardan ortaya çıkmaktadır.Yani bizi kaygıya sürükleyen şey olay değil,o anki psikolojik durumumuzdur.Bu da kişilik özelliklerinin kaygı üstündeki etkileyciliğini ortaya koymaktadır(Köknel,1982:159-160).

Merkezi sinir sistemi üzerinde çalışanlara göre, bireyin içinden veya dıştan gelen yeni bir uyarım, yeni bir durum, istem dışı çalışan sinir sisteminde değişme yapar. Kan basıncı, kalp atışı, solunum artar.Kan şekeri yükselir.Gözbebekleri genişler.Terleme gözlenir.Bu değişmelerin kişi tarafından algılanması ise kaygıya neden olur.Kimi araştırmacıya göreyse, yeni oluşumlar karşısında ruhsal olarak duyulan kaygı kanda adrenalin düzeyinin yükselmesine yol açar.Bu yükselme de fizyolojik belirtileri ortaya çıkartır(Köknel,1982:159-160).

Kaygı şiddetinin ölçülmesinde, ortaya çıkan davranışın değerlendirilmesi bakımından kişiliğin tanınması oldukça önemlidir. Denekler üzerinde uygulanan yöntemlerle kaygı tam olarak nesnel biçimde ölçülememiştir. Kaygının biçimi, şiddeti ne olursa olsun, kişiliğin kaygıyı algılayışı davranış açısından önemlidir. Kaygı yaratan durumun algılanması, anlaşılması kişilikle ilgilidir. Kişiliğin kendisini ve çevreyi gerçekçi olarak değerlendirmesiyle gerekli davranışlar yapılır. Bazen de kaygıya karşı bilinçdışı savunma yapılmaktadır. Kişilik özelliklerine göre kaygının biçimi, şiddeti, süresi değişir. Bunların bazıları kişiliğin gelişmesinde ve ruh sağlığının sürdürülmesinde olumlu rol oynarken; bazıları da kişilik gelişmesini ve

ruh sağlığını bozucu özelliğindedir. Bireyin hayatının aşamalarında çatışma sonucu oluşan kaygıya karşı kişiliği savunan bir yapı vardır. İç çatışmalardan kaynaklanan bu kaygı durumunda savunma mekanizmaları kişiliği korur. Kişilik için önemli olan kaygı değil, kaygıdan kurtulmak için kullanılan çözüm yollarıdır. Başvurulan bu yöntemler oluşan içsel kaygıyı geçici olarak azaltır. Bununla beraber gerçekçi çözüm bulununcaya kadar benliği korur. Bunlar bilinçli veya bilinç dışı olabilir. Kaygıdan kurtulmak için kişilikte bulunan bazı savunma biçimleri şöyledir(Köknel, 1982: 159-174).

Yüceltme: İlkel istek ve eğilimlerden doğan kaygıların toplumsal nitelik kazanması, yararlı etkinliklere dönüştürülmesidir(Köknel, 1982: 159-174).

Özgeçicilik (Diğerkamlık): Ben duygusunun bastırılarak, sevgi ve ilginin başkalarına yönlendirilmesidir. Kişi kaygıdan kurtulmak için sürekli başkalarının sorunlarıyla ilgilenir. Onlara çözüm yolları arar. Özgeçiciliğin düzeyi, kişinin bilgi ve kültür düzeyine göre değişir(Köknel, 1982: 159-174).

Sezinleme: İnsanın kişiliğini, yeteneklerini, güçlerini doğru şekilde değerlendirerek, iç çatışmalardan ve bunların yaratacağı kaygıdan uzaklaştırabilmesidir. Belirli alanlarda kendisini yetersiz gören kişi, o alandaki uğraşılardan uzak kalarak kaygıdan kurtulabilir(Köknel, 1982: 159-174).

Şakaya Vurma: Kişide kaygı oluşturan duygu ve düşüncelerin ciddiye alınmamasıdır. Kişi bir konudaki yetersizliği nedeniyle çevrenin tepkisinden çekinip girişimde bulunamazsa, çevrenin eleştirisiyle oluşan kaygısından şaka yoluyla kurtulabilir(Köknel, 1982: 159-174).

Çilecilik: Boyun eğdirici kişilerden, olaylardan uzaklaşarak dinsel, mistik savunmalarda bulunmaktır. Böylece kaygı uyandıracak durumdan uzaklaşmış olur. Tekdüzelik sağlayan bu yöntemde ruhsal sorunlar ortaya çıkabilir(Köknel, 1982: 159-174).

Dengeleme: Kişinin doyurulamayan, engel gören arzu ve hedeflerinin yerine başkalarını koymasısıdır. Bu engellenme sonucunda kaygıya düşen insan, farklı bir alanda ulaştığı başarıyla benliğine olan saygınlığını devam ettirir. Yer değiştirmede,

korku, kaygı yaratan durum yerine benlik tarafından kolay kabul edilebilen başka bir durum ortaya konur. Kişi böylece kaygıdan kurtulur(Köknel, 1982: 159-174).

Boyun Eğmek: Çatışma ve kaygıdan kurtulmak için başkalarından gelen etkileri kolayca kabul etmektir. Çocukluk ve gençlik döneminde faydalı olabilecek bu durum, ilerleyen yaşlarda devam ettirilirse bağınaz kişilikler ortaya çıkartabilir(Köknel, 1982: 159-174).

İçe Yansıtma: Bireyin bilinçdışıyla çevresindekileri benimsemesi, benliğine sindirmesidir. Kişiliğinin temel öğeleri arasına yerleştirir. Duygusal bağlantı aşırı olursa çevresindeki bütün sorunları benimser ve aşırı duyarlılık gösterir. Bu nedenle sürekli kaygı içinde olur. Başkalarının kaygısını benimseyerek kendi kaygısından kurtulmaya çalışır(Köknel, 1982: 159-174).

Dışa Yansıtma: İnsanın kendisinde görmek istemediği eksiklikleri, beğenmediği duygu, düşünce ve davranışları başkalarına yüklemesidir. Bu yansıtma biçimi çoğu kez iki kişi arasında, birbirinin kötü ve çirkin yönlerini yansıtma biçiminde görülür. Bu durumda ilişki ortadan kalkar. Kişiliği kaygıdan koruyan, kişiliğin gelişmesinde katkısı olan bu düzenleme uzun süreli olursa kişinin kendisini doğru olarak değerlendirmesini engeller(Köknel, 1982: 159-174).

Bastırma: Korku, suçluluk gibi kaygı yaratan durumların bilinçaltına itilmesidir. Bastırılan bu duygular çeşitli davranışlarla ortaya çıkabilir. Kişi kaygı duyacağı her durumda bu yöntemi kullanırsa ruhsal sıkıntılar ortaya çıkabilir(Köknel, 1982: 159-174).

Yön Değiştirme: Kişinin iç çatışmasından ve kaygı halinden kurtulmak için bir durumdan başka bir duruma yönelmesidir(Köknel, 1982: 159-174).

Düşlem: Günlük yaşamda doyuma ulaşamayan isteklere düş yoluyla çözüm aranır. Kişinin yaratıcılığının artmasının yanında, kaygıdan kurtulmak için seçilen bu yöntem uzun süreli olursa gerçeklerle hayali ayırt edemeyebilir(Köknel, 1982: 159-174).

Akla Uydurma: Kaygılı iken insanın kendisine ve başkalarına inandırıcı çözümler bulması, mantık oyunları yapmasıdır (Köknel, 1982: 159-174).

Kişilik ve kaygı arasında bulunan güçlü ilişkiyi bazı bilim insanları şöyle ifade etmiştir:

Sullivan, kişilikte yer alan benlik, başkaları tarafından kabul edilmek, saygı duymak ister. Kişinin çevresi tarafından kabul edilmesi güven duygusunu beslerken bunun tersi ise kaygı verir. Benlik; güvensizlik ve kaygı halinden kurtulmak için değişik davranışlarda bulunur. Kişiliğin oluşması ve davranışın ortaya çıkması, insanlar arası ilişkinin yarattığı kaygıdan kaçma yoluyla meydana gelmiştir(Burger,2006: 177).

Horney, kişiliğin oluşmasında çevre ve kültür yapısı çok önemlidir. Yalnızlık ve çaresizlik duyguları temel kaygıyı ortaya çıkarmaktadır. Temel kaygıdan kurtulmak için sevgi, boyun eğme, içe dönme, güç elde etme gibi davranışlar ortaya çıkar. Bu davranışlarının biçimi, süresi kişilik yapısını oluşturur(Burger, 2006: 171-176).

Erich Fromm, kişiliğin gelişmesinde ve davranışların ortaya çıkmasında çevre ve kültüre önem vermiştir. Karakter yapısının toplumsallaşma sürecinde oluştuğunu, insanın yalnız kalma korkusu sonucu kaygının ortaya çıktığını savunmuştur(Burger,2006: 182-186).

2.3.4. Mesleki Kaygı

Yılmaz(2007)'a göre,“İnsanlara hizmet etmek ve karşılığında da para kazanmak için yapılan, eğitimle kazanılan, devamlılığı olan,kuralları toplumca belirlenmiş ve devam ettirilmiş,yaşamlarını idame ettirebilmeleri amacıyla yaptıkları uğraşı alanı meslektir” (Yılmaz, 2007: 317).

Meslek kavramı beraberinde önemli birçok unsuru da meydana getirmiştir. Çalışma hayatında insanlarla yoğun bir etkileşimde bulunan bireyler, içten ve dıştan birçok uyarıcıyla karşılaşmaktadır. Bu uyarıcılar olumlu olabildiği gibi; kaygı, sıkıntı, korku, umutsuzluk, tükenmişlik gibi duyguları içine alan birçok olumsuz durumu da barındırabilir.

Öğretmenler çalışma hayatında insanlarla etkileşimi en yoğun olan bireylerdir. Öğretmenlerin; idareciler, mesai arkadaşları, öğrenciler ve veliler ile etkileşimi sonrasında karşılaştığı olumsuz durumlar; kaygı, stres, endişe, yetersizlik, özgüven eksikliği, tükenme, v.b biçimlerde kendini gösterebilir. Bir insanın sağlıklı bir yaşam

sürmesi, iş ortamındaki huzur ve bu işten aldığı doyum ile ilişkilidir. Eğitim sisteminin en önemli yapıtaşı olan öğretmenlerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olup, mesleki kaygı düzeylerinin düşük olması beraberinde nitelikli ve başarılı bir eğitim ortamını da meydana getirecektir.

Günümüzde öğretmenler kaygı düzeylerini arttırıcı birçok etkenle karşı karşıya kalmaktadır. Bunlardan bazıları; çevrede olumlu algı oluşturabilme, öğrenci ile yeterli düzeyde iletişim kurabilme, mesleki açıdan doyum sağlayabilme ve ekonomik beklentilerdir. Bu etkenlerin yanı sıra öğretmen adaylarının kaygısını arttıran diğer bir neden de bireyin girdiği sınavlardır. Eğitimini bitirmiş öğretmen adayları günden güne zorlaşan koşullar altında bu sınava hazırlanmakta ve bu da beraberinde kaygı, korku, endişe gibi psikolojik sorunları beraberinde getirmektedir.

Öğretmenler, üniversitede teorik ve özel alan bilgisinin dışında öğrenciye nasıl davranacakları konusunda bilgi veren formasyon dersleri de almaktadır. Fakat öğretmen adaylarının öz duygusal durumlarına yönelik bir eğitim bulunmamaktadır. Bundan dolayı; yüksek öğrenimini bitiren öğretmen adaylarının mesleğe ulaşma ve mesleği yürütme ile ilgili kaygıları, mesleki kaygının sorgulanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerin özgüvenleri, kendilerini her alanda yeterli hissedebilmeleri ve bunu davranışlarına yansıtabilmeleri, tam olarak mesleklerine başlamaları, mesleklerine karşı hissettikleri mesleki kaygılarından uzaklaşmış olmalarına bağlıdır (Taşğın, 2006: 679-686).

Fuller (1969)'e göre; öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına yönelik belirgin bir tanım bulunmamakta, yaşadıkları mesleki kaygının ise bazı özellikler bakımından üç bölüme ayrılmaktadır. Söz konusu kaygılar; "ben-merkezli, görev-merkezli ve öğrenci-merkezli kaygılar" olarak üç grupta toplanmıştır (Fuller, 1969'dan aktaran: Taşğın, 2006: 679-686).

Üç ana başlıkta toplanan kaygılardan ilki 'ben merkezli kaygıdır'. Mesleğini başarıyla devam ettirme ile ilgili endişe taşıyan öğretmen, yoğun bir stres altındadır. Kaygının merkezi bireyin içsel dünyasıdır ve birey bazı sorulara cevap arar: "Öğretmenlik bana göre bir meslek mi?", "mesleğimi her gün nasıl yapacağım?", "Okul müdürü ve okuldaki diğer öğretmenler hakkımda ne düşünür?" (Dursun ve Karagün, 2012: 95).

Bir diğerk kaygı ise görev merkezlidir.Bu kaygı bireyin öğreticiliğini içermektedir.Yeni öğretim yöntemlerini başarıyla uygulayabilme arayışına giren öğretmen;“Farklı sınıf ortamlarında eğitim ve öğretim nasıl yapılır?”,“Alanımdaki yeni materyalleri, teknikleri ve fikirleri nasıl edinebilirim?”,“Görevimde başarılı olabilmem için bana kimden yardım alabilirim?” sorularının cevaplarını bulmak için çabalar(Dursun ve Karagün, 2012: 95).

En son kaygı türü ise öğrenci merkezlidir.Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarına yoğunlaşan öğretmen birtakım sorulara kendince cevap arar; “Öğrencilere nasıl yardımcı olabilirim?”,“Hayat-boyu öğrenmeyin nasıl sağlayabilirim?”,“Özel öğretim öğrencilerine nasıl ve ne kadar yardım edebilirim?” (Taşgın, 2006: 679-686’den aktaran: Dursun ve Karagün, 2012: 95).

Mesleki kaygının gruplara ayrılması birçok araştırma alanının önünü açmış ve kolaylık sağlamıştır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenler adaylarının kişilik özellikleri ve kaygı düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalar yer almaktadır.

Dursun ve Karagün (2012)’ün yapmış olduğu “öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi” adlı araştırmada; 68 öğretmen adayına mesleki kaygı ölçeği uygulanmış, cinsiyet değişkenine göre kadınların erkeklere göre daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cabı ve Yalçınalp (2009), “öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının belirlenmesi” amacıyla nitel alanda bir çalışma yapmışlardır. Cabı ve Yalçınalp’a göre;“öğretmen adaylarında öğrenci ile iletişim, iş bulma, okul yaşantısı, ekonomik yaşantı, mesleki kabul ve çevre ile ilgili kaygılar vardır. Geliştirilen Mesleki Kaygı Ölçeği, öğretmen adaylarının mesleki kaygısını ölçmeye yöneliktir ve bu ölçeğin mesleki kaygıyı ölçebileceği ve yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahiptir.”

Doğan ve Çoban (2009), “öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi, tutum ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve tutum-kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerin tespit edilmesi” amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Doğan ve Çoban(2009)’a göre; “Öğrencilerin tutumlarının pozitif, kaygı düzeylerinin düşük ve tutum ile kaygı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.” Yapılan bu çalışmada araştırmacılar “öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının pozitif

yönde olması oldukça sevindirici; özgün öğretmenler yetiştirmek için eğitim programları çağdaşlığı yakalamalı, ölçek mesleki kaygıları belirlemekten çok, kliniksel kaygıları tanımlamada kullanılan bir ölçek olarak geliştirilmiştir.”daha sonra yapılacak olan çalışmalarda mesleki kaygıyı ölçebilecek araçların geliştirilerek kullanılmasını önermektedirler.

Bozkurt (2004) tarafından DEÜ Buca Eğitim Fakültesi'nin değişik bölümlerinde okuyan 363 öğrenciye “Kişisel Bilgi Formu”, “Beck Depresyon Envanteri” ve “Sürekli Kaygı Ölçeği” uygulanmış; araştırma bulgularına göre;“kız öğrencilerin kaygı düzeyleri erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. *“Öğrencilerin depresyon düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde, sürekli kaygı düzeyleri ile yaşları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.”*

Taşğın (2006),“Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi” amacıyla yaptıkları çalışmada,son sınıfta okuyan 90 öğrenciye “ Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” uygulanmış olup, araştırmanın verilerine göre, *bayan öğrencilerin görev merkezli ve ben merkezli kaygı düzeyleri erkek öğrencilerininkinden istatistiksel olarak anlamlıdır.”*

Yıldırım (2011), sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve farklı demografik özelliklere sahip gruplarda bu ilişki durumunu tespit etmek amacıyla İlişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Yıldırım’a göre;“*sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının oldukça yüksek düzeyde, mesleki kaygı düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin ve mesleki kaygı düzeylerinin paralel olarak farklılaştığı, mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında ise ters yönlü yüksek derecede anlamlı bir ilişki olduğu, farklı demografik özelliklere sahip gruplarda, zıt yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.”*

Saban, Korkmaz ve Akbaşı,(2004) Borich'in (1996) geliştirdiği “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeğini Türkçe'ye uyarlamışlar ve bu ölçeği Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 416 öğrenciye uygulamışlardır.”“*Ölçek, 45 madde ve toplam üç*

bölümden oluşmaktadır; Ben - Merkezli Kaygılar (BMK), Görev - Merkezli Kaygılar (GMK) ve Öğrenci - Merkezli Kaygılar (ÖMK). Ölçeğin birinci bölümü (ben merkezli kaygılar) için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.76, ikinci bölümü (görev merkezli kaygılar) için 0.73 ve üçüncü bölüm için 0.76 olarak bulunmuştur.” Araştırmanın bulgularına göre, “birinci sınıf öğretmen adaylarının mesleki kaygıları daha çok öğrenciler üzerinde yoğunlaşırken, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının mesleki kaygıları daha çok öğretmenlik görevi üzerinde yoğunlaşmaktadır.”

Kaya ve Varol(2004), “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri” adlı çalışmasında “Spielberg ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen, Necla Öner ve Ayhan Le Compte tarafından Türkçeye uyarlanan Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği” 518 öğrenciye uygulanmıştır.“Öğrencilerin kaygı düzeyleri sınıf, bölüm, cinsiyet, medeni durum, ekonomik durum, çalışma durumu ve başarı durumu açısından incelenmiş; öğrencilerin bölümleri, cinsiyetleri, medeni durumu, ekonomik düzeyi, bir işte çalışıp çalışmaması açısından kaygı düzeyleri arasında önemli farklılıklar görülmüştür.Öğrencilerin cinsiyetleri ile kaygı düzeyleri karşılaştırılmış, öğrencilerin cinsiyetlerine göre kaygı düzeyleri arasında durumluk kaygıda önemli bir farkın olmadığı, ancak sürekli kaygı söz konusu olduğunda öğrencilerin cinsiyetleri bakımından kaygı düzeyleri arasında önemli bir farkın olduğu ve “Kız öğrencilerin kaygı düzeyleri, erkek öğrencilerin kaygı düzeylerine göre daha yüksektir.” sonucuna ulaşmıştır.”

Çakmak ve Hevedanlı(2005), “Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerine devam eden Biyoloji bölümü öğrencilerinin sınıf, fakülte, cinsiyet, okuldaki başarı durumu, arkadaşlık ilişkileri, çalışmak istenilen meslek, anne-baba tutumu ve ekonomik durumun kaygı düzeylerini nasıl etkilediğinin incelendiği” çalışmada;273 öğrenciye, “C.D. Spielberg ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ve Necla Öner ile Ayhan Le Compte (1998) tarafından Türkçe’ye çevrilen “Kendini Değerlendirme Anketi” ve “Kişisel Bilgi Anketi” uygulanmıştır. Analiz sonucunda, “biyoloji öğrencilerinin kaygı düzeyinin sınıf, cinsiyet, okuldaki arkadaşlık ilişkileri ve anne-baba tutumu değişkenlerine göre değiştiği; fakülte, okuldaki başarı, çalışmak istediği meslek ve ekonomik durum değişkenlerine göre ise değişmediği gözlenmiştir.Öğrencilerin buldukları sınıflara göre kaygı durumlarında anlamlı düzeyde farklılık

görülmüştür. Kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin (46.73) erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinden (43.43) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.”

Bozdam(2008),“öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında *öğretmen adaylarının kaygı ölçeğinin üç boyutundan da (ben merkezli, görev merkezli, öğrenci merkezli) elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet ve yer değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, yaş ve eğitim gördükleri alan değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmış ve öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.”*

Akgün,Gönen ve Aydın(2007),“Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin branş, cinsiyet, başarı durumu, arkadaşlık ilişkileri, yapmayı istediği meslek, barınma durumu, kardeş sayısı, anne-baba tutumu ve ekonomik durumdan nasıl etkilendiğini” incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada; “186 öğrenciye, “Spielberger ve arkadaşları tarafından İngilizce olarak geliştirilen ve Öner ile Le Compte (1998) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kendini Değerlendirme Anketi” ve kaygı düzeyini etkileyebileceği düşünülen dokuz etmenden oluşan “Kişisel Bilgi Anketi” uygulanmıştır.Yapılan analiz sonucunda; “*Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin cinsiyet, başarı durumu ve anne-baba tutumları gibi değişkenlerden etkilendiği; Fen ve Matematik öğretmenliği branşlarındaki öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı; kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden çok yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.”*

Dündar,Yapıcı ve Topçu(2008),“Üniversite Öğrencilerinin Bazı Kişilik Özelliklerine GöreSınav Kaygısının İncelenmesi” çalışmasında; 310 üniversite öğrencisinin kişilik özelliklerine göre sınav kaygı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya göre;“*Kız öğrencilerin sınav kaygı düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu; kişilik genel uyum, sosyal uyum, kişisel uyum puanı düşük öğrencilerin, bu puanları yüksek olan öğrencilere göre sınav kaygı puanlarının daha yüksek; öğrencilerin kişiliklerinin genel uyumu ile sınav kaygısı arasında ters yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.”*

Karancı,Dirik ve Yorulmaz(2007) tarafından,“kişiliği nörotisizm, dışa dönüklük, psikotisizm boyutlarında değerlendiren ve ayrıca kontrol amaçlı yalan söyleme alt ölçeği olan, toplam 24 maddelik Eysenck Kişilik Anketi Gözden Geçirilmiş/Kısaltılmış Formu'nun (EKA-GGK) (Francis ve ark. 1992) Türkçe uyarlaması için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan faktör analizinde 24 ölçek maddesi orijinal ölçekle örtüşecek şekilde nörotisizm, dışa dönüklük, psikotisizm ve yalan boyutları olmak üzere dört faktöre ayrılmış;cinsiyete görealt boyutlarda farklılık olup olmadığı çok yönlü varyans analizi ile değerlendirildiğinde sadece yalan boyutunda kadın ve erkekler arasında fark bulunmuştur. Sonuçlar oluşturulan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.”

Tezer(1998)'in “Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmenin Kişilik Özelliklerini Algılamaları” üzerine yapmış olduğu çalışmada; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 746 öğrenciye “Kişisel Bilgi Formu ve ACL Testi” uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre oluşturulan altı alt boyutta ideal öğretmenin; ideal benliği gelişmiş, özgüveni yüksek, sebatlı, grupta önder olabilecek, düzenli, yaratıcı olarak algılandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada kız öğrencilerin ideal öğretmenin kişilik özelliklerini algılayışında erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bulgular doğrultusunda ideal öğretmenin; kendisi ile barışık,güçlü bir iradeye sahip,güvenilir,sorumluluk sahibi,üretken,idealist,dürüst,yapıcı,konuşkan,kararlı,v.b özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Polat(2009),“Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri” adlı çalışmasında,Eğitim Fakültesi son sınıfta bulunan 332 öğrenciye; “Van der Zee ve Van Oudenhoven (2002, 2003), tarafından geliştirilen çok kültürlü kişilik ölçeği (Multicultural Personality QuestionnaireMPQ)” uygulanmıştır. “Ölçek kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.” Araştırma sonuçlarına göre; “öğretmen adaylarının yüksek düzeyde çok kültürlü eğitime yatkın oldukları, duygu yönetimi konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik algılarında cinsiyet, öğrenim türü, kardeş sayısı, sosyoekonomik durum değişkenlerinin etkisinin

olmaması, öğrenim gördükleri alan değişkeninin anlamlı fark yaratması çok kültürlü kişiliğin alınan eğitimle doğrudan ilgili olduğunu göstermektedir.”

Sığrı ve Gürbüz(2011) tarafından “üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri” saptamak amacıyla yapılan araştırmada,“Ankara ve İstanbul’da bulunan iki devlet üniversitesindeki 458 öğrenciye, Beş faktörlü kişilik modeli dikkate alınarak 66 maddeden oluşan bir kişilik envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, Beş Faktörlü kişilik özelliklerinden sorumluluk faktörü akademik başarı ile olumlu ilişki içinde olduğu belirtilmiştir.Sonuç olarak; beş faktörlü kişilik özelliklerinden dışa dönüklük haricinde, sorumluluk, uyumluluk, duygusal denge ve açıklık faktörlerinin akademik başarı ile olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.”

Deniz ve Kesicioğlu (2012) tarafından,“okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisini” incelemek amacı ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir.Araştırmanın örneklemini Türkiye’de beş üniversitede Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 449 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri, “Bilgi Toplama Formu ve Eysenck Kişilik Anketi-Kısaltılmış Formu (EKA-GGK) ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde, EKA-GGK’nin dört boyutu için ortalama puanlar elde edilmiş, Sınıf ve baba öğrenim düzeyi değişkenleri ile kişilik alt boyutları arasında ilişki saptanamamış, cinsiyet değişkeni ile yalan alt boyutu ve anne öğrenim düzeyi ile dışa dönüklük alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.”

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. “İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve derecesini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma modelidir”(Karasar, 2012:81). Yapılan bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmış,bununla birlikte kişilik özellikleri ve kaygı düzeyleri; öğrencilerin cinsiyetin, yaşın, öğrenim görülen bölgenin ve yaşam koşullarınınortalamalar açısından farklılık oluşturup oluşturmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, “Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK)” tarafından ortaya konan istatistiki bölge birimi sınıflandırmasına göre (Polat, 2009) 12 istatistiki bölge biriminden birer il olmak üzere, toplam 12 ilde (Ağrı, Ankara, Balıkesir, Bolu, Burdur, Denizli, Elazığ, İstanbul, Gaziantep, Kayseri, Giresun,Tokat) bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Bu çalışmada; verilere kolay ulaşabilme, ekonomiklik, maliyeti düşürme, zamanı etkin kullanabilme, veritoplama sürecini kontrol etme, üniversitelerin süregelen işleyişlerini aksatmama, öğrencilerin veri toplama araçlarını cevaplamak istememesi gibi engellerden dolayı bu illerdeki Eğitim Fakültelerinde okumakta olan Türkçe

öğretmen adaylarının tamamının kişilik özelliklerini ve kaygı düzeylerini ölçmek mümkün olmadığından örneklem seçme yoluna gidilmiştir.

Örneklem, belli bir evrenden, belirli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil gücüne sahip kümedir. Önemli olan örneklemin evreni temsil edecek yeterliliğe sahip olmasıdır. Örneklem kümeler üzerinde yapılır ve evrene genellenir. Örneklem üzerinde çalışmanın bazı nedenleri vardır. Bunlar; maliyet güçlükleri, kontrol güçlüğü ve etik zorunluluklardır. Örneklem araştırmacıya, gerekli kontrollerin sağlanmasındaki engelleri daha kolay aşabilmeyi, küçük kümeler üzerinde denetim kurabilmeyi sağlar. “İyi belirlenmiş küçük bir örneklem üzerinde yapılan araştırma, geniş bir evrende yapılan daha iyi sonuçlar verebilir.”(Karasar, 2012:110-111).Bu nedenle araştırmanın örneklemini; “Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)” tarafından ortaya konan “istatistiki bölge birimi” sınıflandırmasına göre seçilen illerin (Ağrı, Ankara, Balıkesir, Bolu, Burdur, Denizli, Elazığ, İstanbul, Gaziantep, Kayseri, Giresun,Tokat) eğitim fakültelerinde okuyan Türkçe öğretmen adayları oluşturmuştur.

Tablo 1.TÜİK'in İstatistiki Bölge Birimi Sınıflamasına Göre İllerin Dağılımı ve Örneklemeye Alınan İller

İstatistiki Bölge Birimi	İl(ler)	Örneklemeye Alınan İl	İstatistiki Bölge Birimi	İller	Örneklemeye Alınan İl
TR1 İstanbul	İstanbul	İstanbul	TR7 Orta Anadolu	Kırıkkale Aksaray Niğde Nevşehir Kırşehir Kayseri Sivas Yozgat	Kayseri
TR2 Batı Marmara	Tekirdağ Edirne Kırklareli Balıkesir Çanakkale	Balıkesir	TR8 Batı Karadeniz	Zonguldak Karabük Bartın Kastamonu Çankırı Sinop Samsun Tokat Çorum Amasya	Tokat
TR3 Ege	İzmir Aydın Denizli Muğla Manisa Afyonkarahisar Kütahya Uşak	Denizli	TR9 Doğu Karadeniz	Trabzon Ordu Giresun Rize Artvin Gümüşhane	Giresun
TR4 Doğu Marmara	Bursa Eskişehir Bilecik Kocaeli Sakarya Düzce Bolu Yalova	Bolu	TRA Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum Erzincan Bayburt Ağrı Kars Iğdır Ardahan	Ağrı
TR5 Batı Anadolu	Ankara Konya Karaman	Ankara	TRB Ortadoğu Anadolu	Malatya Elazığ Bingöl Tunceli Van Mus Bitlis Hakkari	Elazığ
TR6 Akdeniz	Antalya Isparta Burdur Adana Mersin Hatay Kahramanmaraş Osmaniye	Burdur	TRC Güneydoğu Anadolu	Gaziantep Adıyaman Kilis Sanlıurfa Diyarbakır Mardin Batman Sırnak Siirt	Gaziantep

Örnekleme oluşturan deneklerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Örnekleme Oluşturan Deneklerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	165	41.3
Kız	235	58.8
Toplam	400	100

Örnekleme oluşturan deneklerin % 41.3’ünü kız öğretmen adaylar; % 58.8’ini erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilecek verileri elde etmek için iki tane ölçek kullanılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla ‘Eysenck Kişilik Anketi Gözden Geçirilmiş/Kısaltılmış Formu (EKA-GGK)’, kişisel bilgilere ulaşmak amacıyla dört sorudan oluşan ‘Kişisel Bilgiler Formu’ ve öğretmen adaylarına yönelik ‘Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)’ kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu örnekleme oluşturan kişilere ait kişisel bilgilere ulaşmak amacıyla oluşturulmuştur. Söz konusu formda; Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, yaş gruplarına, öğrenim gördüğü üniversiteye ve sahip olduğu yaşam koşullarına ilişkin bilgiler içeren dört sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Eysenck Kişilik Anketi Gözden Geçirilmiş/Kısaltılmış Formu (EKA-GGK)

Yetişkin örneklem gruplarında kişilik özelliklerini ölçmek için “Eysenck ve Eysenck (1975) tarafından geliştirilen ölçek kişiliğin üç boyutunu ölçmektedir. Bunlar; Nörotiklik, dışadönüklük ve psikotiklik.” (Ünsal, Türetgen, 2005:46). Ölçeğin Türkçeye çevirisi ‘Cantez’ tarafından yapılmıştır (Cantez, 1984:53-63). “Francis ve ark.(1992), Eysenck Kişilik Anketi(Eysenck&Eysenck,1975) ve aynı anketin kısa formunu (48 madde) gözden geçirerek EKA-GGK’yı oluşturmuştur.” Oluşturulan bu anket 24 maddeden oluşup, kişiliği üç ana faktörde incelenmektedir: “Dışadönüklük, nörotisizm, psikotisizm.” Yapılan bu çalışmaların yanı sıra, yalan söyleme alt ölçeği

ile anketin uygulanması sırasında ortaya çıkan yanlılığı engellemek ve geçerliği ile ilgili kontrol amaçlanmış ve yalan alt boyutu eklenmiştir (Akt: Karancı, Dirik ve Yorulmaz, 2007:3).

Karancı,Dirik,Yorulmaz (2007) tarafından Eysenck Kişilik Anketinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış,toplam 24 maddeden oluşan Eysenck Kişilik Anketi Gözden Geçirilmiş/ Kısaltılmış Formu(EKA-GGK) orijinal ölçekle örtüşecek şekilde dört faktöre ayrılmıştır: Nörotisizm, psikotisizm, Dışadönüklük,Yalan.Ölçekte bulunan 23,2,4,15,20 ve 13. maddeler Dışa Dönüklük boyutunu; 19,5,17,10,7,24. maddeler Yalan boyutunu; 18,11,9,21,1 ve 14. maddeler Nörotisizm boyutunu; 8,22,12,3,6,16.maddeler ise Psikotisizm boyutunu ölçmektedir(Karancı,Dirik ve Yorulmaz,2007:1-5).Söz konusu anket;geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış,elde edilen bulgularda, Türkiye’de kişilik ile ilgili yapılacak olan çalışmalarda kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

3.3.3.Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği(MKÖ)

Cabı ve Yalçınalp (2013)öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını ölçmek için geliştirmiştir. Söz konusu;“Mesleki Kaygı Ölçeği(MKÖ)’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için kapsam geçerliği, yapı geçerliği, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve iki yarı test korelasyonu incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin toplam 45 maddeyi içeren sekiz faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmüştür.”

“Faktörlerin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları .23 ile .73 arasındayken, Cronbach Alfa katsayıları.94 ile .67 arasında değişmektedir. T-testi sonuçları, üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğunu göstermiştir.”(Cabı ve Yalçınalp, 2013:85-96).

“Ölçekte bulunan faktörlerin içerdiği anlamlara bakılarak birinci faktör ‘Görev Merkezli Kaygı’, ikincifaktör ‘Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı’, üçüncü faktör ‘Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı’, dördüncü faktör ‘Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı’, beşinci faktör ‘Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı’, altıncı faktör ‘Atanma merkezli Kaygı’, yedinci faktör ‘Uyum Merkezli Kaygı’, ve sekizinci faktör,‘Okul Yönetimi Merkezli Kaygı’ olarak gruplanmaktadır.”(Cabı ve Yalçınalp, 2013:85-96).

Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması Cabı ve Yalçınalp(2013) tarafından yapılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında Türkiye koşullarında güvenilir şekilde kullanılabilen bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Yapılan bu araştırmadan en üst düzeyde verim elde edilebilmesi için planlanan çalışmalar süreç ajandasına göre düzenlenmiş ve araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır.

Çalışmada, Eylül 2015'ten itibaren alan yazını taraması yapılmaya başlanmıştır. Söz konusu alan yazın taraması; Öğretmenlik, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Kişilik, Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özellikleri, kaygı, öğretmen adaylarında mesleki kaygı kavramı etrafında şekillenerek geniş bir kuramsal bilgiye ulaşılmıştır.

Araştırma “Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)” verilerine göre belirlenen on iki ildeki Eğitim Fakültesinin Türkçe Eğitimi Bölümündeki öğretmen adaylarına; “Karancı, Dirik ve Yorulmaz (2013) tarafından geliştirilen Eysenck Kişilik Anketi Gözden Geçirilmiş/Kısaltılmış Formu (EKA-GGK)” ve “Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)” uygulanmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından uygulamaya katılan öğrenci gruplarına yönerge okunarak dağıtılmış ve uygulama süresi makul sınırları aşmamıştır.

Aşağıda, yapılan bu araştırmayla ilgili işlem-zaman tablosuna yer verilmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya İlişkin İşlem-Zaman Tablosu

Süreç Adımları	2016											2017		
	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart
Alan Yazını Taraması														
Veri Toplama Aracının Belirlenmesi														
Araştırma İçin İzin Alınması														
Araştırma Veri Toplama Aracının Örnekleme Uygulanması														
Verilerin Toplanması														
Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması ve Çözümlemesi														
Çalışmanın Sonuçlandırılması														
Araştırma Raporunun Yazılması														

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak ulaşılan veriler aktarılmış ve ‘SPSS 20’ paket programı aracılığıyla istatistiksel işlemler yapılmıştır. Buna bağlı olarak;

Örneklem grubunun Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini ve mesleki kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik hem de bu örneklem grubun değişkenlere göre düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Kişilik özellikleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler için korelasyon analizi uygulanmıştır. Yapılan korelasyon analizinde ölçek dağılımları normal dağılıma uyduğu için Pearson testi uygulanmıştır.

Kişisel bilgi formunda yer alan değişkenler bakımından gruplar arasında farklılaşmalar ortaya konmuş; varyansların homojenliği için Levene homojenlik testi; demografik değişkenlerin Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans

analizi ile farklılık tespiti için,iki adet birbirinden bağımsız olan bu serilerin ortalamalarının birbirinden istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını (ilişkisiz örneklem)bulmak için t-testi (Independent-Sample T Test) uygulanmıştır.İlişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U (MWU) testi ve Kruskall Wallis H testi (KWH) uygulanmıştır.

İstatistiksel analizlerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri hesaplanmış, faktörlerin güvenilir olup olmadığının ortaya konulabilmesi amacıyla Cronbach's Alpha katsayılarına bakılmıştır. Öğrencilerin yaş gruplarına göre kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere ANOVA analizi uygulanmıştır. Yaş gruplarına göre ayrıldığında kaygı düzeyi skorlarının normal dağıldığı ve varyanslarının da gruplar arasında homojen olduğu tespit edildiği için Scheffe testi uygulanmıştır. Ölçek skorlarının normal dağıldığı fakat varyanslarının homojen olmadığı tespit edildiğinden ortalamaların farkını test etmek için Dunnett C testi kullanılmıştır. Regresyon analizi ile de kişilik özelliklerinin kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı ölçülmüştür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, “Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki”yi belirlemek amacıyla uygulanan ‘Eysenck Kişilik Anketi Gözden Geçirilmiş / Kısaltılmış Formu (EKA-GGK)’, kişisel bilgilere ulaşmak amacıyla oluşturulan ‘Kişisel Bilgiler Formu’ ve ‘öğretmen adaylarına yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)’ yer almaktadır.

4.1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular Betimleyici İstatistikler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Erkek	165	41,3
	Kadın	235	58,7
Yaş Aralığı	17 – 20	43	10,8
	21 – 25	328	82
	26 ve yukarı	29	7,2
Öğrenim Gördükleri İstatistiksel Bölge Birimi	TR1 İstanbul (İstanbul Üniversitesi)	35	8,8
	TR2 Batı Marmara (Balıkesir Üniversitesi)	37	9,2
	TR3 Ege (Pamukkale Üniversitesi)	30	7,5
	TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)	35	8,8
	TR5 Batı Anadolu (Gazi Üniversitesi)	40	10
	TR6 Akdeniz (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)	30	7,5
	TR7 Orta Anadolu (Erciyes Üniversitesi)	30	7,5
	TR8 Batı Karadeniz (Gaziosmanpaşa Üniversitesi)	40	10
	TR9 Doğu Karadeniz (Giresun Üniversitesi)	27	6,8
	TRA Kuzeydoğu Anadolu (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)	40	10
TRB Ortadoğu Anadolu (Fırat Üniversitesi)	30	7,5	
TRC Güneydoğu Anadolu (Gaziantep Üniversitesi)	26	6,4	
Yaşam Koşulları	Aile Yanında	63	15,8
	Ev Kiralayarak	158	39,5
	Yurtta Kalarak	167	41,7
	Diğer	12	3

Araştırmaya katılan öğrencilerin 235'i (% 58.7) kız, 165'i (% 41.3) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 43'ünün (% 10.8) 17-20 yaş aralığında, 328'inin (% 82) 21-25 yaş aralığında, 29'unun (% 7.3) 26 ve yukarısı yaş aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre, katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımında 21-25 yaş aralığında yığılma olduğu söylenebilir. Örneklem grubundaki öğrencilerin 35'i (% 8.8) TR1 İstanbul (İstanbul Üniversitesi), 37'si (% 9.2) TR2 Batı Marmara (Balıkesir Üniversitesi), 30'u (% 7.5) TR3 Ege (Pamukkale Üniversitesi), 35'i (% 8.8) TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi), 40'ı (% 10) TR5 Batı Anadolu (Gazi Üniversitesi), 30'u (% 7.5) TR6 Akdeniz (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi), 30'u (% 7.5) TR7Orta Anadolu (Erciyes Üniversitesi), 40'ı (% 10) TR8 Batı Karadeniz (Gaziosmanpaşa Üniversitesi), 27'si (% 6.8) TR9 Doğu Karadeniz (Giresun Üniversitesi), 40'ı (% 10) TRA Kuzeydoğu Anadolu (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi), 30'u (% 7.5) TRB Ortadoğu Anadolu (Fırat Üniversitesi), 26'sı (% 6.4) TRC Güneydoğu Anadolu (Gaziantep Üniversitesi) istatistiki bölge biriminde öğrenim gören öğrencilerdir. Örneklem grubunun üniversite öğrenimi görürken sahip oldukları yaşam koşullarına göre dağılımlarına bakıldığında, öğrencilerin 63'ünün (% 15.8) ailelerinin yanında, 158'inin (% 39.5) ev kiraladığı, 167'sinin (% 41.7) yurttta kaldığı, 12'sinin (% 3) diğer yerlerde kaldığı görülmektedir.

4.2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Çalışmada kullanılan ölçekler daha önce faktör analizleri ve güvenilirlik analizleri yapılmış ölçeklerdir. Bu çalışmada Eysenck Kişilik Ölçeği için Karancı, Dirik ve Yorulmaz'ın (2007), Mesleki Kaygı Ölçeği için ise Cabı ve Yalçınalp'in (2013) çalışmalarında ortaya koyduğu faktör yapıları kullanılmıştır. Ölçekleri geliştirenler tarafından ortaya çıkarılan faktörlerin bu çalışmada da güvenilir olup olmadığının ortaya konulabilmesi amacıyla faktörlerin Cronbach's Alpha katsayılarına bakılmıştır.

Tablo 5. Araştırmada Kullanılan Eysenck Kişilik Ölçeği ve Mesleki Kaygı Ölçeğinin Güvenilirlik Analizlerine İlişkin Veriler

Ölçekler		Soru Sayısı	Aritmetik Ortalama	Cronbach's Alpha Katsayısı
Eysenck Kişilik Ölçeği	Dışa Dönüklük	6	3.29	.80
	Yalan	6	3.93	.69
	Nörotisizm	6	2.79	.70
	Psikotisizm	6	2.33	.54
Mesleki Kaygı Ölçeği	Görev Merkezli Kaygı	13	3.45	.92
	Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	7	3.24	.83
	Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı	6	3.35	.89
	Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	5	3.63	.81
	Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	4	3.48	.89
	Atanma Merkezli Kaygı	3	2.42	.86
	Uyum Merkezli Kaygı	3	3.14	.74
	Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	3	3.29	.60

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere faktörlere ilişkin Cronbach's Alpha katsayıları makul sınırlar içerisindedir.

4.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özelliklerine İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının sahip oldukları kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla 'Eysenck Kişilik Anketi Gözden Geçirilmiş/Kısaltılmış Formu (EKA-GGK)' 400 Türkçe öğretmeni adayına uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan 400 Türkçe öğretmeni adayının Eysenck Kişilik Ölçeğine vermiş oldukları cevaplar ölçeğin "dışa dönüklük", "yalan", "nörotisizm" ve "psikotisizm" alt boyutlarında ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu veriler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özelliklerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Faktör 1: Dışa Dönüklük	\bar{X}	SS
2. Konuşkan bir kişi misiniz?	3.52	.96
4. Oldukça canlı bir kişi misiniz?	3.47	1.06
13. Oldukça sıkıcı bir partiye kolaylıkla canlılık getirebilir misiniz?	2.71	1.28
15. Sosyal ortamlarda geri planda kalma eğiliminiz var mıdır?	3.37	1.15
20. Başkalarıyla birlikte iken çoğunlukla sessiz misinizdir?	3.45	1.05
23. Diğer insanlar sizi çok canlı biri olarak düşünürler mi?	3.23	1.18
Genel	3.29	.79
Faktör 2: Yalan	\bar{X}	SS
5. Hiç sizin payınıza düşenden fazlasını alarak açgözlülük yaptığınız oldu mu?	3.91	1.04
7. Aslında kendi hatanız olduğunu bildiğiniz birşeyi yapmakla hiç başka birini suçladınız mı?	4.03	1.03
10. Hiç başkasına ait olan bir şeyi (toplu iğne veya düğme bile olsa) aldınız mı?	4.30	.91
17. Herhangi bir oyunda hiç hile yaptınız mı?	3.69	1.10
19. Hiç başka birini kendi yararınıza kullandınız mı?	4.10	.93
24. Başkasına önerdiğiniz şeyleri kendiniz her zaman uygular mısınız?	3.52	.99
Genel	3.93	.63
Faktör 3: Nörotisizm	\bar{X}	SS
1. Duygu durumunuz sıklıkla mutlulukla mutsuzluk arasında değişir mi?	3.01	1.22
9. Sıklıkla kendinizi her şeyden bıkmış hisseder misiniz?	2.75	1.07
11. Kendinizi sinirli bir kişi olarak tanımlar mısınız?	2.60	1.09
14 Kaygılı bir kişi misiniz?	3.06	1.10
18. Sinirlerinizden şikayetçi misiniz?	2.62	1.20
21. Sık sık kendinizi yalnız hisseder misiniz?	2.70	1.08
Genel	2.79	.71
Faktör 4: Psicotisizm	\bar{X}	SS
3. Borçlu olmak sizi endişelendirir mi?	2.02	1.11
6. Garip ya da tehlikeli etkileri olabilecek ilaçları kullanır mısınız?	1.59	.89
8. Kurallara uymak yerine kendi bildiğiniz yolda gitmeyi mi tercih edersiniz?	2.89	1.04
12. Evliliğin modası geçmiş ve kaldırılması gereken bir şey olduğunu düşünüyor musunuz?	1.91	1.32
16. Yaptığınız bir işte hatalar olduğunu bilmeniz sizi endişelendirir mi?	2.51	1.06
22. Toplum kurallarına uymak, kendi bildiğinizi yapmaktan daha mı iyidir?	3.08	1.10
Genel	2.33	.60

Kişilik ölçeğindeki sorulara verilen cevaplar incelendiğinde “Dışa Dönüklük” faktörü altındaki cevapların puanlarının birbirine ve dolayısıyla ortalama faktör puanına oldukça yakın olduğu görülmektedir. Sadece “Oldukça sıkıcı bir partiye kolaylıkla canlılık getirebilir misiniz?” sorusuna verilen cevap bu faktörü ölçen diğer beş sorudan fark edilir derecede düşük puan almıştır (faktör ortalaması 3.29, ilgili sorunun ortalama puanı 2.71).

“Yalan” faktörünü ölçen soruların aldığı ortalama puanlar ise faktörün ortalama puanına (3.93) oldukça yakındır. Sadece “Başkasına önerdiğiniz şeyleri kendiniz her zaman uygular mısınız?” sorusunun ortalama puanı diğer soruların ortalama puanından biraz daha düşüktür.

“Nörotisizm” faktörünü ölçen sorulara verilen cevapların puanlarına bakıldığında “Duygu durumunuz sıklıkla mutlulukla mutsuzluk arasında değişir mi?” ve “Kaygılı bir kişi misiniz?” sorularına verilen cevapların ortalama puanları “Nörotisizm” faktörünün ortalama puanından (2.79) daha fazladır (sırasıyla 3.01 ve 3.06).

Kişilik ölçeğindeki son faktör olan “Psikotisizm” özelliğini ölçen sorular incelendiğinde ise “Toplum kurallarına uymak, kendi bildiğinizi yapmaktan daha mı iyidir?” sorusuna verilen cevapların ortalama puanının (3.08) bu faktör altındaki diğer sorulara verilen cevapların puanlarından ayrıştığı söylenebilir. İlgili sorunun puanı dikkate alınmadığında ortalama faktör puanı 2.18 olur iken bu soru hesaba katıldığında faktör ortalaması 2.33’e yükselmektedir. Bu soru haricindeki sorulara verilen cevapların ortalama faktör puanları 1.59 ile 2.89 arasında değişmektedir.

4.3.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Cinsiyete göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre Kişilik Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan t- Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	SS	t	p	
Dışa Dönüklük	Cinsiyet	Erkek	165	3.41	.72	2.508*	.013
	Kadın	235	3.21	.83			
Yalan	Cinsiyet	Erkek	165	3.89	.64	-0.933	.351
	Kadın	235	3.95	.63			
Nörotisizm	Cinsiyet	Erkek	165	2.62	.67	-	.000
	Kadın	235	2.91	.72			
Psikotisizm	Cinsiyet	Erkek	165	2.40	.58	1.984*	.048
	Kadın	235	2.28	.61			

* $\alpha < 0.05$, ** $\alpha < 0.01$

Öğrencilerin kişilik özelliklerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği incelendiğinde Kişilik Ölçeğinde (Toplam) bir farklılaşma olmadığı ancak buna karşılık Dışa Dönüklük, Nörotisizm ve Psikotisizm faktörlerinde farklılaşma olduğu görülmektedir. İlgili sonuçlara göre erkekler kadınlara göre daha fazla Dışa

Dönüklük, kadınlar erkeklere göre daha fazla Nörotisizm ve erkekler kadınlara göre daha fazla Psikotisizm özelliği sergilemektedirler.

4.3.2. Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının yaş grubu değişkenine göre Kişilik Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.



Tablo 8. Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F (KWH)	p	Farkın Kaynağı***, *****
									F	p			
Dışa Dönüklük	17-20	43	3.54	.69	Gruplar Arası	4.747	2	2.374	3.15	.04*	9.93	.01**	17-20 yaş-26 veya üzeri yaş
	21-25	328	3.28	.81	Gruplar İçi	246.01	397	.620					
	26 ve üzeri	29	3.03	.64	Toplam	250.76	399						
	Toplam	400	3.29	.79									
Yalan	17-20	43	3.78	.64	Gruplar Arası	4.747	2	2.374	0.11	.89	3.05	.05	
	21-25	328	3.96	.63	Gruplar İçi	246.02	397	.620					
	26 ve üzeri	29	3.73	.59	Toplam	250.76	399						
	Toplam	400	3.92	.63									
Nörotisizm	17-20	43	2.77	.77	Gruplar Arası	0.150	2	.075	4.05	.02*	0.91	.63	
	21-25	328	2.79	.73	Gruplar İçi	203.46	397	.512					
	26 ve üzeri	29	2.86	.47	Toplam	203.61	399						
	Toplam	400	2.79	.71									
Psikotisizm	17-20	43	2.37	.62	Gruplar Arası	0.160	2	.080	0.85	.43	0.22	.80	
	21-25	328	2.32	.60	Gruplar İçi	144.92	397	.365					
	26 ve üzeri	29	2.39	.65	Toplam	145.08	399						
	Toplam	400	2.33	.60									

*İlgili gruplardaki ölçekler varyansların homojenliği özelliğini taşımadığı için ANOVA analizi non-parametrik testlerden olan Kruskal Wallis H testi ile gerçekleştirilmiştir. ** $\alpha < .05$, ***Oneway ANOVA analizi sonucu ulaşılan F istatistiğine dair (3.046) olasılık değeri (p).049 olmasına rağmen uygulanan Post Hoc testler gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya işaret etmemiştir. Dolayısıyla Yalan alt boyutundaki farklılaşmanın kaynağı tespit edilememiştir. ****Parametrik test koşullarının sağlandığı durumlarda farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için, grupların gözlem sayılarına duyarlı olmayan Sidak Post Hoc testi kullanılmıştır (Kayrı, M. (2009), Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 19, Sayı:1, s. 54).

Tablo 9. Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p
Dışa Dönüklük	17-20	43	10.75	239.01	2	9.926	.007
	21-25	328	82	199.74			
	26 ve üzeri	29	7.25	152.03			
Nörotisizm	17-20	43	10.75	196.20	2	.915	.633
	21-25	328	82	199.35			
	26 ve üzeri	29	7.25	219.91			

Yaş gruplarına göre kişilik özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde Dışa Dönüklük ve Yalan boyutlarında öğrencilerin kişilik ölçeğinden aldığı puanların farklılaştığı görülmektedir. Kişilik ölçeğine (toplam) bakıldığında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Alınan puanlar incelendiğinde yaş grupları arasındaki ortalama farkının en fazla 12 (26 ve üzeri yaş grubu ile 17-20 yaş grubu arasında) olduğu görülmektedir. Alt boyutlar itibarıyla incelendiğinde ise Dışa Dönüklük boyutunda en yüksek ortalama puan 3.54 ile 17-20 yaş grubunda olduğu ve ilgili puanın yaş arttıkça azaldığı görülmektedir. Yalan alt boyutunda 17-20 ve 26 ve üzeri yaş gruplarının puanları birbirine oldukça yakın iken (sırasıyla 3.78, 3.73) 21-25 yaş grubunun puanı diğer iki yaş grubuna göre az da olsa yüksektir. Nörotisizm alt boyutu yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Zira yaş gruplarının bu alt boyutta aldıkları puanlar birbirine çok yakındır (2.37, 2.32, 2.39). Nörotisizm boyutuna benzer şekilde Psikotisizm boyutunda yaş gruplarının puanları da birbirlerine çok yakındır ve aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır (2.37, 2.32, 2.39). Dışa Dönüklük boyutundaki farklılaşma ise 17-20 yaş ile 26 ve üzeri yaş grupları arasındaki farklılaşmadan kaynaklanmaktadır. 17-20 yaş grubundaki öğrenciler daha fazla Dışa Dönüklük özelliği sergilemektedirler.

4.3.3. Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri İstatistiksel Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri bölge (istatistiksel bölge birimi) değişkenine göre Kişilik Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri İstatistik Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p	Farkın Kaynağı
									F	p			
Dışa Dönüklük	TR1	35	3.11	.85	Gruplar Arası	1.64	11	.15	3.60	.00*	32.65	.00**	TR9-TR4 TR9-TR5
	TR2	37	3.34	.70									
	TR3	30	3.24	.99									
	TR4	35	3.03	.43	Gruplar İçi	28.76	388	.07					
	TR5	40	2.92	1.02									
	TR6	30	3.41	.80									
	TR7	30	3.19	.80	Gruplar İçi								
	TR8	40	3.40	.70									
	TR9	27	3.71	.77									
	TRA	40	3.25	.70	Toplam	30.40	399						
	TRB	30	3.57	.76									
	TRC	26	3.58	.48									
Toplam	400	3.29	.79										
Yalan	TR1	35	3.80	.71	Gruplar Arası	20.57	11	1.87					
	TR2	37	4.02	.55									
	TR3	30	3.84	.65									
	TR4	35	3.32	.52	Gruplar İçi	137.84	388	0.35	.85	.59	5.27	.00**	TR4-TR2, TR4-TR3, TR4-TR5, TR4-TR6, TR4-TR7, TR4-TR8, TR4-TR9, TR4-TRA TR4-TRC
	TR5	40	3.99	.64									
	TR6	30	3.92	.59									
	TR7	30	4.14	.63	Gruplar İçi								
	TR8	40	3.97	.57									
	TR9	27	4.02	.64									
	TRA	40	4.16	.51	Toplam	158.41	399						
	TRB	30	3.77	.61									
	TRC	26	4.19	.51									
Toplam	400	3.92	.63										
Nörotisizm	TR1	35	2.90	.78	Gruplar Arası	21.26	11	1.93					
	TR2	37	3.11	.65									
	TR3	30	2.66	.71									
	TR4	35	2.59	.55	Gruplar İçi	182.35	388	0.47	.99	.45	4.11	.00**	TR2-TRC, TR5-TR9, TR1-TR9 TRB-TR9, TR8-TR9, TR2-TR9
	TR5	40	3.04	.76									
	TR6	30	2.62	.57									
	TR7	30	2.78	.61	Gruplar İçi								
	TR8	40	2.91	.75									
	TR9	27	2.28	.67									
	TRA	40	2.86	.71	Toplam	203.61	399						
	TRB	30	2.99	.79									
	TRC	26	2.46	.55									
Toplam	400	2.79	.71										
Psikotisizm	TR1	35	2.45	.63	Gruplar Arası	17.29	11	1.571					
	TR2	37	2.08	.62									
	TR3	30	2.46	.53									
	TR4	35	2.79	.55	Gruplar İçi	127.80	388	0.329	2.43	.00*	53.65	.00**	TR9-TR2, TR4-TR2, TR4-TR7, TR4-TRA, TR4-TR5, TR4-TRB, TR4-TR8,
	TR5	40	2.17	.65									
	TR6	30	2.44	.67									
	TR7	30	2.11	.66	Gruplar İçi								
	TR8	40	2.32	.48									
	TR9	27	2.56	.57									
	TRA	40	2.10	.41	Toplam	145.08	399						
	TRB	30	2.29	.66									
	TRC	26	2.34	.31									
Toplam	400	2.33	.60										

*İlgili gruplardaki ölçekler varyansların homojenliği özelliğini taşımadığı ANOVA analizi parametrik olmayan testlerden olan Kruskal Wallis H testi ile gerçekleştirilmiştir. ** $\alpha < .05$

Kişilik özelliklerinin öğrenim gördükleri istatistiki bölge birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, hem bütün olarak hem de alt boyutlar itibariyle farklılaştığı görülmektedir. İlgili bölge birimleri arasında yalnızca TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi) bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden (toplam) aldıkları ortalama puanın 3'ün altında olduğu görülmektedir. Diğer istatistiki bölge birimlerinde öğrenim gören öğrencilerin aldıkları puanlar dar bir bantta değişmektedir (3.03-3.16). Dışa Dönüklük boyutunda en yüksek puan değerine sahip öğrencilerin TR9 Doğu Karadeniz (Giresun Üniversitesi) bölgesinde öğrenim gören öğrenciler olduğu (3.71), en düşük puan değerine ise 2.92 ile TR5 Batı Anadolu (Gazi Üniversitesi) bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Yalan boyutu incelendiğinde, TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi) bölgesinde eğitim alan öğrencilerin puanlarının toplam ortalama değere yakın olduğu gözlenirken TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi) bölgesindeki öğrencilerin bu boyuttaki puanlarının (3.32) toplam ortalama değerden (3.92) diğer illere göre daha fazla farklılaştığı görülmektedir. Nörotisizm boyutundaki puan değerlerine bakıldığında en düşük değer 2.28 ile TR9 Doğu Karadeniz (Giresun Üniversitesi) bölgesinde öğrenim gören öğrencilere ait olduğu görülmektedir. En yüksek değer ise 3.11 ile TR2 Batı Marmara (Balıkesir Üniversitesi) bölgesinde öğrenim gören öğrencilere aittir.

Tablo 11. Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri İstatistik Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p
Dışa Dönüklük	TR1	40	10	190.75	11	32.650	.001
	TR2	35	8.75	149.79			
	TR3	30	7.5	218.10			
	TR4	30	7.5	195.18			
	TR5	30	7.5	186.85			
	TR6	26	6.5	242.42			
	TR7	27	6.75	262.35			
	TR8	40	10	155.85			
	TR9	35	8.75	171.31			
	TRA	30	7.5	242.63			
	TRB	40	10	215.56			
	TRC	37	9.25	210.96			
Psikotizizm	TR1	40	10	155.90	11	53.649	.000
	TR2	35	8.75	293.31			
	TR3	30	7.5	217.97			
	TR4	30	7.5	227.37			
	TR5	30	7.5	152.12			
	TR6	26	6.5	206.56			
	TR7	27	6.75	247.06			
	TR8	40	10	165.91			
	TR9	35	8.75	224.07			
	TRA	30	7.5	190.48			
	TRB	40	10	200.96			
	TRC	37	9.25	148.69			

Kişilik özelliklerinin öğrenim gördükleri istatistik bölge birimine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde, hem bütün olarak hem de alt boyutlar itibariyle farklılaştığı görülmektedir. İlgili bölge birimleri arasında yalnızca TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi) bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden (toplam) aldıkları ortalama puanın 3'ün altında olduğu görülmektedir. Diğer istatistik bölge birimlerinde öğrenim gören öğrencilerin aldıkları puanlar dar bir bantta değişmektedir (3.03-3.16). Dışa Dönüklük boyutunda en yüksek puan değerine sahip öğrencilerin TR9 Doğu Karadeniz (Giresun Üniversitesi) bölgesinde öğrenim gören öğrenciler olduğu (3.71), en düşük puan değerine ise 2.92 ile TR5 Batı Anadolu (Gazi Üniversitesi) bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Yalan boyutu incelendiğinde, TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi) bölgesinde eğitim alan öğrencilerin puanlarının toplam ortalama değere yakın olduğu gözlenirken TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi) bölgesindeki öğrencilerin bu boyuttaki puanlarının

(3.32) toplam ortalama değerden (3.92) diğer illere göre daha fazla farklılaştığı görülmektedir. Nörotisizm boyutundaki puan değerlerine bakıldığında en düşük değerin 2.28 ile TR9 Doğu Karadeniz (Giresun niversitesi) bölgesinde öğrenim gören ğrencilereait olduğu görülmektedir. En yüksek değer ise 3.11 ile TR2 Batı Marmara (Balıkesir niversitesi) bölgesinde öğrenim gören ğrencilereaittir.

Öğrenciler arasında görülen Dışa Dönüklük özelliğindeki farklılaşmanın nedeni ise TR9 bölgesi ile TR4 ve TR5 bölgeleri arasındaki farklılaşmadır. TR9 bölgesindeki öğrenciler diğer iki bölgedeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde Dışa Dönüklük özelliği sergilemektedirler. Yalan alt boyutundaki farklılaşma ise TR4 bölgesi ile TR1 ve TRB bölgeleri hariç diğer tüm bölgeler arasındaki farklılaşmadan kaynaklanmaktadır. TR4 bölgesindeki ğrencilerin Yalan alt boyutunda aldıkları ortalama skor farklılaştığı diğer tüm bölgelerden daha düşüktür. Nörotisizm alt boyutundaki farklılaşma ise TR2 ile TRC bölgeleri arasındaki farklılaşma ve TR9 ile TR5, TR1, TRB, TR8 TR2 bölgeleri arasındaki farklılaşmadan kaynaklanmaktadır. TR2 bölgesindeki ğrenciler TRC bölgesindeki öğrencilerden daha yüksek oranda Nörotisizm özelliği gösterirken, TR9 bölgesindeki öğrenciler ise farklılaştıkları bölgelerdeki öğrencilerden daha düşük düzeyde Nörotisizm özelliği sergilemektedirler. Psikotisizm özelliğindeki farklılaşmanın kaynağı ise, daha çok TR4 bölgesi olarak görülmektedir. TR4 bölgesindeki ğrenciler TR2, TR7, TRA, TR5, TRB ve TR8 bölgelerindeki öğrencilerden daha yüksek oranda Psikotisizm özelliği sergilemektedir. TR4 bölgesi haricinde Psikotisizm özelliğinde bölgeler arası farklılaşmanın bir kaynağı da TR9 bölgesindeki ğrencilerin TR2 bölgesindeki öğrencilere kıyasla daha yüksek Psikotisizm özelliği sergilemeleridir.

4.3.4. Öğrencilerin Kişilik leğinden Aldıkları Puanların Yaşam Koşullarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe ğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri yerdeki yaşam koşulları göre Kişilik leğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınınmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşam Koşullarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene F	p	F	p
Dışa Dönüklük	Aile Yanında	63	3.23	.81	Gruplar Arası	2.659	3	.89				
	Ev Kiralayarak	158	3.27	.82	Gruplar İçi	248.10	396	.63				
	Yurtta Kalarak	167	3.36	.77					1.71	.16	1.41	.24
	Diğer	12	2.94	.48	Toplam	250.76	399					
	Toplam	400	3.29	.79								
Yalan	Aile Yanında	63	4.02	.61	Gruplar Arası	1.824	3	.61				
	Ev Kiralayarak	158	3.85	.65	Gruplar İçi	156.59	396	.39				
	Yurtta Kalarak	167	3.95	.63					.70	.55	1.54	.20
	Diğer	12	4.08	.52	Toplam	158.42	399					
	Toplam	400	3.92	.63								
Nörotisizm	Aile Yanında	63	2.79	.74	Gruplar Arası	0.323	3	.11				
	Ev Kiralayarak	158	2.76	.69	Gruplar İçi	203.29	396	.51				
	Yurtta Kalarak	167	2.82	.73					.33	.80	.21	.89
	Diğer	12	2.79	.67	Toplam	203.61	399					
	Toplam	400	2.79	.71								
Psikotisizm	Aile Yanında	63	2.22	.60	Gruplar Arası	1.373	3	.46				
	Ev Kiralayarak	158	2.34	.62	Gruplar İçi	143.71	396	.36				
	Yurtta Kalarak	167	2.38	.59					.52	.67	1.26	.29
	Diğer	12	2.21	.52	Toplam	145.08	399					
	Toplam	400	2.33	.60								

Öğrencilerin üniversite eğitimi aldıkları sıradaki yaşam koşullarının ise kişilik özelliklerinde farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. Hem Kişilik Ölçeğinde (toplam) hem de alt boyutlarda yaşam koşullarına göre alınan puanlar birbirlerine çok yakındır. İlgili kategorilerde Kişilik Ölçeğinde (toplam) alınan en düşük puan ile en yüksek puan farkı.12, Dışa Dönüklük boyutundaki en düşük puan ile en yüksek puan farkı.42, Yalan boyutundaki en düşük puan ile en yüksek puan farkı.16, Nörotisizm boyutundaki en düşük puan ile en yüksek puan farkı.06 ve Psikotisizm boyutundaki en düşük puan ile en yüksek puan farkı.17'dir.

4.4.Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygularına İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

Türkçe öğretmen adaylarının sahip oldukları mesleki kaygı özelliklerini belirlemek amacıyla 400 Türkçe öğretmen adayına uygulanmış olan Mesleki Kaygı Ölçeğine (MKÖ) ait genel bulgular tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygularına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Faktör 1: Görev Merkezli Kaygı	\bar{X}	SS
1. Öğretmenlik mesleğini seçmemde kararsızlık yaşamaktan	3.56	1.33
11. Bilgilerimi öğrenciye aktaramamaktan	3.33	1.21
12. Öğrencilerimin mesleki bilgimi yetersiz bulmalarından	3.39	1.24
13. Öğrencilerimin derse ilgisini çekememekten	3.43	1.21
14. Öğrencilerimin bilemeyeceğim bir soruyu sorduklarında panik yaşamaktan	3.36	1.22
15. Hazırlıksız derse girmekten	3.34	1.20
16. Ders öncesi derse gireceğim için huzursuzluk yaşamak	3.70	1.12
17. Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan	3.51	1.13
18. Öğrencilerime etkin değerlendirme yöntemleri uygulayamamaktan	3.57	1.17
19. Bireysel farklılıkları göz önüne alarak ders işleyememekten	3.45	1.16
20. Derslerimde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamaktan	3.44	1.08
21. Sınıfta öğretimi organize edememekten	3.37	1.19
22. Sınıfta otorite sağlayamamaktan	3.43	1.21
23. Etkin bir sınıf yönetimi için yeterli olamamaktan	3.45	1.13
Genel	3.45	.84
Faktör 2: Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	\bar{X}	SS
32. Mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamayacağımdan	3.34	1.26
33. Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan	3.27	1.22
34. Toplumda mesleğime yönelik saygının azalmasından	2.81	1.29
38. Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan	3.39	1.22
39. Mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından	3.15	1.14
40. Çalışma (sınıf) ortamının mesleğimi yapmaya uygun olmamasından	3.39	1.23
41. Gelirim yetersiz olmasından dolayı sosyal ve kültürel faaliyetlerimin kısıtlanmasından	3.31	1.18
Genel	3.24	.85
Faktör 3: Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı	\bar{X}	SS
5. Öğrencilerimle iletişim kuramamaktan	3.32	1.35
6. Öğrencilerimden saygı görememekten	3.37	1.23
7. Öğrencilerimin sorunlarının farkına varamamaktan	3.27	1.16
8. Öğrencilerimle empati kuramamaktan	3.51	1.15
9. Öğrencilerimin beni sevmemesinden	3.53	1.27
10. Problemlili öğrenciler ile başa çıkamamaktan	3.11	1.22
Genel	3.35	1.00
Faktör 4: Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	\bar{X}	SS
26. Meslektaşlarım ile iletişim kuramamaktan	3.65	1.20
28. Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan	3.80	1.31
29. Sınıfta ders anlatırken kontrol amaçlı (okul müdürü, müfettiş vs. tarafından) izleniyor olmaktan	3.24	1.31
30. Meslektaşlarımdan alan bilgimi yetersiz bulmasından	3.61	1.21
31. Velilerin beni yetersiz bulmasından	3.84	1.24
Genel	3.63	.94
Faktör 5: Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	\bar{X}	SS
42. Öğrendiğim bilgi ve becerilerin bana yeterli olacağını düşünerek kendimi yenileyememekten	3.41	1.29
43. Sıkıcı bir öğretmen olmaktan	3.37	1.39
44. Öğrenciye iyi bir model olamamaktan	3.49	1.38
45. Okulda benden beklenen mesleğimin gerektirdiği özellikleri taşıyamamaktan	3.65	1.33
Genel	3.48	1.17

Faktör 6: Atanma Merkezli Kaygı	\bar{X}	SS
2. Atama sınavından düşük not almaktan	2.33	1.18
3. Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamaktan	2.25	1.19
4. Atama sınavı sonucu istediğim bir yere atanamamaktan	2.69	1.26
Genel	2.42	1.07

Faktör 7: Uyum Merkezli Kaygı	\bar{X}	SS
35. Öğretmenlik mesleğini seçtiğimden dolayı pişman olmaktan	3.14	1.41
36. İstemediğim bir bölgede/şehirde görev yapmaktan	2.94	1.32
37. Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan	3.33	1.20
Genel	3.14	1.07

Faktör 8: Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	\bar{X}	SS
24. Okul yönetimi ile problem yaşamaktan	3.25	1.23
25. Okul yönetiminin bana adil davranmamasından	3.13	1.26
27. Okulda ders araç gereçlerinin yetersiz olmasından	3.49	1.29
Genel	3.29	.94

Kaygı ölçeğine verilen cevaplar incelendiğinde Görev Merkezli Kaygı faktörü altındaki soruların ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Soruların aldığı ortalama puanlar 3.33 ile 3.57 arasında değişmektedir. Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı faktörünü ölçen soruların aldıkları ortalama puan değerlerinin arasında da çok farklılık bulunmamaktadır. “Toplumda mesleğime yönelik saygının azalmasından” ifadesi haricindeki ifadelerin aldıkları puanlar 3.15 ile 3.39 arasında değişir iken ilgili ifadenin aldığı puan 2.81’dir. Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı faktörünü ölçen ifadelerin aldıkları ortalama puanlar da faktör ortalama puanına (3.35) yakın dağılım göstermektedir. İlgili ifadelerin aldığı en düşük puan 3.11 iken en yüksek puan 3.53’tür. Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı faktörünü ölçen ifadeler bakıldığında “Sınıfta ders anlatırken kontrol amaçlı (okul müdürü, müfettiş vs. tarafından) izleniyor olmaktan” ifadesinin aldığı puanın 3.24 olduğu görülmektedir. Faktör ortalamasından (3.63) çok uzaklaşmış olmamakla birlikte diğer sorular incelendiğinde aldıkları puanların 3.61 ile 3.84 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durumda ilgili ifadenin öğrencilerde diğer ifadeler göre biraz daha fazla kaygıya neden olduğu söylenebilir. “Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı, Atanma Merkezli Kaygı, Uyum Merkezli Kaygı ve Okul Yönetimi Merkezli Kaygı” faktörlerini ölçen ifadelerin aldığı puanlara bakıldığında ise ölçtükları faktör ortalamalarına yakın oldukları ve herhangi bir ifadenin ön plana çıkmadığı görülmektedir.

4.4.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygularının Cinsiyete göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre Kişilik Mesleki Kaygı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan t- Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	N	\bar{X}	SS	t	p	
Görev Merkezli Kaygı	Cinsiyet	Erkek	165	3.56	.80	2.195	.03*
	Kadın	235	3.37	.87			
Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı	Cinsiyet	Erkek	165	3.11	.81	-2.516	.01*
	Kadın	235	3.33	.87			
Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı	Cinsiyet	Erkek	165	3.63	.90	4.989	.00*
	Kadın	235	3.15	1.02			
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Cinsiyet	Erkek	165	3.76	.88	2.422	.02*
	Kadın	235	3.54	.98			
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Cinsiyet	Erkek	165	3.64	1.07	2.315	.02*
	Kadın	235	3.37	1.23			
Atanma Merkezli Kaygı	Cinsiyet	Erkek	165	2.57	1.03	2.407	.02*
	Kadın	235	2.31	1.09			
Uyum Merkezli Kaygı	Cinsiyet	Erkek	165	3.19	.97	.872	.38
	Kadın	235	3.10	1.14			
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Cinsiyet	Erkek	165	3.29	.89	-.056	.96
	Kadın	235	3.29	.98			

*p<.05

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği incelendiğinde hem bütünde hem de altı alt boyutta farklılaşma olduğu görülmektedir. Bütün olarak bakıldığında erkeklerin kaygı düzeyinin kadınların kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında ‘Görev Merkezli Kaygı, Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı, Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı, Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı ve Atanma Merkezli Kaygı’ alt boyutlarında erkeklerin kaygı düzeyleri daha yüksek iken, sadece Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı alt boyutunda kadınların kaygı düzeyleri erkeklerin kaygı düzeyinden yüksektir. Cinsiyetler arasında alınan puanlar açısından en büyük fark olan boyut ise Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı boyutudur.

4.4.2. Öğrencilerin Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının yaş grubu değişkenine göre Mesleki Kaygı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Gruplarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p	Farkın Kaynağı
									F	p			
Görev Merkezli Kaygı	17-20	43	3.58	.91	Gruplar Arası	2.127	2	1.063					
	21-25	328	3.45	.84	Gruplar İçi	282.16	397	.711					
	26 ve üzeri	29	3.23	.77	Toplam	284.29	399		.65	.52	1.50	.22	
	Toplam	400	3.45	.84									
Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı	17-20	43	3.20	1.00	Gruplar Arası	1.360	2	.680					
	21-25	328	3.26	.83	Gruplar İçi	288.92	397	.728					
	26 ve üzeri	29	3.04	.83	Toplam	290.28	399		1.96	.14	.93	.39	
	Toplam	400	3.24	.85									
Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı	17-20	43	3.59	1.08	Gruplar Arası	7.148	2	3.574					
	21-25	328	3.36	.98	Gruplar İçi	388.06	397	.977					
	26 ve üzeri	29	2.95	.98	Toplam	395.21	399		.15	.86	3.66	.03*	17-20-26 ve yukarı
	Toplam	400	3.35	1.00									
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	17-20	43	3.52	1.02	Gruplar Arası	3.465	2	1.733					
	21-25	328	3.67	.93	Gruplar İçi	350.09	397	.882					
	26 ve üzeri	29	3.34	.96	Toplam	353.55	399		.17	.85	1.97	.14	
	Toplam	400	3.63	.94									
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	17-20	43	3.13	1.17	Gruplar Arası	5.981	2	2.990					
	21-25	328	3.52	1.18	Gruplar İçi	541.66	397	1.364					
	26 ve üzeri	29	3.49	1.05	Toplam	547.64	399		.31	.73	2.19	.11	
	Toplam	400	3.48	1.17									
Atanma Merkezli Kaygı	17-20	43	2.66	1.21	Gruplar Arası	3.158	2	1.579					
	21-25	328	2.40	1.06	Gruplar İçi	454.56	397	1.145					
	26 ve üzeri	29	2.28	.96	Toplam	457.71	399		2.09	.12	1.38	.25	
	Toplam	400	2.4	1.07									
Uyum Merkezli Kaygı	17-20	43	3.05	1.20	Gruplar Arası	0.522	2	.261					
	21-25	328	3.15	1.05	Gruplar İçi	455.10	397	1.146					
	26 ve üzeri	29	3.08	1.04	Toplam	455.62	399		1.13	.32	.23	.80	
	Toplam	400	3.14	1.07									
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	17-20	43	3.63	.93	Gruplar Arası	7.286	2	3.643					
	21-25	328	3.27	.95	Gruplar İçi	346.85	397	.874					
	26 ve üzeri	29	3.01	.78	Toplam	354.14	399		1.29	.28	4.17	.02*	17-20-26 ve yukarı
	Toplam	400	3.29	.94									

* p<.05

Yaş gruplarına göre öğrencilerin kaygı düzeylerinin değişip değişmediğine bakıldığında ‘Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı ve Okul Yönetimi Merkezli Kaygı’ alt boyutlarında farklılaşma olduğu görülmektedir. ‘Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı’ boyutunda herhangi bir yaş grubu öne çıkmazken, ‘Okul Yönetimi Merkezli Kaygı’ boyutunda 17-20 yaş grubu 3.63 ortalama puan değeriyle diğer iki yaş grubuna biraz daha öne çıkmaktadır. Diğer iki yaş grubunun puanları 3.27 ve 3.01 şeklindedir. ‘Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı’ boyutunda farkın kaynağı 17-20 yaş grubunun 26 ve üzeri yaş grubuna göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip olmasıdır. Aynı durum ‘Okul Yönetimi Merkezli Kaygı’ düzeyinde de kendisini göstermekte ve farklılaşmaya sebep olmaktadır. 17-20 yaş grubundaki öğrencilerin ‘Okul Yönetimi Merkezli Kaygı’ düzeyleri 26 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksektir.

4.4.3. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri İstatistikî Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri bölge (istatistikî bölge birimi) değişkenine göre Mesleki Kaygı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo16. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri İstatistikî Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p	Farkın Kaynağı
									F	p			
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	TR1	35	3.38	.93	Gruplar Arası	51.30	11	4.663	1.51	.12	5.99	.00**	TRA-TR4, TR6-TR4, TR7-TR4, TRC-TR4, TR9-TR4, TR5-TR4, TR1-TR4, TRB-TR4, TR8-TR4, TR2-TR4
	TR2	37	4.03	.90									
	TR3	30	3.39	1.03									
	TR4	35	2.65	.60									
	TR5	40	3.78	.71	Gruplar İçi	302	388	0.779					
	TR6	30	3.62	.99									
	TR7	30	3.59	1.00									
	TR8	40	3.72	.88									
	TR9	27	3.87	.79									
	TRA	40	3.93	.92	Toplam	353.5	399						
	TRB	30	3.71	1.03									
	TRC	26	3.85	.74									
	Toplam	400	3.63	.94									

*İlgili gruplardaki ölçekler varyansların homojenliği özelliğini taşımadığı ANOVA analizi non-parametrik testlerden olan Kruskal-Wallis H testi ile gerçekleştirilmiştir. ** p<.05

Tablo 17. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri İstatistikî Bölge Birimine Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p	Farkın Kaynağı
Görev Merkezli Kaygı	TR1	35	8.75	218.28	11	40.687	.00*	TR3-TR4, TRA-TR4, TRC-TR4, TRB-TR4, TR8-TR4, TR2-TR4, TR9-TR4
	TR2	37	9.25	104.90				
	TR3	30	7.5	200.98				
	TR4	35	8.75	210.77				
	TR5	40	10	180.55				
	TR6	30	7.5	219.27				
	TR7	30	7.5	262.70				
	TR8	40	10	189.74				
	TR9	27	6.75	170.61				
	TRA	40	10	220.00				
	TRB	30	7.5	221.13				
TRC	26	6.5	222.39					
Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı	TR1	35	8.75	246.28	11	35.916	.00*	TR5-TR4, TR7-TR4, TR8-TR4, TR9-TR4, TRA-TR4
	TR2	37	9.25	112.43				
	TR3	30	7.5	194.90				
	TR4	35	8.75	194.20				
	TR5	40	10	211.52				
	TR6	30	7.5	210.38				
	TR7	30	7.5	238.54				
	TR8	40	10	206.31				
	TR9	27	6.75	167.66				
	TRA	40	10	197.32				
	TRB	30	7.5	230.28				
TRC	26	6.5	195.51					
Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı	TR1	35	8.75	216.36	11	34.165	.00*	TRA-TR4, TR6-TR4, TR3-TR4, TRC-TR4, TRB-TR4, TR9-TR4
	TR2	37	9.25	119.44				
	TR3	30	7.5	219.58				
	TR4	35	8.75	221.78				
	TR5	40	10	177.75				
	TR6	30	7.5	225.21				
	TR7	30	7.5	265.50				
	TR8	40	10	186.53				
	TR9	27	6.75	180.54				
	TRA	40	10	227.12				
	TRB	30	7.5	201.14				
TRC	26	6.5	192.66					
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	TR1	35	8.75	216.16	11	41.114	.00*	TR3-TR4, TR5-TR4, TR9-TR4, TR9-TR1, TR9-TR7,
	TR2	37	9.25	133.76				
	TR3	30	7.5	217.12				
	TR4	35	8.75	230.32				
	TR5	40	10	163.23				
	TR6	30	7.5	220.02				
	TR7	30	7.5	270.07				
	TR8	40	10	240.98				
	TR9	27	6.75	153.71				
	TRA	40	10	180.32				
	TRB	30	7.5	187.01				
TRC	26	6.5	206.23					
Atanma Merkezli Kaygı	TR1	35	8.75	246.78	11	15.152	.18	
	TR2	37	9.25	210.16				
	TR3	30	7.5	199.72				
	TR4	35	8.75	195.93				
	TR5	40	10	205.90				
	TR6	30	7.5	181.19				
	TR7	30	7.5	184.39				
	TR8	40	10	162.63				
	TR9	27	6.75	224.57				
	TRA	40	10	181.58				
	TRB	30	7.5	206.23				
TRC	26	6.5	193.95					

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p	Farkın Kaynağı
Uyum Merkezli Kaygı	TR1	35	8.75	286.11				TR7-TR4,
	TR2	37	9.25	113.47				TRB-TR4,
	TR3	30	7.5	152.25				TR2-TR4,
	TR4	35	8.75	159.48				TRC-TR4,
	TR5	40	10	218.27				TR8-TR4,
	TR6	30	7.5	230.92				TRA-TR4,
	TR7	30	7.5	163.31				TR8-TR6,
	TR8	40	10	175.38	11	75.445	.00*	TRA-TR6,
	TR9	27	6.75	168.47				TR8-TR3,
	TRA	40	10	224.53				TRA-TR3,
TRB	30	7.5	260.63				TR8-TR9,	
	TRC	26	6.5	226.97				TRA-TR9,
								TR8-TR1,
								TRA-TR1,
								TRA-TR5
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	TR1	35	8.75	205.10				
	TR2	37	9.25	131.81				
	TR3	30	7.5	191.77				
	TR4	35	8.75	180.08				
	TR5	40	10	227.35				
	TR6	30	7.5	209.35				TR2-TR4,
	TR7	30	7.5	275.54	11	33.907	.00*	TR9-TR4,
	TR8	40	10	176.08				TR9-TR5
	TR9	27	6.75	197.04				
	TRA	40	10	225.70				
TRB	30	7.5	181.65					
TRC	26	6.5	231.01					

* p<.05

Öğrencilerin eğitim aldıkları üniversiteye göre kaygı düzeylerinin değişip değişmediği incelendiğinde ise hem bütün olarak hem de tüm alt faktörlerde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. İlgili analiz tablosu incelendiğinde ise bu durumun TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi) bölgesindeki öğrenim gören öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir. İstatistiksel olarak puanlar arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu boyutların tamamında TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi) bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeyleri diğer üniversitelerde eğitim alan öğrencilerin kaygı düzeylerinden düşüktür. Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı düzeyindeki farklılaşma TR4 ile TRA, TR6, TR7, TRC, TR9, TR5, TR1, TRB, TR8 ve TR2 bölgelerindeki farklılaşmadan kaynaklanmaktadır ve TR4 bölgesindeki kaygı düzeyi diğer bölgelerdeki kaygı düzeyinden düşüktür. Görev Merkezli Kaygı düzeyindeki farklılaşma TR4 bölgesi ile TR3, TRA, TRC, TRB, TR8, TR2 ve TR9 bölgeleri arasındaki farklılaşmadan kaynaklanmaktadır. TR4 bölgesindeki Görev Merkezli Kaygı düzeyi diğer bölgelerdeki öğrencilerin kaygı düzeyinden düşüktür. Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı düzeyindeki farklılaşmanın kaynağı TR4 bölgesi ile TR5, TR7, TR8, TR9 ve

TRA bölgeleri arasındaki farklılaşmadan kaynaklanmaktadır ve TR4 bölgesindeki öğrencilerin Ekonomik/Sosyal Merkezli kaygı düzeyleri diğer bölgelerdeki öğrencilerden daha düşük düzeydedir. Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı düzeyindeki bölgeler arası farklılığın kaynağı TR4 bölgesi ile TRA, TR6, TR3, TRC, TRB ve TR9 bölgeleri arasındaki farklılaşmadır ve TR4 bölgesindeki öğrencilerin Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı düzeyleri diğer bölgelerdeki öğrencilerin kaygı düzeylerinden düşüktür. Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı düzeylerindeki farklılaşmanın kaynağı ise TR4 bölgesi ile TR3, TR5 ve TR9 bölgeleri arasındaki farklılaşma ve TR9 bölgesi ile TR1 ve TR7 bölgeleri arasındaki farklılaşmadır. TR4 bölgesindeki öğrencilerin Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı düzeyleri diğer TR4 bölgesinin farklılaştığı diğer iki bölgedeki öğrencilerin kaygı düzeyinden düşük iken, TR9 bölgesindeki öğrencilerin ilgili kaygı düzeyleri TR1 ve TR7 bölgesindeki öğrencilerin kaygı düzeylerinden yüksektir. Uyum Merkezli Kaygı düzeyindeki farklılaşmanın kaynakları diğer kaygı türlerine göre daha fazla çeşitlilik göstermektedir. TR4 ile TR7, TRB, TR2, TRC, TR8 ve TRA bölgeleri arasındaki farklılık farkın kaynaklarından biridir ve TR4 bölgesindeki ilgili kaygı düzeyi diğer bölgelere göre daha düşük düzeydedir. TR 6 bölgesi ile TR8 ve TRA bölgeleri de farklılaşmaktadır ve TR6 bölgesindeki ilgili kaygı düzeyi diğer bölgelerden daha düşüktür. TR3 bölgesi de TR8 ve TRA bölgeleri ile farklılaşmaktadır ve TR3 bölgesinin ilgili kaygı düzeyi farklılaştığı bölgelerin kaygı düzeyine göre daha düşüktür. TR 9 bölgesi TR8 ve TRA bölgeleri ile farklılaşmakta ve ilgili iki bölgeden daha düşük bir kaygı düzeyine sahip bulunmaktadır. TR1 bölgesi benzer şekilde TR8 ve TRA bölgeleri ile farklılaşmaktadır ve TR1 bölgesi ilgili kaygı boyutunda daha düşük bir ortalamaya sahiptir. Farklılaşmanın son kaynağı ise TRA bölgesi ile TR5 bölgesi arasındaki farklılaşmadır. TRA bölgesindeki öğrencilerin ilgili kaygı düzeyleri TR5 bölgesindeki öğrencilerden yüksektir. Okul yönetimi Merkezli Kaygı düzeyindeki farklılığın kaynağı ise TR4 bölgesi ile TR2 ve TR9 bölgeleri arasındaki farklılaşma ile TR9 ve R5 bölgeleri arasındaki farklılaşmadır. TR4 bölgesindeki ilgili kaygı düzeyi farklılaştığı iki bölgeden düşük iken TR9 bölgesindeki ilgili kaygı düzeyi TR5 bölgesinden yüksektir.

4.4.4. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşam Koşullarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri yerdeki yaşam koşulları değişkenine göre Mesleki Kaygı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile sınınmış ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşam Koşullarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	\bar{X}	SS	VK	KT	Sd	KO	Levene		F	p	Farkın Kaynağı
									F	p			
Görev Merkezli Kaygı	Aile Yanında	63	3.39	.97	Gruplar	0.68	3	.23					
	Ev Kiralayarak	158	3.44	.77	Gruplar İçi	283.61	396	.72					
	Yurtta Kalarak	167	3.48	.87					2.19	.09	0.32	.81	
	Diğer	12	3.61	.80	Toplam	284.29	399						
	Toplam	400	3.45	.84									
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	Aile Yanında	63	3.27	.95	Gruplar Arası	1.50	3	.50					
	Ev Kiralayarak	158	3.16	.79	Gruplar İçi	288.78	396	.73					
	Yurtta Kalarak	167	3.29	.89					1.63	.18	0.68	.56	
	Diğer	12	3.24	.72	Toplam	290.28	399						
	Toplam	400	3.24	.85									
Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı	Aile Yanında	63	3.22	1.15	Gruplar Arası	3.50	3	1.16					
	Ev Kiralayarak	158	3.46	.90	Gruplar İçi	391.71	396	.98					
	Yurtta Kalarak	167	3.29	1.01					2.25	.08	1.18	.32	
	Diğer	12	3.40	1.07	Toplam	395.21	399						
	Toplam	400	3.35	1.00									
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Aile Yanında	63	3.58	1.06	Gruplar Arası	0.47	3	.15					
	Ev Kiralayarak	158	3.64	.89	Gruplar İçi	353.09	396	.89					
	Yurtta Kalarak	167	3.62	.95					1.85	.14	0.17	.91	
	Diğer	12	3.78	.84	Toplam	353.55	399						
	Toplam	400	3.62	.94									
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Aile Yanında	63	3.35	1.29	Gruplar Arası	4.26	3	1.42					
	Ev Kiralayarak	158	3.41	1.14	Gruplar İçi	543.38	396	1.37					
	Yurtta Kalarak	167	3.60	1.17					1.39	.24	1.03	.38	
	Diğer	12	3.42	.92	Toplam	547.64	399	1.42					
	Toplam	400	3.48	1.17									
Atanma Merkezli Kaygı	Aile Yanında	63	2.53	1.17	Gruplar Arası	1.17	3	.39					
	Ev Kiralayarak	158	2.42	.97	Gruplar İçi	456.54	396	1.15					
	Yurtta Kalarak	167	2.39	1.12					1.66	.18	0.34	.80	
	Diğer	12	2.28	1.17	Toplam	457.71	399						
	Toplam	400	2.42	1.07									
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Aile Yanında	63	3.26	.94	Gruplar Arası	2.86	3	.95					
	Ev Kiralayarak	158	3.38	.91	Gruplar İçi	351.28	396	.88					
	Yurtta Kalarak	167	3.21	.98					0.89	.44	1.07	.36	
	Diğer	12	3.47	.80	Toplam	354.14	399						
	Toplam	400	3.29	.94									

*İlgili gruptaki ölçekler varyansların homojenliği özelliğini taşımadığı ANOVA analizi non-parametrik testlerden olan Kruskal Wallis H testi ile gerçekleştirilmiştir. ** p<.05

Tablo 19. Öğrencilerin Mesleki Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşam Koşullarına Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlgili Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Gruplar	N	%	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p
Uyum Merkezli Kaygı	Aile Yanında	63	15.75	217.74	3	3.577	.31
	Ev Kiralayarak	158	39.5	192.02			
	Yurtta Kalarak	167	41.75	199.31			
	Diğer	12	3	238.17			

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin yaşam koşulları açısından farklılaşmadığı görülmektedir. Görev Merkezli Kaygı boyutundaki en düşük puan ile en yüksek puan farkı.22, Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı boyutundaki en düşük puan ile en yüksek puan farkı.13, Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı boyutundaki en düşük puan ile en yüksek puan farkı.23, Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı boyutundaki en düşük puan ile en yüksek puan farkı.20, Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı boyutundaki en düşük puan ile en yüksek puan farkı.25, Atanma Merkezli Kaygı boyutundaki en düşük puan ile en yüksek puan farkı.25, Uyum Merkezli Kaygı boyutundaki en düşük puan ile en yüksek puan farkı.41 ve Okul Yönetimi Merkezli Kaygı boyutundaki en düşük puan ile en yüksek puan farkı.27'dir.

4.5. Türkçe Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Olarak Elde Edilen Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının Kişilik Ölçeğinden ve Mesleki Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişikorelasyon analizi ile sınınmış ve sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Kişilik Ölçeği ile Kaygı Ölçeği Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiyi Ortaya Koyan Veriler

	Dışadönüklük	Yalan	Nörotisizm	Psikotisizm	Görev Merkezli Kaygı	Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı	Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı	Meslekteş ve Veli Merkezli Kaygı	Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Atanma Merkezli Kaygı	Uyum Merkezli Kaygı	Okul Yönetimi Merkezli Kaygı
Dışadönüklük		.14**	-.28**	.13**	.32**	.08	.28**	.23**	.13**	.18**	.21**	.12*
Yalan			-.17**	-.43**	.24**	.30**	.15**	.37**	.21**	-.03	.33**	.19**
Nörotisizm				-.17**	-.30**	-.13**	-.25**	-.23**	-.25**	-.21**	-.21**	-.20**
Psikotisizm					.03	-.10*	.13**	-.09	.04	.20**	-.16**	-.00
Görev Merkezli Kaygı						.40**	.77**	.67**	.61**	.23**	.36**	.58**
Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı							.31**	.54**	.48**	.19**	.59**	.48**
Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı								.55**	.52**	.30**	.26**	.48**
Meslekteş ve Veli Merkezli Kaygı									.52**	.28**	.49**	.65**
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı										.06	.23**	.35**
Atanma Merkezli Kaygı											.29**	.22**
Uyum Merkezli Kaygı												.35**
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı												

** $\alpha < .01$ * $\alpha < .05$

Korelasyon katsayısının 0-.30 arasında olması ilişkinin bulunmadığına,.31-.49 arasında olması zayıf ilişkiye,.50-.69 arasında olması orta derecedeki bir ilişkiye,.70-1.00 arasında olması ise yüksek (güçlü) bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Buna göre kişilik özelliklerinden sadece Yalan özelliği ile Psikotizm özelliği arasında (-.43) zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca kişilik özellikleri ile kaygı düzeyini belirleyen faktörler arasındaki ilişkilere bakıldığında sadece Yalan özelliği ile Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı ve Uyum Merkezli Kaygı faktörleri arasında (sırasıyla.37 ve.33) zayıf bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Kaygı düzeyini belirleyen faktörler incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin ‘Görev Merkezli Kaygı ile Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı’ arasında (.77; güçlü ilişki) arasında bulunduğu görülmektedir. Bunun yanında ‘Görev Merkezli Kaygı ile Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı’, ‘Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı ve Okul Yönetimi Merkezli Kaygı’ (.67,.61,.58) faktörleri arasında, Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı faktörü ile Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı ve Uyum Merkezli Kaygı (.54,.59) arasında, Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı faktörü ile Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı ve Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı faktörleri (.55,.52) arasında, ‘Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı faktörü ile Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı ve Okul Yönetimi Merkezli Kaygı’ faktörleri (.52,.65) arasında orta derecede bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 21: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Ortaya Koyan Çoklu Regresyon Analizi Verileri

Değişken	B	SEB	β	t	Sig.	Tolerance	VIF
1 Dışadönüklük	.16	.04	.19	3.92	.00*	.89	1.12
2 Yalan	.31	.06	.28	5.37	.00*	.73	1.36
3 Nörotiklik	-.20	.05	-.20	-4.24	.00*	.86	1.17
4 Psikotiklik	.09	.06	.08	1.50	.13	.73	1.37
5 Sabit	1.91	.40		4.82	.00		

Düzeltilmiş R²: 0.199

* α<0.05

Öğrencilerin kişilik özelliklerinin kaygı düzeylerini yordayıp yordamadığına bakıldığında ise Psikotizm özelliği hariç diğer kişilik özelliklerinin kaygı düzeyini yordadığı görülmektedir. Örneğin, öğrencilerin Dışa Dönüklük özellikleri 1 birim arttığında kaygı düzeyleri.16 birim, Yalan özellikleri 1 birim arttığında kaygı düzeyleri.31 birim artmakta iken, Nörotizm özellikleri 1 birim arttığında kaygı düzeyleri.20 birim düşmektedir. Psikotizm özelliği ise öğrencilerin kaygı düzeylerini yordamamaktadır.

SONUÇ

Bu araştırmanın genel amacını Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Hedefler doğrultusunda araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete, yaş grubuna, öğrenim görülün istatistikî bölge birimine ve sahip olunan yaşam koşullarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları özellikleri belirlemek amacıyla da kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bu bölümde, alt problemlere ait bulgular ve yorumlar yoluyla ulaşılan sonuçlar, tartışma ve sonuçlara yönelik öneriler yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın genel amacını oluşturan “Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

“Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri (Nörotiklik, dışadönüklük, psikotiklik ve yalan alt boyutlarında) nasıldır?” amacına ulaşmak için Türkçe öğretmeni adaylarına Eysenck Kişilik Ölçeği uygulanmış ve ölçeğe yapılan tanımlayıcı istatistikler sonucunda Nörotiklik (2.79), Dışadönüklük (3.29), Psikotiklik (2.33) ve Yalan (3.92) olmak üzere dört alt boyutu olduğu ve bu boyutların hesaplanan aritmetik ortalamalarına göre dengeli biçimde dağıldığı görülmüştür. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin cinsiyete göre değişip değişmediği incelendiğinde Kişilik Ölçeğinde (Toplam) bir farklılaşma olmadığı ancak Dışa Dönüklük, Nörotisizm ve Psikotisizm faktörlerinde farklılaşma olduğu görülmüştür. İlgili sonuçlara göre erkekler kadınlara göre daha fazla Dışa Dönüklük ve

Psikotisizm, kadınlar erkeklere göre daha fazla Nörotisizm özelliği sergilemektedirler.

Öğrencilerin yaş gruplarına göre özellikleri incelendiğinde söz konusu dört alt boyutta varyansların homojenliği özelliğini taşımadığı ANOVA analizi ‘non-parametrik test’lerden olan ‘Kruskal Wallis H testi’ ile gerçekleştirilmiştir. Kişilik özelliklerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde Dışa Dönüklük (Erkek=3.41, Kadın=3.21, $p=.01$) ve Yalan (Erkek =3.89, Kadın=3.95, $p=.05$) boyutlarında öğrencilerin kişilik ölçeğinden aldığı skorların farklılaştığı; erkeklerin kadınlara göre daha dışa dönük ve yalan boyutunda kadınların erkeklere göre daha önde olduğu belirlenmiştir.

Kişilik özelliklerinin eğitim alınan üniversiteye göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde ise; hem bütün olarak ($p=.03$) hem de alt boyutlar [Dışa Dönüklük ($p=.00$), Yalan ($p=.00$), Nörotisizm ($p=.00$), Psikotisizm ($p=.00$)] itibariyle farklılaştığı; öğrencilerin üniversite eğitimi aldıkları sıradaki yaşam koşullarının ise kişilik özelliklerinde farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir.

“Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeyleri (görev merkezli kaygı, ekonomik / sosyal merkezli kaygı, öğrenci / iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı, okul yönetimi merkezli kaygı) nasıldır?” amacına ulaşmak için yapılan tanımlayıcı istatistikler sonucunda “görev merkezli kaygı, ekonomik / sosyal merkezli kaygı, öğrenci / iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı, okul yönetimi merkezli kaygı” toplam 8 alt boyuttan oluşan Mesleki Kaygı Ölçeğinin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmış ve normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği incelendiğinde hem bütünde hem de altı alt boyutta farklılaşma olduğu görülmüştür. Bütün olarak bakıldığında erkeklerin kaygı düzeyinin kadınların kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu, bunun yanında ‘Görev Merkezli Kaygı’, ‘Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı’, ‘Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı’, ‘Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı’ ve ‘Atanma Merkezli Kaygı’ alt boyutlarında erkeklerin kaygı düzeyleri daha yüksek

iken, sadece ‘Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı’ alt boyutunda kadınların kaygı düzeyleri erkeklerin kaygı düzeyinden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yaş gruplarına göre öğrencilerin kaygı düzeylerinin değişip değişmediğine bakıldığında ‘Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı’ ve ‘Okul Yönetimi Merkezli Kaygı’ alt boyutlarında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin eğitim aldıkları üniversiteye göre kaygı düzeylerinin değişip değişmediği incelendiğinde ise hem bütün olarak hem de tüm alt faktörlerde bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. İlgili analiz tablosu incelendiğinde ise bu durumun TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)’da eğitim gören öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir. TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)’da eğitim alan öğrencilerin kaygı düzeyleri diğer üniversitelerde eğitim alan öğrencilerin kaygı düzeylerinden düşüktür.

Öğrenciler yaşam koşullarına göre gruplandıklarında ise sadece Uyum Merkezli Kaygı düzeylerinde farklılaştıkları (bu faktörün etkisiyle bütün olarak değerlendirildiğinde de farklılaşmaktadır) belirlenmiştir.

“Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri, mesleki kaygı düzeylerini yeterli ölçüde yordamakta mıdır?” amacına ulaşmak için Çoklu Regresyon bulguları incelenmiş, öğrencilerin kişilik özelliklerinin kaygı düzeylerini yordayıp yordamadığına bakıldığında, Psikotisizm özelliği hariç diğer kişilik özelliklerinin kaygı düzeyini yordadığı saptanmıştır. Örneğin, öğrencilerin Dışa Dönüklük özellikleri 1 birim arttığında kaygı düzeyleri.16 birim, Yalan özellikleri 1 birim arttığında kaygı düzeyleri.31 birim artmakta iken, Nörotisizm özellikleri 1 birim arttığında kaygı düzeyleri.20 birim düşmektedir. Psikotisizm özelliği ise öğrencilerin kaygı düzeylerini yordamamaktadır. Kişilik Ölçeği İle Kaygı Ölçeğinin alt boyut puanları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise “korelasyon katsayısının 0-.30 arasında olması ilişkinin bulunmadığına,.31-.49 arasında olması zayıf ilişkiye,.50-.69 arasında olması orta derecedeki bir ilişkiye,.70-1.00 arasında olması ise yüksek (güçlü) bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir.” (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Buna göre kişilik özelliklerinden sadece Yalan özelliği ile Psikotisizm özelliği arasında (-.43) zayıf bir ilişki tespit edilmiştir.

Kişilik özellikleri ile kaygı düzeyini belirleyen faktörler arasındaki ilişkilere bakıldığında sadece Yalan özelliği ile ‘Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı’ ve ‘Uyum Merkezli Kaygı’ faktörleri arasında (sırasıyla.37 ve.33) zayıf bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Kaygı düzeyini belirleyen faktörler incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin ‘Görev Merkezli Kaygı ile Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı’ arasında (.77; güçlü ilişki) arasında bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında ‘Görev Merkezli Kaygı ile Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı’, ‘Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı ve Okul Yönetimi Merkezli Kaygı’ (.67,.61,.58) faktörleri arasında, ‘Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı faktörü ile Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı ve Uyum Merkezli Kaygı’ (.54,.59) arasında, ‘Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı faktörü ile Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı ve Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı’ faktörleri (.55,.52) arasında, ‘Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı faktörü ile Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı ve Okul Yönetimi Merkezli Kaygı’ faktörleri (.52,.65) arasında orta derecede bir ilişki saptanmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının;

1- Öğrencilerin kişilik özelliklerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği incelendiğinde; Kişilik Ölçeğinde (Toplam) bir farklılaşma olmadığı ancak buna karşılık Dışa Dönüklük, Nörotisizm ve Psikotisizm faktörlerinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Erkekler kadınlara göre daha fazla Dışa Dönüklük ve Psikotisizm özellikleri sergiledikleri, kadınların ise erkeklere oranla daha fazla Nörotisizm özelliği sergiledikleri belirlenmiştir.

2- Öğrencilerin kişilik özelliklerinin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; Dışa Dönüklük ve Yalan boyutlarında öğrencilerin kişilik ölçeğinden aldığı puanların farklılaştığı görülmektedir. Dışa Dönüklük boyutunda en yüksek ortalama puanın 17-20 yaş grubunda olduğu ve ilgili puanın yaş arttıkça azaldığı belirlenmiştir. Yalan alt boyutunda 17-20 ve 26 ve üzeri yaş gruplarının puanları birbirine oldukça yakın iken 21-25 yaş grubunun puanlarını diğer iki yaş grubuna göre az da olsa yüksek olduğu saptanmıştır.

3- Öğrencilerin kişilik özelliklerinin eğitim alınan istatistikî bölge birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise hem bütün olarak hem de alt boyutlar itibarıyla farklılaştığı saptanmıştır.

4- Öğrencilerin kişilik özelliklerinin üniversite eğitimi aldıkları sıradaki yaşam koşullarına göre farklılaşmaya yol açmadığı saptanmıştır.

5- Öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği incelendiğinde; hem bütünde hem de altı alt boyutta farklılaşma olduğu; bütün olarak bakıldığında erkeklerin mesleki kaygı düzeyinin kadınların mesleki kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanında ‘Görev Merkezli Kaygı’, ‘Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı’, ‘Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı’, ‘Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı ve Atanma Merkezli Kaygı’ alt boyutlarında erkeklerin kaygı düzeyleri daha yüksek iken, sadece ‘Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı’ alt boyutunda kadınların kaygı düzeylerinin erkeklerin kaygı düzeyinden yüksek olduğu saptanmıştır.

6- Yaş gruplarına göre öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerinin değişip değişmediğine bakıldığında Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı ve Okul Yönetimi Merkezli Kaygı alt boyutlarında farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Okul Yönetimi Merkezli Kaygı boyutunda 17-20 yaş grubunun diğer iki yaş grubuna göre biraz daha öne çıktığı görülmüştür.

7- Öğrencilerin eğitim aldıkları istatistiki bölge birimine göre kaygı düzeylerinin değişip değişmediği incelendiğinde ise hem bütün olarak hem de tüm alt faktörlerde bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. İlgili analiz tablosu incelendiğinde ise bu durumun TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi) İstatistiki Bölge Biriminde öğrenim gören öğrencilerden kaynaklandığı görülmektedir. TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi) İstatistiki Bölge Biriminde öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeylerinin diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeylerinden düşük olduğu belirlenmiştir.

8- Öğrenciler yaşam koşullarına göre kaygı düzeylerinin değişip değişmediği incelendiğinde ise sadece Uyum Merkezli Kaygı düzeylerinde farklılaşma olduğu (bu faktörün etkisiyle bütün olarak değerlendirildiğinde de farklılaşmaktadır) saptanmıştır.

9- Öğrencilerin kişilik özelliklerinin mesleki kaygı düzeylerini yordayıp yordamadığına bakıldığında, Psiktisizm özelliği hariç diğer bütün kişilik özelliklerinin mesleki kaygı düzeylerini yordadığı saptanmıştır.

10- Ölçekler arasındaki korelasyonlara bakıldığında; kişilik özelliklerinden sadece Yalan özelliği ile Psiktisizm özelliği arasında (-.43) zayıf bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

11- Kişilik özellikleri ile kaygı düzeyini belirleyen faktörler arasındaki ilişkilere bakıldığında sadece Yalan özelliği ile Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı ve Uyum Merkezli Kaygı faktörleri arasında (sırasıyla.37 ve.33) zayıf bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

12- Kaygı düzeyini belirleyen faktörler incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin ‘Görev Merkezli Kaygı ile Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı’ arasında (.77; güçlü ilişki) arasında bulunduğu saptanmıştır.

13- ‘Görev Merkezli Kaygı ile Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı’, ‘Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı ve Okul Yönetimi Merkezli Kaygı’ (.67,.61,.58) faktörleri arasında, ‘Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı faktörü ile Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı ve Uyum Merkezli Kaygı’ (.54, .59) arasında, ‘Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı faktörü ile Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı ve Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı’ faktörleri (.55,.52) arasında, ‘Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı faktörü ile Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı ve Okul Yönetimi Merkezli Kaygı’ faktörleri (.52,.65) arasında orta derecede bir ilişkinin bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dursun ve Karagün (2012)’ün;“Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında; “68 öğretmen adayına mesleki kaygı ölçeği uygulanmış, cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı olduğu saptanmış” ve Bozkurt (2004) tarafından;“DEÜ Buca Eğitim Fakültesi’nin değişik bölümlerinde okuyan 363 öğrenciye ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Beck Depresyon Envanteri’ ve ‘Sürekli Kaygı Ölçeği’ uygulanmış; “araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin kaygı düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının yapmış olduğu çalışmada ise; “erkeklerin kaygı düzeyinin kadınların

kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür.Yapılan bu çalışmalarla araştırmacının sonuçlarının paralellik göstermediği” tespit edilmiştir.Bu bulgulara göre, cinsiyet etkeninin öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının değerlendirilmesinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Taşgın (2006), “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri”ni incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, son sınıfta okuyan 90 öğrenciye “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” uygulamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, *“bayan öğrencilerin ‘görev merkezli ve ben merkezli kaygı’ düzeyleri erkek öğrencilerinininkinden istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu çalışmada ise; ‘Görev Merkezli Kaygı’, ‘Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı’, ‘Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı’, ‘Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı ve Atanma Merkezli Kaygı’ alt boyutlarında erkeklerin kaygı düzeyleri daha yüksek iken, sadece ‘Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı’ alt boyutunda kadınların kaygı düzeyleri erkeklerin kaygı düzeyinden yüksektir.”*sonucuna ulaşılmıştır.

Çakmak ve Hevedanlı (2005) tarafından “Biyoloji öğrencilerinin kaygı düzeyinin sınıf, cinsiyet, okuldaki arkadaşlık ilişkileri ve anne-baba tutumu değişkenlerine göre değişip değişmediğinin incelenmesi” çalışmada *“fakülte, okuldaki başarı, çalışmak istediği meslek ve ekonomik durum değişkenlerine göre ise değişmediği gözlenmiştir. Öğrencilerin buldukları sınıflara göre kaygı durumlarında anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür.”* Araştırmacının çalışmasında ise; *“cinsiyet, yaş grupları, eğitim gördükleri üniversite ve sahip oldukları yaşam koşullarına göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.”*

Akgün, Gönen ve Aydın (2007), “Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin branş, cinsiyet, başarı durumu, arkadaşlık ilişkileri, yapmayı istediği meslek, barınma durumu, kardeş sayısı, anne-baba tutumu ve ekonomik durumdan nasıl etkilendiğini incelemek” için araştırmada; *“öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyet, başarı durumu ve anne-baba tutumları gibi değişkenlerden etkilendiği; Fen ve Matematik öğretmenliği branşlarındaki öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı”*nın saptanması, yapılan araştırmaların araştırmacının bulgularını destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

Bozdam (2008), “öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” çalışmasında, “*öğretmen adaylarının kaygı ölçeğinin üç boyutundan da (ben merkezli, görev merkezli, öğrenci merkezli) elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyet ve yer değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, yaş ve eğitim gördükleri alan değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptanmış ve öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu*” sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaların bazı değişkenlerinde farklılaşma olmakla birlikte, genel olarak araştırmacının bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2011), “sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki”yi belirlemek ve farklı demografik özelliklere sahip gruplarda bu ilişki durumunu tespit etmek amacıyla İlişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenen bu çalışmada; “sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının oldukça yüksek düzeyde, mesleki kaygı düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. *“Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin ve mesleki kaygı düzeylerinin paralel olarak farklılaştığı, mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında ise ters yönlü yüksek derecede anlamlı bir ilişki olduğu, farklı demografik özelliklere sahip gruplarda, zıt yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.”* Araştırmacıya göre; “*kişilik özellikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında zayıf ama anlamlı ilişkinin bulunması yönüyle çalışmaların paralellik gösterdiği*” sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Varol (2004), “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri” adlı çalışmada “öğrencilerin kaygı düzeylerini sınıf, bölüm, cinsiyet, medeni durum, ekonomik durum, çalışma durumu ve başarı durumu açısından” incelenmiş; “*kaygı düzeyleri arasında önemli farklılıklar olduğu*” sonucuna varmışlardır. Kaya ve Varol (2004) tarafından yapılan çalışmanın bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Doğan ve Çoban (2009) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada, araştırma grubunda bulunan 321 öğrenciye “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ve “Beck Kaygı Envanteri” uygulanmıştır. “*Bulgular, öğrencilerin*

tutumlarının olumlu, kaygı düzeylerinin düşük ve tutum ile kaygı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Kızların, mesleğini yakınlarına önerenlerin, mesleğini sevenlerin ve iş bulma konusunda iyimser olanların daha olumlu bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. İş bulma konusunda karamsar olanların daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir.” Araştırmacının çalışmasına göre; erkeklerin görev merkezli mesleki kaygı düzeyi daha yüksek iken ($E=3.5618$, $K=3.3745$) kadınların kaygısının daha düşük olduğu görülmüştür. Atanma merkezli kaygı düzeyinde ise erkeklerin kadınlara göre daha yüksek ($E=2.5737$, $K=2.3135$) olduğu sonucuna bakılarak Doğan ve Çoban (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları arasında paralellik olduğu söylenebilir.

Bozkurt (2004) tarafından, “DEÜ Buca Eğitim Fakültesi’nin değişik bölümlerinde okuyan 363 öğrenciye ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Beck Depresyon Envanteri’ ve ‘Sürekli Kaygı Ölçeği’ uygulanmış; araştırma bulgularına göre, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin kaygı düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. “Öğrencilerin depresyon düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde, sürekli kaygı düzeyleri ile yaşları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.” Bu çalışmada ise; “erkeklerin kaygı düzeyinin kadınların kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu, Nörotisizm özellikleri arttığında kaygı düzeylerinin azaldığı ve psikotisizm özelliğinin ise kaygıyı yordamadığı” sonucuna varılmıştır.

Karancı, Dirik ve Yorulmaz (2007) tarafından “kişiliği ‘nörotisizm’, ‘dışa dönüklük’, ‘psikotisizm’ boyutlarında değerlendiren ve ayrıca kontrol amaçlı yalan söyleme alt ölçeği olan, toplam 24 maddelik ‘Eysenck Kişilik Anketi Gözden Geçirilmiş / Kısaltılmış Formu’nun (EKA-GGK) (Francis ve ark. 1992)’ Türkçe uyarlaması için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.” “Yapılan faktör analizinde 24 ölçek maddesi orijinal ölçekle örtüşecek şekilde nörotisizm, dışa dönüklük, psikotisizm ve yalan boyutları olmak üzere dört faktöre ayrılmış; cinsiyete göre alt boyutlarda farklılık olup olmadığı çok yönlü varyans analizi ile değerlendirildiğinde sadece yalan boyutunda kadın ve erkekler arasında fark bulunmuştur.” Bu bakımdan yapılan çalışmanın bu araştırmanın bulguları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Dündar, Yapıcı ve Topçu (2008), “Üniversite Öğrencilerinin Bazı Kişilik Özelliklerine Göre Sınav Kaygısının İncelenmesi” adlı çalışmada 310 üniversite öğrencisinin kişilik özelliklerine göre sınav kaygı düzeyleri incelemiştir. *“Kız öğrencilerin sınav kaygı düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu; kişilik genel uyum, sosyal uyum, kişisel uyum puanı düşük öğrencilerin, bu puanları yüksek olan öğrencilere göre sınav kaygı puanlarının daha yüksek olduğu; öğrencilerin kişiliklerinin genel uyumu ile sınav kaygısı arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki”nin bulunduğu saptanırken, araştırmacı kişilik ile kaygı arasında zayıf ama anlamlı bir ilişki olduğu* sonucuna ulaşmıştır.

Deniz ve Kesicioğlu (2012), “okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisini” incelemek amacı ile yaptıkları çalışmada, ‘Bilgi Toplama Formu’ ve ‘Eysenck Kişilik Anketi-Kısaltılmış Formu (EKA-GGK)’ ile veri toplamış,EKA-GGK’nin dört boyutu için ortalama puanlar elde etmişlerdir. *“Sınıf ve baba öğrenim düzeyi değişkenleri ile kişilik alt boyutları arasında ilişki saptanamamış fakat cinsiyet değişkeni ile yalan alt boyutu ve anne öğrenim düzeyi ile dışa dönüklük alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki”* olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada da, cinsiyete göre yalan alt boyutunda veya yaş gruplarına göre dışa dönüklük ve yalan boyutlarında öğrencilerin kişilik ölçeğinden aldığı puanların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu kısımda araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak bazı öneriler geliştirilmiştir. Ayrıca bu çalışmayı takiben yapılabilecek çalışmalar konusunda da öneriler sunulmuştur.

1- Çalışmada kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, genel olarak bir farklılaşma görülmemekle birlikte, erkeklerin kadınlara göre daha fazla Dışa Dönüklük ve Psikotizm, kadınların erkeklere göre daha fazla Nörotizm özelliği sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu farklılıklar doğrultusunda, kadınların dışa dönüklük özelliklerinin (toplumsallık, atılganlık, etkinlik, canlılık, heyecanlılık) geliştirilmesi için öğretmen yetiştiren kurumlarda cinsiyet farklılıklarına dayalı ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda eğitim programları uygulanmalıdır. Kadınların erkeklere göre daha nörotik olması, kadınların duygusal eğilimlerine bağlanabilir.

Erkeklerin kadınlara göre daha psikotik olması ise bencil, saldırgan, mesafeli, soğuk, anlayışsız, başkalarının haklarına ve iyiliğine kayıtsız olduklarını gösterir. Bu yüzden öğretmen yetiştiren kurumlarda cinsiyet değişkeni bağlamında, kişilik geliştirici programlara ve uygulayıcı eğitimlere yer verilmesinde yarar vardır.

2- Araştırmada, kişilik özelliklerinin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, Dışa Dönüklük ve Yalan boyutlarında öğrencilerin kişilik ölçeğinden aldıkları puanların farklılaştığı, Dışa Dönüklüğün yaş arttıkça azaldığı, Yalan alt boyutunda 17-20 yaş ile 26 ve üzeri yaş gruplarının puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu, 21-25 yaş grubunun ortalama puanının diğer iki yaş grubuna göre az da olsa yüksek olması sonucundan yola çıkılarak öğretmen adaylarının olumlu kişilik özelliklerini destekleyecek nitelikte psikolojik yardımların sağlanmasının önemli bir konu olduğu söylenebilir.

3- Öğrencilerin kişilik özelliklerinin öğrenim görülen bölge birimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise hem bütün olarak hem de alt boyutlar itibarıyla farklılaştığı, öğrenim görülen bölge birimleri arasında anlamlı bir farklılık görülmesine rağmen, yalnızca TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi) İstatistiki Bölge Birimindeki öğrencilerin kişilik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamanın altında olduğu; dışa dönüklük boyutunda en yüksek değer TR9 Doğu Karadeniz(Giresun Üniversitesi) İstatistiki Bölge Birimindeki öğrencilere ait iken en düşük değer TR5 Batı Anadolu (Gazi Üniversitesi) İstatistiki Bölge Birimindeki öğrencilere ait olduğu, Nörotisizm boyutunda en düşük değer TR9 Doğu Karadeniz (Giresun Üniversitesi) İstatistiki Bölge Birimindeki öğrencilere ait iken, en yüksek değer TR2 Batı Marmara (Balıkesir Üniversitesi) İstatistiki Bölge Birimindeki öğrencilere ait olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar sonucunda tespit edilen bu anlamlı farklılık eğitim programlarının yeniden gözden geçirilerek, ihtiyaçlara dönük olarak yeniden hazırlanmasıyla ortadan kalkacaktır.

4- Öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği incelendiğinde; erkeklerin mesleki kaygı düzeyinin kadınların mesleki kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu, sadece Ekonomik / Sosyal Merkezli Kaygı alt boyutunda kadınların mesleki kaygı düzeylerinin erkeklerin mesleki kaygı düzeyinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Üniversite bünyesinde, erkek

öğrencilere, mesleki kaygıyla başa çıkma yöntemlerini öğrenmelerini sağlayacak danışmanlık hizmetleri verilmeli; kadınların ekonomik kaynaklı kaygılarının nedenleri araştırılmalıdır.

5- Yaş gruplarına göre öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerinin değişip değişmediğine bakıldığında, 'Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı' ve 'Okul Yönetimi Merkezli Kaygı' alt boyutlarında farklılaşma olduğu, 'Okul Yönetimi Merkezli Kaygı' boyutunda 17-20 yaş grubunun diğer iki yaş grubuna göre biraz daha öne çıktığı görülmüştür. Söz konusu yaş grubuna sınıf düzeyinde uygulayıcı eğitimlerde görev verilerek mesleki kaygıları kontrol altına alınabilir.

6- Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölge birimine göre mesleki kaygı düzeylerinin değişip değişmediği incelendiğinde; hem bütün olarak hem de tüm alt faktörlerde bir farklılaşmanın olduğu, TR4 Doğu Marmara (Abant İzzet Baysal Üniversitesi) İstatistik Bölge Biriminde öğrenim gören öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerinin diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin mesleki kaygı düzeylerinden düşük olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu üniversitedeki mesleki kaygı düzeyindeki farklılık ve bunun nedenleri konusunda araştırmaların yapılması faydalı olacaktır.

7- Öğrencilerin yaşam koşullarına göre; sadece Uyum Merkezli Kaygı düzeylerinde farklılaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin yaşam koşullarının incelenerek daha iyi hâle getirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

8- Öğrencilerin kişilik özelliklerinin (Nörotisizm ve Dışa dönüklük) kaygı düzeylerini yordadığı tespit edilerek; duygusal davranma eğiliminin ve süper ayırıcı özelliklerin (dışa dönüklük) kaygı düzeyini etkilemesi, öğretmen adaylarına istenilen kişilik ve davranışları kazandırmak amacıyla grup çalışmaları fırsatı tanınmalı; hem eğitim süreci içerisinde hem de hizmet içi eğitim şeklinde sosyodrama, psikodrama, atılganlık eğitimi, iletişim faaliyetlerine yer verilmesi önemlidir.

9- Ölçekler arasındaki korelasyonlara bakıldığında; kişilik özelliklerinden Yalan özelliği ile Psikotisizm özelliği arasında zayıf bir ilişkinin olduğu; kaygı, endişe, bencillik (psikotisizm) gibi özelliklerin hile, çıkarıcılık (yalan) gibi istenmeyen

özellikleri etkilediği sonucundan yola çıkılarak, özelliklerin her biri için ayrı ayrı çalışmalar yapılarak, bu boyutların derinlemesine incelenmesi yararlı olacaktır.

10- Kişilik özellikleri ile mesleki kaygı düzeyi arasındaki ilişkilere bakıldığında; Yalan özelliği ile Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı ve Uyum Merkezli Kaygı faktörleri arasında zayıf bir ilişki bulunduğu; yalan boyutunun çevreye uyumu olumsuz etkilediği görülmüştür. Kişilik geliştirici ve çevreye uyum seminerleri verilerek söz konusu olumsuz etki azaltılabilir.

11- Görev Merkezli Kaygı ile Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarına öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda fırsatlar tanınması, yeni materyaller, teknikler ve fikirleri elde edebilecekleri sempozyumlara, konferanslara ve eğitimlere yönlendirmeleri, iletişim becerileri dersini uygulamalı olarak almaları faydalı olacaktır.

12- Mesleki kaygının alt boyutları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin bulunması, öğretmen adayının yaşamakta olduğu bir kaygının diğerini tetiklediğini gözler önüne sermektedir. Öğrencilerin mesleki kaygısını kontrol altına alabilmede psikolojik destek sağlayıcı uygulamalara yer verilmesi faydalı olacaktır.

13- Bu araştırma ile elde edilmek istenen Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek şeklindeydi. Eğitimde, öğretmenin kişilik özelliklerinin, gelecek kuşaklara yansımaları bakımından, büyük önem taşıması ve kaygının kişiliği etkilemesi açısından ortaya çıkan özelliklerin ve boyutların derinlemesine incelenmesi, öğretmen adaylarının öğretmenlik bölümlerine yerleştirilmeden önce kişilik testine tabii tutulmaları yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Ada Ş, Erdoğan B, Abidin D, Ergin E, Muammer, E., Selahattin, G., ... & Nuray, T. (2008)*Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi, Ankara.
- Adler A (2008)*Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji*,(Çev.: Halis Özgü), Hayat Yayınları, İstanbul.
- Akboy R (2007) *Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış: Yaşamla İç İçe, Yaşam Boyunca...* Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Akgün A, & Aydın S (2007) "İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (20):283-299.
- Aktaş I ve Walter J (2005) "Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu". *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.
- Alıcıgüzel İ (1998) *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*. (1.Basım), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Aslan E (1992) Benlik Kavramı ve Bireyin Yaşamındaki Etkileri. *EğitimBilimleriDergisi*, 4(4), 7-14.
- Aslan S (2008) Kişilik, Huy ve Psikopatoloji. *Rewiews, Cases and Hypotheses in Psychiatry RCHP*, 2(1-2), 7-18.
- Bacanlı H (2002) *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Basım H N, Çetin F, & Tabak A. (2009). Beş Faktör Kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözüme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-34.
- Başaran İ E (1987) *Eğitime Giriş*. Kadıoğlu Matbaası, Ankara.
- Başaran İ E (2000) *Örgütsel Davranış-İnsan Gücünün Üretimi*,Feryal Matbaası, Ankara.

- Baymur F B (2006) *Genel Psikoloji*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Berktin C T (1974) *Öğrenci Problemleri*. (Sosyal ve Felsefi Eserler Dizisi, No. 15), (1. Basım). İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Bossing L N (1953) *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. (Çeviren: Necmi Sarı), Millî Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Bozdam A, & Taşğın Ö. (2008) *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bozkurt N (2004) “Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler”. *Eğitim ve Bilim*,29 (133): 52–59.
- Burger J (2006) *Kişilik*. 1. Basım. Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Cabi E, & Yalçınalp S (2013) Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44):85-96.
- Chotas T J and Carl E T (1976) Teacher Anxiety: A Review With Recommendations. *Review of Educational Research*, Spring. 46 (2): 159-184.
- Cüceloğlu D (1991) *İnsan ve Davranışı*. (2. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu D (2000) *İnsan ve Davranışı*, 10. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu D (2007) *Kaygı, Özgüven, Sonuç ve Süreç-1*,<http://www.dogan-cuceloglu.net>
- Çakmak Ö, & Hevedanlı M (2005) Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(14).
- Çelikten M, Şanal, M ve Yeni Y (2005) Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Demirel Ö (1999) *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Pegem Akademi, Ankara.

- Deniz Ü, & Kesicioğlu O S (2012) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2):1-2.
- Doğan T, & Çoban A E (2009) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157–168.
- Dursun S ve Karagün E (2012) Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Son Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24: 93-112.
- Dünder S, Yapıcı, Ş, & Topçu B (2008) Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 171-186.
- Ensari H (2000) Yılgınlık ile Kaygı ve Öğretmen Tutumlarının İlişkisi. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(4):85-102.
- Erdem S (1968) *Psikoloji*. Ankara: Ayyıldız Matbaası A.Ş.
- Erden M ve Akman Y (2006) *Eğitim Psikolojisi*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Erdoğan İ (1983) *İşletmelerde Davranış*, Evrim Ofset Matbaacılık, İstanbul,
- Fuller F F (1969) Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization 1. *American educational research journal*, 6(2), 207-226.
- Geçtan E (1981) *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. Maya Matbaacılık, Eğitim Dizisi, Ankara.
- Geçtan E (1991) Erich Fromm ve İnsancı psikoloji. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 120-129.
- Geçtan E (1992). *Psikanaliz ve Sonrası*. Remzi Kitabevi, 3. Basım, İstanbul.
- Geçtan E (2002) *Psikanaliz ve Sonrası*. Metis Yayınları, İstanbul.
- Geçtan E (1993) *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Güney S (2008) *Davranış Bilimleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Hacıoğlu F ve Alkan C (1997) *Öğretmenlik Uygulamaları / Öğretim Teknolojisi*. Alkım Yayınevi, Ankara.
- Hesapçıoğlu M (1988) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Beta Yayınları, İstanbul.
- Horney K (2006) *Psikanalizde Yeni Yollar*,(Türk.: Selçuk BUDAK), 2. Basım, Öteki Yayınları.
- Jersild A T (1987) *Çocuk Psikolojisi*. (Çeviren: Gülseren Günçe), S Yayınları. Ankara.
- Karacaoğlu Ö C (2008) Öğretmenlerin Yeterlik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1): 70-97.
- Karancı N, Dirik G, & Yorulmaz O (2007) Eysenck Kişilik Anketi-Gözden Geçirilmiş Kısaltılmış Formu'nun (EKA-GGK) Türkiye'de Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 1-8.
- Karasar N (2012) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 24. Basım, Nobel Yay. Ankara.
- Kaya M & Varol K (2004) İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- Kayri M (2009) Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri.*Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 54.
- Kişilik (2015) www.dolusozluk.com Erişim Tarihi: 06 Ocak 2015
- Köknel Ö (1989) *Genel ve Klinik Psikiyatri*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Köknel Ö (2005) *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. 17. Basım, Altın Kitaplar, İstanbul.
- Köknel Ö (1982) *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Leif J ve Rustin G (1980) *Pedagoji Doktrinleri Açısından Genel Pedagoji*. (Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.
- MEB (2002) *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- MEB (2006) *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

- MEB (2008) *Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. MEB Yayınları, Ankara.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1738 S.K), (1973), Resmi Gazete,14574.
- Morgan C T (2005) *Psikolojiye Giriş*. (Yayın S: Sirel Karakaş), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Oğuzkan F (1989) *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. Emel Matbaacılık, Ankara.
- Onur B (1995) *Gelişim Psikolojisi*. No: 118, 3. Basım, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Öner N ve Le Compte A, (1983) *Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Özgüven İ E (1994) *Psikolojik Testler*, PDREM Yayınları, Ankara.
- Polat S (2009) *Türkiye’de Eğitim Politikalarının Fırsat Eşitsizliği Üzerindeki Etkileri*. (Yayınlanmış Planlama Uzmanlığı Tezi). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.
- Polat S (2010) Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164
- Saban A, Korkmaz İ, & Akbaşlı S. (2004) Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim Araştırmaları*, 5(17), 198-209.
- Saracaloğlu A S, Kumral O ve Kanma A (2009) Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kaygıları ve Akademik Güdülenme Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2):38-54.
- Sav İ (2007) *Psikolojik Danışman Rehber Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*(Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Sheehan E (1996) *Kaygı Bozuklukları*, (Çev. Murat Sağlam), Alfa Yayınları, İstanbul.

- Sığrı Ü & Gürbüz S (2011) Akademik Başarı ve Kişilik İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Şengül K (2012) Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri: Bir Durum Belirleme Çalışması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tan H (1989) Türk Eğitiminde Kalite Sorunu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 129-139.
- Taşğın Ö (2006) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Tatar E (2009) *Gestalt Psikolojisi- Alan Kuramı*. <http://www.tavsiye.ediyorum.com>.
- TDK (2009) *Büyük Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu, Ankara.
- TED (2009) *Öğretmen Yeterlikleri*. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- Temel Ali (1988) Öğrenci Gözüyle Öğretmen, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 13(129): 21-27.
- Tezcan M (1997) *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Tezcan M (1985) *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.150, Ankara.
- Tezer F (1998) *İdeal öğretmenin kişilik özellikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuğlacı Ş (1990) *Kaygı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Usal A ve Kuşluvan Z (1998) *Davranış Bilimleri*, Barış Yayınları, İzmir,
- Ünlü S “Kişilik Kuramları”, (Ed.: Ayhan Hakan). (2001) Psikoloji, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 710, s.128-129. Eskişehir.

- Yanbastı G (1990) *Kişilik Kuramları*, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- Yanbastı G (1996) *Kişilik Kuramları*, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- Yıldırım A (2011) *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans Tezi).Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz E (2007) *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Yurtsever H (2009) *Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Doctoral dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Zeybek F ve Kurbanoglu N İ (2012) The Primary School Students' Anxiety and Attitudes Towards Basic Courses: an investigation of Gender and Academic Achievement. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 52-73.

EKLER

Ek 1: Ölçek Uygulama Yönergesi

Değerli Türkçe öğretmeni adayı,

Bu çalışma, Türkçe öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Aşağıda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar, sadece bilimsel bir çalışmanın verileri olarak kullanılacaktır. Kesinlikle, sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır.

Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm ifadeleri dikkatle okuyunuz ve ilgili ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı X şeklinde işaretleyiniz.

Lütfen hiç bir ifadeyi yanıtsız bırakmayınız.

Ölçeği doldurduktan “Farklı Kaydet” seçeneğini işaretleyip bilgisayarınızın masaüstüne kaydediniz. Daha sonra nebilay@hotmail.com mail adresine gönderiniz.

Katılımınız ve katkınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim
Fakültesi
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü
50300 Nevşehir / TÜRKİYE
Tel.: 0 384 228 10 00 / 21012
El-mek: msengul2323@hotmail.com

Müberra ÇELİK

Nevşehir Hacı Bektaş Veli
Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
nebilay@hotmail.com

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

1- Cinsiyetiniz:() Erkek () Kadın
2- Yaşınız: () 17-20 () 21-25 () 26 veya üzeri
3- Öğrenim gördüğünüz üniversite:(Lütfen yazınız)
4- Üniversite öğrenimi görürken hangi yaşam koşullarına sahipsiniz?

<input type="checkbox"/> Üniversiteyi ailemin yanında yaşayarak okuyorum. <input type="checkbox"/> Ailemden uzakta, ev kiralararak okuyorum. <input type="checkbox"/> Devlet yurdunda veya özel bir yurttta kalıyorum. <input type="checkbox"/> Diğer:..... (Lütfen yazınız)

Ek 3: Eysenç Kişilik Ölçeği

No	İfade	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1	Duygu durumunuz sıklıkla mutlulukla mutsuzluk arasında değişir mi?					
2	Konuşkan bir kişi misiniz?					
3	Borçlu olmak sizi endişelendirir mi?					
4	Oldukça canlı bir kişi misiniz?					
5	Hiç sizin payınıza düşenden fazlasını alarak açgözlülük yaptığınız oldu mu?					
6	Garip ya da tehlikeli etkileri olabilecek ilaçları kullanır mısınız?					
7	Aslında kendi hatanız olduğunu bildiğiniz birşeyi yapmakla hiç başka birini suçladınız mı?					
8	Kurallara uymak yerine kendi bildiğiniz yolda gitmeyi mi tercih edersiniz?					
9	Sıklıkla kendinizi her şeyden bıkmış hisseder misiniz?					
10	Hiç başkasına ait olan bir şeyi (toplu iğne veya düğme bile olsa) aldınız mı?					
11	Kendinizi sinirli bir kişi olarak tanımlar mısınız?					
12	Evliliğin modası geçmiş ve kaldırılması gereken bir şey olduğunu düşünüyor musunuz?					
13	Oldukça sıkıcı bir partiye kolaylıkla canlılık getirebilir misiniz?					
14	Kaygılı bir kişi misiniz?					
15	Sosyal ortamlarda geri planda kalma eğiliminiz var mıdır?					
16	Yaptığınız bir işte hatalar olduğunu bilmeniz sizi endişelendirir mi?					
17	Herhangi bir oyunda hiç hile yaptınız mı?					
18	Sinirlerinizden şikayetçi misiniz?					
19	Hiç başka birini kendi yararınıza kullandınız mı?					
20	Başkalarıyla birlikte iken çoğunlukla sessiz misinizdir?					
21	Sık sık kendinizi yalnız hisseder misiniz?					
22	Toplum kurallarına uymak, kendi bildiğinizi yapmaktan daha mı iyidir?					
23	Diğer insanlar sizi çok canlı biri olarak düşünürler mi?					
24	Başkasına önerdiğiniz şeyleri kendiniz her zaman uygular mısınız?					

Ek4:Mesleki Kaygı Ölçeği

		Çok kaygılanıyorum	Oldukça kaygılanıyorum	Kısmen kaygılanıyorum	Çok az kaygılanıyorum	Kaygılanmıyorum
1	Öğretmenlik mesleğini seçmemde kararsızlık yaşamaktan					
2	Atama sınavından düşük not almaktan					
3	Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamaktan					
4	Atama sınavı sonucu istediğim bir yere atanamamaktan					
5	Öğrencilerimle iletişim kuramamaktan					
6	Öğrencilerimden saygı görememekten					
7	Öğrencilerimin sorunlarının farkına varamamaktan					
8	Öğrencilerimle empati kuramamaktan					
9	Öğrencilerimin beni sevmemesinden					
10	Problemlili öğrenciler ile başa çıkamamaktan					
11	Bilgilerimi öğrenciye aktaramamaktan					
12	Öğrencilerimin mesleki bilgimi yetersiz bulmalarından					
13	Öğrencilerimin derse ilgisini çekememekten					
14	Öğrencilerimin bilemeyeceğim bir soruyu sorduklarında panik yaşamaktan					
15	Hazırlıksız derse girmekten					
16	Ders öncesi derse gireceğim için huzursuzluk yaşamak					
17	Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan					
18	Öğrencilerime etkin değerlendirme yöntemleri uygulayamamaktan					
19	Bireysel farklılıkları göz önüne alarak ders işleyememekten					
20	Derslerimde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamaktan					
21	Sınıfta öğretimi organize edememekten					
22	Sınıfta otorite sağlayamamaktan					
23	Etkin bir sınıf yönetimi için yeterli olamamaktan					
24	Okul yönetimi ile problem yaşamaktan					
25	Okul yönetiminin bana adil davranmamasından					
26	Meslektaşlarım ile iletişim kuramamaktan					
27	Okulda ders araç gereçlerinin yetersiz olmasından					
28	Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan					
29	Sınıfta ders anlatırken kontrol amaçlı (okul müdürü, müfettiş vs. tarafından) izleniyor olmaktan					
30	Meslektaşlarımın alan bilgimi yetersiz bulmasından					
31	Velilerin beni yetersiz bulmasından					
32	Mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamayacağımdan					
33	Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan					
34	Toplumda mesleğime yönelik saygının azalmasından					
35	Öğretmenlik mesleğini seçtiğimden dolayı pişman olmaktan					
36	İstemediğim bir bölgede/şehirde görev yapmaktan					
37	Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan					
38	Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan					
39	Mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından					
40	Çalışma (sınıf) ortamının mesleğimi yapmaya uygun olmamasından					
41	Gelirim yetersiz olmasından dolayı sosyal ve kültürel faaliyetlerimin kısıtlanmasından					
42	Öğrendiğim bilgi ve becerilerin bana yeterli olacağını düşünerek kendimi yenileyememekten					
43	Sıkıcı bir öğretmen olmaktan					
44	Öğrenciye iyi bir model olamamaktan					
45	Okulda benden beklenen mesleğimin gerektirdiği özellikleri taşıyamamaktan					

ÇALIŞMAYA SAĞLADIĞINIZ KATKIDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİZ.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Müberra ÇELİK

Uyruğu : T.C.

Doğum Yeri : Isparta,

Doğum Tarihi : 11.03.1985

E-Posta : nebilay@hotmail.com

Eğitim : Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

İş Deneyimleri : 2010-2017 Millî Eğitim Bakanlığında Türkçe Öğretmenliği

Yabancı Dil :İngilizce

Yayımlar:Özcan, M., Şengül, M., Çelik, M., ve Eraml, A. (2017).Türkçe Öğretmenlerinin Öz Liderlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-* (Yayın Aşamasında).