# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETİM TEKNİKLERİNİ SEÇME YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

**Kadir EMİR**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Beden Eğitimi ve Spor**

**Ana Bilim Dalı**

**Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali CEYHAN**

**2024**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

**T.C.**
**BAYBURT ÜNİVERSİTESİ**
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI**
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR TEZLİ YÜKSEK LİSANSPROGRAMI**

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETİM TEKNİKLERİNİ SEÇME YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Kadir EMİR**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali CEYHAN**

**BAYBURT - 2024**

**KABUL VE ONAY**

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali CEYHAN danışmanlığında, Kadir EMİR tarafından hazırlanan "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri İle Öğretim Tekniklerini Seçme Yeterlikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 16.08.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Murat KUL ……

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali CEYHAN ……

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Alper MÜLHİM ……

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ..…/..…/20… tarih ve 20…../…..-….. sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Murat KUL
Enstitü Müdürü

**BEYANNAME**

Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali CEYHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri İle Öğretim Tekniklerini Seçme Yeterlikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımı kabul edeceğimi beyan ederim.

16.08.2024

Kadir EMİR

# ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana yol gösteren, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, tezimin her aşamasında yanımda olan danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali CEYHAN teşekkürlerimi borç bilirim.Yüksek lisans eğitimimde bilgileriyle her zaman destek olan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Murat KUL 'a teşekkür ederim.Tez çalışmam boyunca yardımını esirgemeyen değerli arkadaşlarım Sayın Öğr. Gör. Onur ŞİPAL, Dr. Öğr. Üyesi Emre BOZ, Önder ŞİPAL ve Gülten KÖSE'ye, çalışmalarımın her aşamasında maddi manevi desteğini esirgemeyen, her zaman yanımda olan eşim Fidan EMİR'e teşekkürü borç bilirim.

Kadir EMİR

# ÖZET

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

## BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETİM TEKNİKLERİNİ SEÇME YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

**Kadir EMİR**

**Bayburt Üniversitesi**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Beden Eğitimi ve SporAna Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali CEYHAN**

**Bayburt-2024, Sayfa: 85**

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel yöntem takip edilmiş ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem grubu, Bayburt ve Gümüşhane Üniversitesinde 2023-2024 yılları arasında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programında eğitim gören 213 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin analizinde parametrik yöntemler kullanılmış olup fark testleri ve korelasyon analizi yapılmıştır.

Yapılan analize göre katılımcıların kişilik özellikleri ve öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmelerin yaş faktörüne, okudukları üniversiteye, daha önce eğitmenlik yapma durumlarına, aylık kişisel gelir düzeylerine, aylık aile geliri düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı benzer algılara sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların kişilik özellikleri ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmelerde kadınlar lehine farklılaşırken öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri üzerinde cinsiyet özelliğinin belirgin bir farklılık oluşturmadığı sonucu tespit edilmiştir. Katılımcıların sınıf özelliği, kişilik özellikleri ile ilgili değerlendirmelerde anlamlı farklılık oluşturmazken; öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri değerlendirmelerinin sınıf özelliğine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Düzenli spor yapma durumunun katılımcıların kişilik özellikleri ve öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri ile ilgili değerlendirmeleri etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Son olarak kişilik özellikleri ile öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi ve spor, kişilik özellikleri, öğretim tekniklerini seçme, öğretmen adayları.

## ABSTRACT

### M. SC. THESIS

### EXAMINING THE RELATIONSHIPS BETWEEN PERSONALITY TRAITS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHER CANDIDATES AND THEIR COMPETENCE IN CHOOSING TEACHING TECHNIQUES

**Kadir EMİR**

**Bayburt University**
**Institute of Graduate Studies**
**Department of Physical Education and Sports Teaching**

**Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet Ali CEYHAN**
**Bayburt-2024, Pages: 85**

The aim of this study is to examine the relationships between the personality traits of physical education and sports teacher candidates and their competence in choosing teaching techniques. For this purpose, the quantitative method was followed in the study and the relational screening model was used. The sample group consists of 213 teacher candidates who studied in the Physical Education and Sports Teaching program at Bayburt and Gümüşhane Universities between 2023-2024. Parametric methods were used in the analysis of the data, and difference tests and correlation analysis were performed. According to the analysis, it was concluded that the evaluations made by the participants regarding their personality traits and their competence in choosing teaching techniques did not differ significantly according to the age factor, the university they attended, their previous status as instructors, their monthly personal income levels, and their monthly family income levels, and that they had similar perceptions. According to the gender variable, it was determined that the evaluations made by the participants regarding their personality traits differed in favor of women, while the gender characteristic did not create a significant difference on their competence in choosing teaching techniques. While the class characteristic of the participants did not create a significant difference in the evaluations regarding their personality characteristics; it was determined that the evaluations of their competence in choosing teaching techniques differed according to their class characteristic. It was concluded that regular sports activities affected the evaluations of the participants regarding their personality traits and their competence in choosing teaching techniques. Finally, it was concluded that there was a high level of positive relationship between personality traits and the perception of competence in choosing teaching techniques.



**Keywords:** Physical educationand sports, personalitytraits, choosing teaching techniques, teacher candidates.

# İÇİNDEKİLER

**KABUL VE ONAY** ..... **II**
**BEYANNAME** ..... **III**
**ÖN SÖZ** ..... **IV**
**ÖZET** ..... **V**
**ABSTRACT** ..... **VII**
**İÇİNDEKİLER** ..... **VII**
**TABLOLAR** ..... **IX**
**GİRİŞ** ..... **1**
Araştırmanın Konusu ve Problemi ..... 1
Araştırmanın Amacı ..... 3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi ..... 4
Araştırmanın Sınırlılıkları ..... 5
Varsayımlar ..... 5
**BİRİNCİ BÖLÜM** ..... **6**
**1. KURAMSAL ÇERÇEVE** ..... **6**
1.1. KİŞİLİK ..... 6
1.1.1. Kişilik ve Kişiliğin Temel Özellikleri ..... 6
1.1.2. Kişilik Kuramları ..... 8
1.1.2.1. Psikanalitik yaklaşım ..... 9
1.1.2.2. Biyolojik yaklaşım ..... 9
1.1.2.3. Ayırıcı özellik yaklaşımı ..... 10
1.1.3. Beş Faktör Kişilik Modeli ..... 11
1.1.3.1. Dışadönüklük ..... 11
1.1.3.2. Yumuşak başlılık, uyumluluk ..... 12
1.1.3.3. Sorumluluk ..... 13
1.1.3.4. Nörotizm, duygusal dengesizlik ..... 14
1.1.3.5. Deneyime açıklık ..... 14
1.2. ÖĞRETİM TEKNİKLERİ ..... 15
1.2.1. Grupla Öğretim Tekniği ..... 15
1.2.2. Bireysel Öğretim Teknikleri ..... 19
1.2.3. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri ..... 20
1.3. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ..... 21
1.3.1. Beden Eğitimi ve Sporun Genel ve Özel Amaçları ..... 21
1.3.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni ..... 23
1.3.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Kişilik Özellikleri ..... 24
1.3.4. Beden Eğitimi ve Sporda Kullanılan Öğretim Teknikleri ..... 25
**İKİNCİ BÖLÜM** ..... **27**
**2. YÖNTEM** ..... **27**
2.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ ..... 27
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM ..... 28
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ..... 32
2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ ..... 32
2.5. VERİ ANALİZİ ..... 33

2.6. GÜVENİRLİK ANALİZİ ..... 33
2.7. NORMALLİK ANALİZİ ..... 34
**ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ..... 36**
**3. BULGULAR ..... 36**
3.1. ÖLÇEK İFADELERİNİN ANALİZİ ..... 36
3.2. FARK TESTLERİ ..... 37
3.3. KORELASYON ANALİZİ ..... 59
**SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER ..... 62**
Sonuç ..... 62
Tartışma ..... 62
Öneriler ..... 71
**KAYNAKÇA ..... 74**
**EKLER ..... 81**
**ÖZ GEÇMİŞ ..... 85**

## TABLOLAR

**Tablo 1:** Katılımcıların yaş grubu dağılımları ..... **28**
**Tablo 2:** Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları ..... **29**
**Tablo 3:** Katılımcıların Üniversite Dağılımları ..... **29**
**Tablo 4:** Katılımcıların Sınıf Dağılımları ..... **30**
**Tablo 5:** Katılımcıların Daha Önce Eğitmenlik Yapma Durumu Dağılımları ..... **30**
**Tablo 6:** Katılımcıların Aylık Kişisel Gelir Dağılımları ..... **30**
**Tablo 7:** Katılımcıların Aylık Aile Geliri Dağılımları ..... **31**
**Tablo 8:** Katılımcıların Düzenli Spor Yapma Durumu Dağılımları ..... **31**
**Tablo 9:** Güvenilirlik Analizi Sonuçları ..... **33**
**Tablo 10:** Normallik Analizi Sonuçları ..... **34**
**Tablo 11:** Ölçek ve Alt Boyu Puan Ortalamalarının Analizi ..... **36**
**Tablo 12:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Yaş Grubuna Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Anova Testi Sonuçları ..... **38**
**Tablo 13:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik T Testi Sonuçları ..... **41**
**Tablo 14:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Üniversitelerine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik T Testi Sonuçları ..... **43**
**Tablo 15:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Sınıflarına Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Anova Testi Sonuçları ..... **45**
**Tablo 16:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Daha Önce Eğitmenlik Yapma Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik T Testi Sonuçları ..... **48**
**Tablo 17:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Kişisel Aylık Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Anova Testi Sonuçları ..... **50**
**Tablo 18:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Aylık Aile Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Anova Testi Sonuçları ..... **54**
**Tablo 19:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Düzenli Spor Yapma Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik T Testi Sonuçları ..... **57**
**Tablo 20:** Kişilik Özellikleri İle Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkiyi Tespit Etmeye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları ..... **59**
**Tablo 21:** Hipotez Testleri Sonuçları ..... **61**

# GİRİŞ

## Araştırmanın Konusu ve Problemi

Kişilik, bireyin temel özellikleri, ilgi alanları, dürtüleri, değerleri, benlik kavramı, yetenekleri ve duygusal kalıplarının bir bütünü olarak ifade edilmekle birlikte kişilik kavramının karmaşık bir yapıdan oluştuğu açıklanmaktadır (Özcan, 2011). Bu karmaşıklığın bir kombinasyona işaret ettiği görüşünü ileri süren Bernstein ve Nash (2008), duygu, düşünce ve davranış odağında kavramın tanımlanması gerektiğini ifade etmektedir. Cüceloğlu (2010) kişilik konusunun teorik temellerinin felsefe ve psikoloji odağında şekillendiğini belirtmektedir. Korkut'a (2013) göre de kişilik, gelişimsel etkiler ve kalıtsal faktörlerle ilişkilendirilmelidir. Kavrama yönelik ortak bir tanıma ulaşmanın güçlüğü, bu yapının tam olarak anlaşılmasını da güçleştirmektedir. Ortak olarak ulaşılabilecek özellik ise kişiliğin bireye özgü olması ve onu diğerlerinden benzersiz kılmasıdır.

Kişilik, genel anlamda bireye özgü bir yapıyı ifade ettiği için bireyler arasındaki farklılıkları ortaya koymak adına geliştirilen "Beş Faktör Kişilik Modeli" beş temel kişilik özelliğine odaklanmaktadır (Çetin vd., 2015). Kişilik özelliklerini kapsamlı bir şekilde açıklayan bu kuram, Costa ve McCrae tarafından 1985 yılında geliştirilmiştir. Bu beş temel boyut "dışa dönüklük", "uyumluluk", "sorumluluk", "duygusal dengesizlik" ve "gelişime açıklık"olarak belirtilmektedir (Demirci vd., 2007).

"Beş Faktör Kişilik Modeli"nde belirtilen beş temel boyutun bireylerin yaşamını şekillendirmede, aldığı kararlarda ve sergilediği davranışlarda etkili olduğu yönünde yapılan açıklamalara (Acartürk, 2016; Aslan ve Yalçın, 2013; Çınar, 2011; Çivitci ve Arıcıoğlu, 2012; Dede, 2009; Kırcaburun, 2017; Kocabulut, 2016; Reyhanlıoğlu, 2015; Robbins ve Judge, 2012; Tanrıverdi, 2012; Tekin, 2012; Tozkoparan, 2013) dayanarak kişilik özelliğinin eğitim sürecinde de etkili olabileceği belirtilebilir.

Eğitim sürecinin planlanmasından uygulanmasına ve çıktıların değerlendirilmesine kadar her aşamada etkin bir rol üstlenen öğretmenin sahip olduğu kişilik özelliği önem arz etmektedir. Kişilik özelliği, öğrencilerde istendik davranış geliştirme sürecinin şekillenmesini yöneten bir değişken olarak ifade edilmektedir (Ünsal ve İhtiyaroğlu, 2022). Dolayısıyla eğitim örgütlerinde görev yapmakta olan ya da ileride öğretmen olarak görev yapacak olan adayların kişilik özelliklerinin anlaşılması, olası tepkilerin tahmin edilebilmesine olanak sağlayacaktır (Robbins ve Judge, 2012). Bu şekilde kişilik özelliklerine uygun görevlerin tanımlanması, eğitim örgütlerindeki verimliliğin artmasını mümkün kılamaktadır (Eren, 2017). Ayrıca öğretmenin ya da öğretmen adayının kişiliğini tanımlayabilmesi, eksik olan yönlerinin

geliştirilmesi adına da bir kazanım olarak ifade edilebilir. Nitekim öğretmen kendinde var olmayan olumlu özellikleri öğrencilere aktarmakta zorluk yaşayacaktır. Öğretmenlerin öğrenci karakterini olumlu örüntülerle şekillendirmesi için kendi kişilik özelliğinin de buna uygun olması gerekmektedir (Topçu, 2017). Dolayısıyla kişilik özellikleri ne kadar gelişirse o yönde daha etkili ve verimli bir eğitim süreci yönetebilir.

Eğitim sürecinde etkililik ve verimlilik açısından öğretim tekniklerinin önemli olduğuna işaret eden Demirel (2017), sınıf içinde yapılan işlemlerin tamamının öğretim tekniğiyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Öğrenme sürecinde hedefe ulaşmak için öğretim etkinliklerini düzenlemede izlenen yol, öğretim teknikleri olarak açıklanmaktadır (Gözütok, 2006). Öğretim teknikleri, eğitimde kullanılan yöntemlerin çeşitliliğini ve etkinliğini yansıtmaktadır. Bu teknikler, öğretmenlerin bilgiyi nasıl aktardıkları, sınıf içi etkileşimleri nasıl yönettikleri ve öğrenme ortamını nasıl şekillendirdikleri konusunda farklı yaklaşımlar sunmaktadır.

Grupla öğretim tekniğinde öğrencilerin sosyal becerilerin gelişmesi desteklenirken aynı zamanda problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri de desteklenmektedir (Demirel, 2009). Bireysel öğretim tekniğinde özelleştirilmiş öğrenme süreci söz konusudur ve bireyin öğrenme hızına göre ilerlemektedir. Sınıf dışı öğretme teknikleri ise geleneksel öğretim tekniklerinden farklı olarak gerçek dünya ile bağlantı kurma, pratik deneyimler kazanma, teorik bilgileri uygulama fırsatı sunulmaktadır (Demirel, 2009). Farklı öğretim teknikleri, öğrencilere bilgi ve becerilerin kazandırılma amacına hizmet etmektedir. Dolayısıyla tek bir teknik seçerek öğretim sürecini ilerletmek yerine farklı tekniklerle öğrencilere bilgi ve becerileri edindirmek önem arz etmektedir. Bu aşamada süreci yöneten kişi olarak öğretmenin hangi tekniklerle öğretim faaliyetini planlayacağı, bu planlamayı yaparken öğretmenin kişilik özelliğinin etkili olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Nitekim kişilik özellikleri ile öğretim teknikleri arasındaki ilişkiyi anlamak, öğretmenlerin eğitim süreçlerini optimize etmelerine ve daha etkili öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programında eğitim gören öğrencilerin (öğretmen adaylarının) kişilik özellikleri ile öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi açıklamaya odaklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi "beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri arasındaki ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

**Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemler oluşturulmuştur:

1. "Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?"
2. "Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?"
3. "Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri üniversitelerine göre farklılaşmakta mıdır?"
4. "Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?"
5. "Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri daha önce eğitmenlik yapma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?"
6. "Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri aylık kişisel gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?"
7. "Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri aylık aile geliri düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?"
8. "Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri düzenli spor yapma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?"
9. "Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?"
10. "Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?"
11. "Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri üniversitelerine göre farklılaşmakta mıdır?"
12. "Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?"
13. "Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri daha önce eğitmenlik yapma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?"

14. “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri aylık kişisel gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?”
15. “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri aylık aile geliri düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?”
16. “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri düzenli spor yapma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
17. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?

**Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi**

Kişilik, bireyleri diğer bireylerden ayıran eşsiz özelliklerle açıklanan karmaşık bir yapı olduğu için bu özelliklerin öğretim teknikleriyle ilişkisinin açıklanması birçok katkı sunabilir. Öğretmenin kişilik özellikleriyle öğretim teknikleri arasındaki ilişkiyi açıklamanın beklenen faydaları şu şekilde ifade edilebilir:

Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri edinmesinde öğretmenin kişilik özelliklerinin önemine dair farkındalık oluşturmak,

Öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerini destekleyecek tekniklerle ilgili teorik açıdan bilgi sahibi olmak,

Öğrenmelere ilişkin bilgi ve beceri yönüyle eksikleri anlayabilmek,

Öğretim sürecini planlamak,

Öğretmenin kendini sınırlamaması gerektiğinin farkına vararak farklı öğretim tekniklerine yönelmesi gibi katkılar sunabilir.

Kişilik özellikleri ile öğretim tekniklerini seçme yeterliği arasındaki ilişkiyi anlamak, öğretmen adaylarının yetiştirildiği program için müfredat geliştirme süreçlerinede önemli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrencilerin kişilik özelliklerine uygun öğretim tekniklerini bilmesi, onların eğitim performanslarını artırabilir ve mesleki gelişimlerini destekleyebilir.Bu tür bir anlayış, öğretmen eğitiminde yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine katkıda bulunarak, eğitim kalitesini yükseltebilir. Dolayısıyla bu araştırma, öğretmen adaylarının farkındalığını oluşturmaya ve onları mesleki açıdan destekleyerek hedef ve kazanımlarla ilgili başarılı çıktılara ulaşılmasında farklı stratejiler geliştirmelerini kolaylaştırmaya yöneliktir.

Alan yazın incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretim tekniklerini belirleme ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik yalnızca iki çalışmaya rastlanmaktadır (Dönmez, 2018; Ferah, 2018). Bu bağlamda mevcut araştırmanın alanda iç görü oluşturması yönüyle önemli olduğu belirtilebilir.

Örneklem grubu olarak Beden Eğitimi ve Spor bölümü öğrencilerinin seçilmesi de ayrıca önem taşımaktadır. Bu programda müfredat geliştirirken bu konunun dikkate alınacağı ön görülmektedir. Öğretmen adaylarının kişilik yapıları, onların sınıf yönetimi, öğrenci iletişimi ve öğretim stratejileri üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir. Kişilik özelliklerinin farkında olan adaylar, kendi güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi tanıyabilir, bu da onları daha etkili ve verimli öğretim yöntemleri seçmeye yönlendirebilir. Örneğin, açık fikirli ve yenilikçi bir kişiliğe sahip öğretmen adayları, öğrenci ihtiyaçlarına göre farklı ve yaratıcı öğretim tekniklerini denemeye daha yatkın olabilirler. Öte yandan sorumluluk bilinci yüksek adaylar, planlı ve sistematik bir öğretim yaklaşımını benimseyebilir, bu da öğrenci başarısını artırabilir. Ayrıca adayların kişilik özelliklerinin belirlenmesi, eğitim programlarının ve öğretmen eğitiminin kişiye özel olarak düzenlenmesine olanak tanıyarak öğretim tekniklerinin daha etkili bir şekilde öğrenilmesini sağlayabilir. Araştırmadan ulaşılacak sonuçlarının lisans eğitimi için program geliştirme sürecine ışık tutacağı ve bu yönüyle daha nitelikli ve yeterliği yüksek öğretmenlerin yetiştirileceği ön görülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlenmesi, kurum açısından da büyük önem taşır. Kurumlar, öğretmen adaylarının kişilik yapılarına göre daha uygun öğretim teknikleri ve pedagojik yaklaşımlar geliştirebilir. Bu, öğretim kalitesini artırarak öğrencilerin akademik ve sportif başarılarına olumlu katkıda bulunur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki memnuniyetini ve motivasyonunu yükseltir, bu da kurumun genel verimliliğini ve itibarını güçlendirir. Böylelikle kurumlar daha donanımlı ve etkili öğretmenler yetiştirerek eğitimde mükemmeliyet hedeflerine daha kolay ulaşabilir.

**Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma, Bayburt ve Gümüşhane'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programında eğitim alan öğrencilerle sınırlıdır. Araştırmada "Demografik Bilgi Formu, Beş Faktör Envanteri ve Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği" dışında veri toplama aracına başvurulmamıştır.

**Varsayımlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek maddelerini objektif bir şekilde değerlendirdikleri varsayılmaktadır.

# BİRİNCİ BÖLÜM

# 1. KURAMSAL ÇERÇEVE

## 1.1. KİŞİLİK

Kişilik, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarının özgün ve sürekli bir biçimde şekillendiği psikolojik yapıyı ifade eder. Kişilik, bireyin içsel özelliklerini ve dış dünyaya olan tepkilerini belirleyen karmaşık bir sistem olarak değerlendirilir. Kişilik, zamanla gelişen ve çeşitli faktörlerin etkisi altında biçimlenen bir yapıdır. Bu süreç, genetik miras, çevresel etkiler, yaşantılar, kültürel faktörler gibi pek çok etkenin bir araya gelmesiyle şekillenir (Özcan, 2011).

### 1.1.1. Kişilik ve Kişiliğin Temel Özellikleri

İnsanların fiziksel, zihinsel ve duygusal özellikleri büyük ölçüde farklılık göstermektedir; bu durum, olayları ve gerçekleri algılama ve yorumlama biçimlerine yansımaktadır. Bu çeşitlilik, kişiliğin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Kişilik terimi, Latince kökenli "persona" kelimesinden türetilmiştir ve bu kelime, tiyatroda oyuncuların taktığı maskeleri ifade etmektedir (Ulucan ve Bahadır, 2011). Tarih boyunca, kişiliği anlamaya yönelik çeşitli teoriler ve tanımlar geliştirilmiştir. Örneğin Hipokrat, kişilik tipleri ile vücut sıvılarının renkleri arasında bir bağ kurmuş, Freud ise kişiliğin oluşumunda çocukluk döneminin ilk beş yılının kritik bir rol oynadığını öne sürmüştür (Taymur ve Türkçapar, 2012).

Kişilik kavramı, psikoloji başta olmak üzere sosyoloji, pazarlama ve davranış bilimleri gibi farklı alanlarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Her ne kadar farklı disiplinlerde derinlemesine tartışılsa da bu kavramın üzerinde ortak bir tanım henüz bulunmamaktadır (Özcan, 2011). Kişiliğin çok yönlü ve karmaşık doğası, bu duruma önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Literatürde, kişiliğin her disiplinin kendi teorik çerçevesi içinde ele alınıp tanımlandığı görülmektedir. Felsefe ve psikoloji gibi alanlarda bile kişiliğe dair üzerinde hemfikir olunan net bir tanım mevcut değildir (Cüceloğlu, 2010). Bununla birlikte birçok psikolog, kişiliğin bir bireyi karakterize eden eşsiz duygu, düşünce ve davranış kombinasyonundan oluştuğu görüşünde birleşmektedir (Bernstein ve Nash, 2008).

Literatürde yer alan kişilik tanımları, farklı bakış açıları ve disiplinler ışığında çeşitlilik göstermektedir. TDK Türkçe Sözlük'te kişilik, "Bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet" olarak ifade edilmektedir. Yelboğa, kişiliği "bireyin duyuş, düşünüş, davranış şekillerini etkileyen unsurların kendine has görüntüsü"şeklinde tanımlamaktadır (Yelboğa, 2006). Cüceloğlu'na göre ise kişilik, "bireyi iç dünyası ve dış çevresi ile diğer insanlardan ayıran tutarlı ve yapılandırılmış bir ilişki biçimidir" (Cüceloğlu,

2010). Amerikan Psikoloji Derneği (APA, 2020), kişiliği “temel özellikler, ilgi alanları, dürtüler, değerler, benlik kavramı, yetenekler ve duygusal kalıplar” olarak tanımlamaktadır. Aslan’a göre kişilik, “kişinin günümüzde içkin kaynaklardan ortaya çıkan ve genellikle biyolojik doğası ve deneme yanılma yoluyla öğrenilenler de dahil olmak üzere davranışına hakim olan algılama, öğrenme, düşünme, başa çıkma ve davranış kalıplarıdır”(Aslan, 2008).

Kişilik, bireyin kendine ait özgün davranışsal tepkiler ve tutumlar bütünüdür. Bu tutum ve tepkiler, tutarlı ve öngörülebilir şekildedir. Eğer bu tepki ve tutumlar, bireyin toplumsal uyumunu bozarsa, kişilik bozukluğu teşhisi konulabilmektedir (Köroğlu ve Bayraktar, 2010).

Kişilik, bireylerin kendine özgü niteliklerini içeren ruhsal bir bütünlük olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda bireyin fiziksel görünüşü, zekâsı, yetenekleri, duyguları ve genel kültürü yer almaktadır. Kişilik, bireyin kalıtsal özellikleri ve sonradan öğrenmeleriyle şekillenmekte, bireyi diğerlerinden ayıran tutarlı ve kalıplaşmış bir ilişki biçimi olarak kabul edilmektedir. Kısacası kişilik, gelişimsel etkiler ve kalıtsal faktörlerin bir harmanıdır (Korkut, 2013).

Kişilik kavramı, çeşitli tanımlarla farklı bakış açılarından ele alınmaktadır. Eren'e göre kişilik, "bir bireyin fizyolojik, zihinsel ve ruhsal özellikler hakkında sahip olduğu bilgidir" (Eren, 2004). Fındıkçı’ya göre ise kişilik, “görünüş, zihinsel özellikler, takıntılar, alışkanlıklar, tutumlar ve davranışlar gibi birçok yönü kapsayan bir bütündür” (Fındıkçı, 2009). Özkalp ve Kırel'e göre kişilik, “bireyin farklı, sabit ve tutarlı özelliklerinin bütünüdür” (Özkalp ve Kırel, 2013). Tutar’a göre ise kişilik, “bireyin bireysel ve kendine özgü davranışıdır” (Tutar, 2013).

Kişilik, bireyin yaşamına yön ve kalıp (tutarlılık) veren karmaşık bir bilişsel, duygusal ve davranışsal organizasyondur. Beden gibi kişilik de hem yapısal hem de süreçsel öğelerden oluşur ve hem doğal (genetik) hem de beslenme (deneyim) etkilerini yansıtır. Ayrıca kişilik geçmişin anıları dahil olmak üzere geçmişin etkilerini, aynı zamanda bugünün ve geleceğin yapılarını içerir (Pervin, 2003).

Görüldüğü üzere kişilik kavramı karmaşık bir yapıya sahiptir ve bu nedenle belirli bir tanımı oluşturmak zordur. Ancak literatürde yaygın olarak kabul gören tanımlar temelinde, kişiliğin bireyi özgün kılan duygu, düşünce ve davranış kalıplarıyla ilişkilendirilebileceği söylenebilir (Özsoy ve Yıldız, 2013).

Kişilik kavramı, insanların çevreleriyle olan ilişkilerini ve hayatlarındaki her şeyi nasıl etkilediğini belirleyen duygu, düşünce ve davranışları yönlendiren temel bir yapıdır (Güney, 2009). Bu kavramın çok sayıda özelliği bulunmaktadır (Zel, 2011; Sayar ve Dinç, 2008; Güney, 2009):

Kişilik, bireyin doğuştan getirdiklerinin yanı sıra sonradan kazandığı özelliklerin bütünüdür.

- Sonradan kazanılan tüm özellikler, kişilik tarafından belirli bir kalıba sokulur.
- Her insanın kendine özgü kişisel özellikleri vardır, bu da bireyleri birbirinden ayırır.
- Belli bir kişilik yapısına sahip olan birey, farklı ortamlarda farklı davranışlar sergileyebilir; bu durum literatürde "sosyal uyum" olarak ifade edilir.
- Her bireyin doğuştan sahip olduğu bir karakter vardır ve bu karakterin şekillenmesinde kişilik önemli rol oynar.
- Kişilik, bireyin zihinsel dengesinin bir sonucudur.
- Bireyin sosyal çevresinde sergilediği davranışlar kişiliği yansıtır.
- Kişilik, bireyin bedensel ve zihinsel niteliklerinin bütününü ifade eder.
- Kişilik, bireyin davranışlarının sonucunda oluşur ve aynı zamanda bu davranışları kontrol ve idare eder.
- Kişilik, genel olarak tutarlı bir yapıya sahiptir; benzer olaylar karşısında bireylerin gösterdiği tepkiler genellikle benzerdir.
- Kişilik, bireyin dış çevresiyle iletişim kurmasının yanı sıra iç iletişimi de duygu ve düşünceler aracılığıyla sağlar.
- Kişilik, çevresel etkenlerin ve kalıtsal faktörlerin birleşiminden oluşur.

Bu özellikler, kişiliğin karmaşıklığını ve insanların benzersizliğini nasıl şekillendirdiğini açıklar. Her bireyin kişiliği, yaşamında birçok yönden belirleyici bir rol oynar ve bu rol, bireyin hem iç dünyasını hem de dış dünyadaki etkileşimlerini etkiler.

### 1.1.2. Kişilik Kuramları

Kişilik kuramları, insan davranışını, düşüncelerini ve duygularını anlamak ve açıklamak için geliştirilmiş teorik çerçevelerdir. Bu kuramlar, bireylerin nasıl düşündüklerini, hissettiklerini ve davrandıklarını belirleyen temel yapı taşlarını inceleyerek, kişiliğin oluşumunu ve gelişimini açıklar. Kişilik kuramları, bireysel farklılıkların nedenlerini ve bu farklılıkların insanların yaşamlarını nasıl etkilediğini anlamaya yönelik önemli ipuçları sunar. Bu kuramlar arasında, insan doğasını ve kişilik yapısını farklı perspektiflerden ele alan çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Kişilik kuramları şunlardır: Psikanalitik Yaklaşım, Biyolojik Yaklaşım ve Ayırıcı Özellik Yaklaşımı.

#### 1.1.2.1. Psikanalitik yaklaşım

Psikanalitik yaklaşım, insan zihinsel süreçlerini anlamak ve psikiyatrik sorunları tedavi etmek amacıyla geliştirilen bir yöntemdir (Keskin, 2016). Bu yaklaşımın temelleri, Sigmund Freud'un 19. yüzyılda bilinçdışı dürtüleri ve psikolojik problemleri araştırmasıyla atılmıştır. Freud, insan davranışlarının altında yatan bilinçaltı yapıyı anlamak için derinlemesine çalışmış ve bu süreçte psikanalitik kuramı ortaya koymuştur (Cengiz, 2019).

Freud'un kuramı, kişilik gelişimini ve bu gelişimin aşamalarını temsil etmektedir. İlk olarak hipnoz tedavisinde çalışmalar yaparken, bilinçaltının insan davranışları üzerindeki etkilerini gözlemlemiştir. Bu gözlemleri temel alarak kişiliği id, ego ve süperego olarak adlandırdığı yapısal bir modelle tanımlamıştır (İrengün, 2014).

İd, kişiliğin en ilkel bölümüdür ve güdülerin ve zevk ilkesinin egemen olduğu bir alandır. Süperego ise id'inanında gerçekleşmesini istediği ilkel isteklerine fren etkisi yaparak toplumsal değer yargılarını ve vicdanı temsil eder. Ego ise bu iki karşıt güç arasında denge sağlamaya çalışan bir yapıdır, kişinin ne zaman, nerede ve nasıl davranması gerektiğine karar verir (Burger, 2006).

Psikanaliz, 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın başlarına kadar gelişmiştir. Bu süreçte psikanalitik kuramcılar, insanların normal ve normal olmayan davranışlarını anlama konusunda büyük ilerlemeler kaydetmişlerdir. Her ne kadar Freud'un kuramı zamanla eleştirilere maruz kalmış ve değişikliklere uğramış olsa da psikanalitik yaklaşımın temel prensipleri arasında bazı ortak noktalar bulunmaktadır (Yıldızoğlu, 2013):

- Psikanalitik kuramcılar, başlangıç noktaları ortak olsa da kendi kişilik kuramlarını geliştirmişlerdir.
- Bilinç kavramı yerine, psikanalitik kuramcılar daha çok bilinçaltı kavramını vurgulamışlardır.
- Araştırmalarını genellikle normal olmayan bireyler üzerinden yürütmüşler ve insan davranışlarının nedensiz olmadığını savunmuşlardır.

Psikanaliz, bu yönleriyle insan davranışlarının derinlerine inerek psikolojik sorunların anlaşılması ve tedavi edilmesinde önemli bir rol oynamıştır.

#### 1.1.2.2. Biyolojik yaklaşım

Biyolojik yaklaşım, kişiliğin genetik faktörler tarafından şekillendiğini savunur ve ebeveynlerin davranışlarına veya hatalarına dayanarak şekillenmediğini vurgular (Yıldızoğlu,

2013). Bu yaklaşıma göre kişilik özellikleri bireyin biyolojik yapısından kaynaklanır ve genetik mirasın etkisi altında gelişir.

Hans Eysenck gibi biyolojik yaklaşımın önemli teorisyenleri, kişiliğin temel boyutlarını belirlemek için geniş kapsamlı araştırmalar yapmışlardır. Eysenck'in çalışmaları, kişilik boyutlarını tanımlamak için biyolojik temelli nedenlendirici teorilerin geliştirilmesine katkı sağlamıştır (Corr, 2004). Eysenck'in biyolojik modeli, kişiliğin daha derin ve bilimsel yöntemlerle çözülmesi gereken karmaşık yapılar olduğunu ileri sürmüştür.

Biyolojik faktörlerin kişiden kişiye değiştiği ve katılımsal özellikler taşıdığı görülmektedir. Bu faktörler, bireyin yaşamı boyunca süregelen ve yaşantılarla çok az değişen özellikler olarak tanımlanır (Yüksel, 2006). Örneğin bazı kişilik özelliklerinin diğerlerine kıyasla daha canlı, istekli ve cesur olduğu gözlemlenmiştir.

Eysenck, kişilik özelliklerini "nevrotik-normal" ve "dışadönük-içedönük" olmak üzere iki ana grupta sınıflandırmıştır. Nevrotik bireyler genellikle huzursuz, huysuz ve kaygılı olarak tanımlanırken, normal bireyler daha duygusal olarak rahat, soğukkanlı ve sakin olarak tanımlanmışlardır. Dışadönük bireyler ise sosyal ve sempatikken, içedönük bireyler daha içe dönük, düşünceli ve sessiz olma eğilimindedir (Yıldızoğlu, 2013).

Biyolojik yaklaşımın bu temel prensipleri, kişilik üzerine biyolojik kökenli açıklamalar yaparak, genetik mirasın ve fizyolojik yapıların kişilik gelişiminde önemli rol oynadığını vurgular. Bu anlayış, kişilikte gözlemlenen farklılıkların nedenlerini anlamaya ve açıklamaya çalışır.

#### 1.1.2.3. Ayırıcı özellik yaklaşımı

Ayırıcı özellik (treyt) yaklaşımı, kişilikte belirli özelliklerin varlığını ve bu özelliklerin bireyleri diğerlerinden ayıran temel unsurlar olduğunu savunan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, kişiliği daha somut ve bilinçli terimlerle tanımlayarak, klinik gözlemler yerine deneysel araştırmalara dayanır (Ewen, 2010).

Gordon Allport, özellik yaklaşımının önde gelen temsilcilerinden biridir ve kişiliği belirli bir kişilik özelliğini gösterme derecesine göre sınıflandırmıştır. Allport'a göre kişiliği anlamak için bireyin davranışlarının tekrar tekrar gözlemlenmesi ve bu gözlemler sonucunda süreklilik gösteren davranış kalıplarının ortaya çıkması gerekmektedir (Funder ve Fast, 2010). Özellik yaklaşımı, bireyler arasında karşılaştırma yaparak hangi özelliklerin süreklilik gösterdiğini ve bireylerin bu özellikler doğrultusunda nasıl farklılaştığını açıklamaya çalışır. Bu yaklaşıma göre kişilik nispeten istikrarlıdır ve geçmişteki davranışlarımızla paralel olarak

gelişim gösterir. Ayrıca kişilik farklı ortamlarda ve durumlarda da istikrarlıdır ve bireyin karşılaştığı durumlara nasıl tepki vereceğini belirlemede önemli bir rol oynar (Burger, 2006).

Özellik yaklaşımı, genellikle beş büyük kişilik özelliği olarak adlandırılan dışadönüklük, uyum, sorumluluk, duygusal kararlılık ve deneyimlere açıklık gibi temel özellikleri tanımlayarak kişiliği açıklamaya çalışır (Baltacı, 2017). Bu beş faktör kişilik özelliği, bireyler arasında geniş bir yelpazede değişiklik gösterir ve kişiliğin temel özelliklerini anlamada önemli bir araç olarak kullanılır.

Özellik yaklaşımı, bireylerin kişilik yapılarını anlamak için temel özellikler üzerinde odaklanarak, kişilik psikolojisinde önemli bir rol oynayan süreklilik ve farklılaşma konularını ele alır. Bu yaklaşımın temel prensipleri, bireylerin belirli özelliklerinin zaman içinde ve farklı durumlarda nasıl değiştiğini ve hangi özelliklerin süreklilik gösterdiğini anlamaya yöneliktir.

### 1.1.3. Beş Faktör Kişilik Modeli

"Beş Faktör Kişilik Modeli", kişiler arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan bir kişilik kuramıdır (Çetin vd., 2015). Bu model, kişiliği açıklamak için beş temel faktörü temel alır ve bu faktörlerin her biri geniş bir yelpazede gözlemlenebilen kişilik özelliklerini kapsar.

Costa ve McCrae tarafından 1985 yılında geliştirilen Beş Faktör Kişilik Modeli, evrensel olarak kabul gören ve kişilik özelliklerini kapsamlı bir şekilde açıklayan bir kuramdır (Demirci vd., 2007). Bu model, gözlem ve deneye dayalı olarak beş temel boyutta ele alınan kişilik özelliklerini sınıflandırır. Bu beş temel boyut "dışa dönüklük", "uyumluluk", "sorumluluk", "duygusal dengesizlik" ve "gelişime açıklık"tır.

#### 1.1.3.1. Dışadönüklük

"Dışadönüklük", kişilik faktörlerinin ilk boyutunu oluşturur ve bireylerin sosyal ilişki kurma, etkileşimde bulunma ve genel olarak enerjik ve heyecanlı olma eğilimini ifade eder (Aslan ve Yalçın, 2013). Dışa dönük bireyler, sosyal ortamlarda aktif, konuşkan, girişken, samimi, cesur, iyimser ve mutlu olarak tanımlanabilirler (McShane ve VonGlinow, 2005).

"Beş Faktör Kişilik Modeli"ni geliştiren McCrae ve Costa(1992), dışadönüklüğü "girişken", "aktif", "iddialı", "heyecan odaklı", "iyimser" ve "sıcakkanlı" olarak tanımlamışlardır (Tekin, 2012). Dışa dönüklük boyutu, aşırı dışa dönüklerden (extremelyextraverted) aşırı içe dönüklere (extremelyintroverted) kadar geniş bir yelpazede davranışsal özellikleri kapsar. İçe dönük bireyler, genellikle sessiz, içe dönük ve daha az sosyal

olarak algılanır; ancak bu durum onların bunalım ya da utangaçlık içinde oldukları anlamına gelmez (Çivitci ve Arıcıoğlu, 2012).

Dışa dönükler, genellikle etkileşim ve iletişim kurmaktan keyif alırlar ve bu özellikleri onları sosyal çevrelerinde aktif kılar (Kocabulut, 2016). Araştırmalar, dışa dönük bireylerin zor durumlarla daha iyimser bir bakış açısıyla başa çıkabildiklerini ve bu durumun stresle başa çıkma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Wayne vd., 2003).

#### 1.1.3.2. Yumuşak başlılık, uyumluluk

Kişilik faktörlerinin önemli bir bileşeni olan uyumluluk, bireyler arası ilişkilerdeki işbirliği ve kabul edilme düzeyini ifade eden bir boyuttur. Uyumlu bireyler genellikle açık sözlü, güvenilir, alçak gönüllü ve naif olarak tanımlanır. Sorumluluk duyguları gelişmiş, düzenli ve planlı hareket eden, kurallara uyan kişiler olarak nitelendirilirler (Robbins ve Judge, 2012).

Uyumlu bireyler, topluma veya gruba entegre olma çabalarında tercih edilen kişilerdir. İlişkilerinde uyumlu davranışlar sergileyerek grup dinamiklerine olumlu katkıda bulunurlar. Dürüstlük, fedakarlık, alçakgönüllülük gibi özelliklerle birlikte esneklik, iyi huyluluk, incelik, güven ve empati gibi nitelikler de uyumluluk boyutunda kendini gösterir (Tanrıverdi, 2012).

Uyumluluk faktörü, bireyin kendilik algısını da şekillendirir. Bu boyut, bireyin çatışma durumlarına yaklaşımını belirler; çatışmalardan kaçınma ve çözüm odaklı yaklaşımları destekler (Reyhanlıoğlu, 2015). Sosyal çatışmalardan uzak durma eğilimi, uyumlu bireylerin kişilerarası ilişkilerde olumlu etkiler yaratmasını sağlar (Çınar, 2011).

İş yaşamında, rekabet yerine iş birliğine yönelen uyumlu bireyler, yöneticilik ve hizmet sektöründe başarılı olma eğilimindedirler. Zor durumlarla karşılaştıklarında sakin bir tavırla çözüm odaklı yaklaşımları, iş ortamında avantaj sağlar. McCrae ve Costa(1987), aşırı uyumlu bireylerin uyumsuzluğa daha yatkın olduğunu savunmuşlardır (Akt. Sır, 2016). Bu nedenle, uyumluluk boyutunun orta düzeyde dengelenmesi, bireyin kişisel gelişim ve sosyal etkileşimlerinde sağlıklı bir denge sağlamasına yardımcı olabilir.

Uyumlu bireyler, genellikle kolay iletişim kurabilen, iyi ilişkiler geliştiren, alçakgönüllü ve iş birliğine inanan kişiler olarak nitelendirilir (Acartürk, 2016). Bu bireyler, açık sözlü, uzlaşmacı ve genel olarak sosyal etkileşimlerde olumlu bir tutum sergilerler. Aksine, düşük uyumluluk puanına sahip bireyler daha sosyal olarak pasif ve yardımseverlikten uzak olabilirler (Kırcaburun, 2017).

Yumuşak başlılık, uyumluluk boyutunda en yüksek puanı alan bireylerde belirgin olarak gözlenir. Bu bireyler temiz, ince düşünceli, güvenilir ve affedici olarak tanımlanırlar. Diğer yandan düşük uyumluluk puanına sahip bireylerde kötülük ve çıkar odaklı davranışlar daha baskındır, güven vermezler ve işbirliğine kapalıdırlar (Somer vd., 2002).

Uyumlu bireyler genellikle başarılıdırlar ve yaşamdan keyif alırlar. Karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelirken yeteneklerini etkili bir biçimde kullanırlar. Grup içinde çatışma yerine huzur ve güveni tercih ederler, sosyal çevrelerinde uyum sağlarlar. Olumsuz durumlarla karşılaştıklarında paniğe kapılmak yerine ılımlı ve çözüm odaklı yaklaşımlar sergilerler (Kırcaburun, 2017).

İş yaşamında, uyumlu kişilik özelliklerine sahip bireyler, işbirliğine dayalı görevlerde ve grup çalışmalarında etkili olabilirler. Bu nedenle, organizasyonlar ve kamu kurumlarında tercih edilen bireyler arasında yer alırlar. Özellikle koordinasyon ve takım çalışmalarının ön planda olduğu alanlarda başarıya ulaşma eğilimindedirler (Somer vd., 2002).

#### 1.1.3.3. Sorumluluk

Sorumluluk, bireylerin yapılan görevleri isteyerek, bağlılıkla ve planlı bir şekilde yerine getirme kapasitesini ifade eder. Bu kişilik özelliği, genellikle disiplinli çalışma alışkanlığına sahip olan, işbirliğine inanan ve kararlı bireylerde daha belirgin olarak gözlenir (Sayar ve Dinç, 2008). Sorumluluk duygusu yüksek olan bireyler, işlerini disiplinli ve planlı bir şekilde yürütme eğilimindedirler. Bu bireyler, genellikle sistemli, azimli, başarı odaklı, hırslı, titiz, düzenli ve kurallara uyan kişilik özellikleri sergilerler (Tozkoparan, 2013).

Sorumluluk boyutundan yüksek puan alan bireylerin olumlu özellikleri arasında iş disiplini, görev bilinci ve hedef odaklı çalışma yer alırken, bazı durumlarda işkolik veya mükemmeliyetçi eğilimler de gözlemlenebilir (Bitlisli vd., 2013). Aksine, düşük sorumluluk puanına sahip bireyler daha düzensiz, ihmalkâr, iş yapmaktan kaçınan ve görevlerini yerine getirme konusunda isteksiz olabilirler (İnanç ve Yerlikaya, 2009).

Sorumluluk özelliği, bireyin iş yaşamında başarılı olmasında kritik bir rol oynar. Özellikle organizasyonlarda ve işyerlerinde, sorumluluk sahibi bireylerin iş süreçlerini düzenleyici etkisi büyüktür. Bu bireyler, görevlerini titizlikle yerine getirerek işyerinde huzur ve düzen sağlamaya yardımcı olurlar. Ayrıca sorumluluk duygusunun güçlü olması, bireyin kariyerinde ilerlemesine de önemli katkılar sağlayabilir (Arpacı, 2015). Örneğin işe alım süreçlerinde adayların geçmişteki sorumluluk alma tecrübeleri ve iş disiplini detaylı bir şekilde değerlendirilir, bu da adayın iş hayatında ne kadar etkili olabileceğini gösterir.

#### 1.1.3.4. Nörotizm, duygusal dengesizlik

Nörotizm veya duygusal dengesizlik, bireylerin duygusal tatminsizlik, istikrarsızlık ve hızlı üzüntülenme gibi özelliklerle karakterize edilen bir durumdur (Tozkoparan, 2013). Bu özelliklere sahip olan kişiler genellikle olaylara aşırı tepki gösterir ve stresle baş etmede zorluk yaşarlar (Aliyev, 2008). Nevrotik bireylerin gergin, kaygılı ve stres dolu bir yaşam sürdükleri bilinmektedir; ayrıca, özgüven eksikliği gösterirler ve olumsuzluklara yoğunlaşırlar (Robbins ve Judge, 2012). Bu durum, iş ve sosyal ilişkilerinde sıklıkla çatışmalara ve stresli durumlara yol açabilir.

Nevrotiklik, bireylerin depresyon, kaygı ve öfke gibi negatif duyguları deneyimleme eğiliminde olduklarını ifade eder (Reisoğlu, 2014). Buna karşın, düşük nevrotiklik ya da duygusal dengeli bireyler daha sakin ve rahat bir yapıya sahiptirler ve genellikle daha az stres yaşarlar (Chamorro-Premuzic, 2011).

Duygusal denge, stres veya baskı altında olunduğunda uyum sağlama ve hızla normale dönme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kirwan, 2012). Duygusal dengesi yüksek olan bireyler, kendilerine güvenen, stresle başa çıkabilen, eleştirilere açık, sakin, sabırlı, duygularını dengeleyebilen, özgüven sahibi ve genellikle kaygı hissetmeyen kişilerdir (Robbins ve Judge, 2012). Bu kişiler, insan ilişkilerinde uyumlu, duygusal açıdan dengeli, çabuk üzülmeyen ve olaylara karşı sakin bir tavır sergileyen bireylerdir. Stresli durumlarda dahi sakinliğini koruyabilen, ani tepkiler vermeyen ve olumlu duygular yaşayan kişiler olarak nitelendirilirler (Doğan, 2013).

Nevrotiklik ise bireyin çalışma hayatındaki geleceğini etkileyen önemli bir özelliktir. Bireyin stres yönetimi becerileri, çalıştığı kurumda nasıl bir yer edineceğini belirler. Eğer birey stresli durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabilirse, işinde ilerleyebilir ve daha zorlu görevleri üstlenebilir. Ancak stresle başa çıkma becerisi yetersizse, iş performansı etkilenebilir ve hatta işten çıkarılma gibi sonuçlarla karşılaşabilir (Bilgin, 2017). Bu nedenle, duygusal yönetim becerileri, iş yaşamında kritik bir öneme sahiptir.

#### 1.1.3.5. Deneyime açıklık

Beş faktörlü kişilik yapısında belirgin bir özellik olarak kabul edilen "açıklık", bireylerin güçlü bir hayal gücüne sahip olmalarını, yeni fikirlere ve deneyimlere açık olmalarını, değişimi tercih etmelerini ve bağımsız bir yargılama gücüne sahip olmalarını içerir (Zhang, 2003). Bu özelliklere sahip bireyler genellikle otoriteye karşı esnek bir tavır sergilerler ve geleneksel rol tanımlamalarını reddederler (Dede, 2009).

Dışa dönük ve uyumlu kişiler, genellikle yüksek düzeyde deneyime açıklık gösterir ve çatışma çözümlemesi sırasında yapıcı bir yaklaşım benimserler (Basım, 2009). Buna karşılık, düşük deneyime açıklık ve öz-yeterlilik seviyesi olan bireyler çatışmalardan kaçınma eğilimindedirler. Deneyime açıklık özelliği düşük olan bireyler ise değişime karşı direnç gösterebilirler ve yeni fikirlere kapalı olabilirler. Sanat, spor gibi kültürel alanlara ilgi göstermeyebilirler ve geleneksel düşünce kalıplarına sıkı sıkıya bağlı kalabilirler (Tanrıverdi, 2012). Bu kişiler genellikle sadeliği tercih ederler ve karmaşık veya belirsiz konuları kaçınma eğilimindedirler.

Deneyime açıklık kişilik özelliği, bireyin iş yaşamında kişisel gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Bu özellik, bireyin öğrenmeye olan isteğini ve gelişme potansiyelini göstermesi açısından işe alım ve terfi süreçlerinde avantaj sağlayabilir. Ayrıca organizasyonel değişim dönemlerinde bu bireylerin yeniliklere daha kolay adapte olabileceği ve kurumun hedeflerini destekleyen yeteneklerini daha etkin bir şekilde kullanabileceği düşünülmektedir.

## 1.2. ÖĞRETİM TEKNİKLERİ

Öğretim teknikleri, eğitim süreçlerinde öğretmenlerin öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmak için kullandığı yöntemlerdir. Bu teknikler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkinleştirmeyi, derinlemesine anlamalarını sağlamayı ve öğrenmeye aktif katılımlarını teşvik etmeyi amaçlar. Her bir teknik, farklı öğrenme ortamlarında ve öğrenci gruplarında uygulanabilir. Literatürde öğretim teknikleri "grupla öğretim tekniği", "bireysel öğretim teknikleri" ve "sınıf dışı öğretim teknikleri" olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir.

### 1.2.1. Grupla Öğretim Tekniği

Grupla öğretim tekniği, öğrencilere birlikte çalışma, işbirliği yapma ve karşılıklı etkileşim yoluyla öğrenme fırsatları sunan bir yaklaşımdır. Bu teknik, öğrencilerin ortak bir hedef doğrultusunda çalışarak bilgi ve beceri edinmelerini teşvik eder. Grupla öğretim, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine, empati kurmalarına ve farklı bakış açılarını anlamalarına olanak tanır. Ayrıca öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneklerini de destekler (Demirel, 2009). Grupla öğretim teknikleri şunlardır: "Beyin Fırtınası Tekniği, Gösteri Tekniği, Soru-Yanıt Tekniği, Benzetim Tekniği, İkili ve Grup Çalışmaları Tekniği, Mikro Öğretim Tekniği, Eğitsel Oyunlar Tekniği, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Rol Oynama Tekniği, İstasyon Tekniği, Balık Kılçığı Tekniği, Kartopu Tekniği, Akvaryum Tekniği ve Öğrenme Halkası Tekniği".

**Beyin Fırtınası Tekniği:** Beyin fırtınası tekniği, gerçekçi veya kurgu bir probleme kısa bir zaman diliminde (5-10 dakika) çözüm bulmak için uygulanır. Bu teknikte, öğrencilerin

problemleri farklı açılardan ele alarak çeşitli çözümler üretmeleri amaçlanır. Beyin fırtınası, öğrencilerin aktif katılımını sağlar ve yaratıcılığı arttırır. Araştırma sürecini geliştirir ve sınıfa heyecan katar. Ancak zaman kısıtlaması bazı öğrencilerin düşüncelerini tam olarak ifade edememesi gibi dezavantajları da içermektedir (Savaş, 2008). Uygulamada, öğretmen önce öğrencileri konuya ısındırır ve problemi belirler. Gruplar oluşturularak tüm öğrencilerin aktif katılımı sağlanır ve fikirler sırayla söylenir ve yazılır. Sonuçta, benzer ifadeler birleştirilerek değerlendirme yapılır (Şahin, 2005).

**Gösteri Tekniği:** Gösteri tekniği, izleyici grup karşısında bir işe ait bilgileri açıklamayı veya o işi göstermeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin görerek ve işiterek öğrenmelerine imkân tanır ve genellikle laboratuvar ve sınıflarda kullanılır (Demirel, 2009). Gösteri tekniği, geleneksel öğretim yöntemlerinin yetersiz kaldığı durumlarda etkili bir alternatif olarak kullanılabilir. Özellikle araç-gereçlerin sınırlı olduğu ortamlarda tercih edilen bu yöntem, öğrencilere en az iki duyu organı aracılığıyla bilgi sunma imkanı tanır ve bu sayede öğrenme sürecini daha etkili hale getirir. Bu teknikte anlatılacak konular, araç-gereçler kullanılarak gösterilir (Çelikçi, 2000).

**Soru-Yanıt Tekniği:** Bu teknikte, öğretmen soruları öğrencilere sormakta, öğrenciler de cevaplandırmaktadır. Bu teknik, ders esnasında öğrencilerin aktif katılımını sağlar ve öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine yardımcı olur. Soru-yanıt tekniği, öğrencilere düşünmeyi ve akıl yürütmeyi öğretir. Öğretmen, konuyu organize ederek öğrencilerin dikkatini çeker ve soruları yöneltir. Öğrencilerin yanıtları değerlendirilir, yanlışlar düzeltilir ve doğrular pekiştirilir (Açıkgöz, 2007). Bu teknik, hem çağdaş hem de geleneksel öğretim yönteminde kullanılmakta ve öğrencileridüşünmeye yönlendirmektedir (Hesapçıoğlu, 2008).

**Benzetim Tekniği:** Benzetim tekniği, farklı alanlarda kullanılan ve öğrencilere gerçeğe çok benzeyen bir ortamda gerçekçi durumlar sunan bir öğretim tekniğidir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve deneyim kazanmalarını desteklemek amacıyla benzetim tekniği kullanılır (Tabak ve Göçer, 2014). Bu yöntemde, oluşturulan ortamın gerçeğe yakın olması ve gerekli hazırlıkların önceden yapılması önemlidir. Uygulama sürecinden sonra, öğrencilerin performansı değerlendirilmeli, gerektiğinde ipuçları verilmeli ve düzeltmeler yapılmalıdır. Benzetim tekniği, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımını sağlayarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir (Topaloğlu, 2012).

**İkili ve Grup Çalışmaları Tekniği:** İkili ve grup çalışmaları tekniği, sınıftaki öğrencilerin bir araya gelerek en az iki, en fazla sekiz veya on kişinin katılımıyla gerçekleştirdiği etkileşimli bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde öğrenciler, birlikte çalışarak fikir alışverişinde bulunur ve ortak bir amacı gerçekleştirmeye çalışırlar. Grup çalışmaları,

öğrencilere aktif katılım ve işbirliği becerileri kazandırmanın yanı sıra münazara, panel, açık oturum, forum, sempozyum ve kolokyum gibi daha geniş grup tartışma tekniklerini de içerebilir (Demirel, 2009). Münazara, öğrencilerin karşıt görüşlerle bir konuyu tartıştığı ve savunduğu, interaktif bir yöntem olarak öne çıkar. Panel ise sınırlı sayıda katılımcının belirli bir konuda derinlemesine tartıştığı ve izleyicilere sunum yaptığı bir format olarak tanımlanabilir. Açık oturum, güncel sorunların tartışılmasıdır ve forum, dinleyicilerin sorularına açık tartışmalardır. Sempozyum, bilimsel ağırlığı olan konuların tartışıldığı bir tekniktir ve kolokyum, bilimsel veya diplomatik sorunların tartışıldığı akademik bir tekniktir (Demirel, 2009).

**Mikro Öğretim Tekniği:** Mikro öğretim, öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri ve tecrübe kazanmaları için gerçek öğretim ortamlarına benzer, basite indirgenmiş eğitim ortamlarında yapılan bir çalışmadır. Bu teknik, öğretmen adaylarının kısa süreli ders sunumları yapmalarına olanak tanır. Genellikle 5-10 dakika süren ders sunumları şeklinde uygulanır. Öğrenciler az sayıda ve genellikle gerçek ya da gerçeğe benzer olurlar. Bu süreç, öğretmen adaylarının eksikliklerini belirleyip gidermeleri için fırsat sunar (Küçükoğlu vd., 2012). Mikro öğretim, bir tiyatrocu ya da sporcunun çeşitli becerileri farklı zamanlarda tecrübe ederek öğrenmesi ve daha sonra bu becerileri bir bütün halinde sergilemesine benzetilebilir (Çakır, 2000).

**Eğitsel Oyunlar Tekniği:** Eğitsel oyunlar, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini ve rahat bir ortamda kendilerini ifade etmelerini sağlayan bir tekniktir. Bu oyunların en önemli özelliklerinden biri eğlenceli olmaları ve sınıfa hareket kazandırmalarıdır. Eğitsel oyunlar belirli bir amaca hizmet etmeli ve öğrenmeyi sağlayacak bir araç olarak kullanılmalıdır (Gürsoy ve Arslan, 2011). Öğretmen, oyunu ve kurallarını tüm sınıfa açıklamalı ve süreci etkili bir şekilde yönetmelidir. Bu sayede öğrenciler, öğrenme sürecine aktif katılım sağlayarak daha kalıcı öğrenmeler elde ederler (Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013).

**Altı Şapkalı Düşünme Tekniği:** Düşünme eğitiminin öncülerinden Edward de Bono tarafından geliştirilen "Altı Şapkalı Düşünme Tekniği", bireylerin farklı düşünme biçimlerine sahip olabileceğini öne sürer. Her bir düşünme biçimi altı farklı renk şapka ile temsil edilir: Beyaz (tarafsızlık), Kırmızı (duygusallık), Siyah (karamsarlık), Sarı (iyimserlik), Yeşil (yaratıcılık) ve Mavi (serinkanlılık). Bu teknik, öğrencilerin farklı perspektiflerden düşünmelerine olanak tanır ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Öğrenciler, tek tip düşünceden kurtularak daha geniş bir bakış açısı kazanırlar (Güneş, 2012).

**Rol Oynama Tekniği:** Rol oynama, öğrencilerin başkalarının kimliklerine bürünerek onların yaşantılarını ve düşüncelerini anlamalarını sağlayan bir tekniktir. Bu teknik, yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunar ve eğitimde önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler, rol oynama

etkinlikleri sayesinde empati geliştirir ve sosyal becerilerini artırırlar (Aysal, 2012). Ayrıca rol oynama, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve özgüven kazanmalarına yardımcı olur (Önder, 2006).

**İstasyon Tekniği:** İstasyon tekniği, belirli aşamalardan geçerek bir grup görüşü oluşturmayı sağlayan bir tekniktir. Sınıf, çeşitli istasyonlara ayrılır ve her istasyonda farklı etkinlikler gerçekleştirilir (slogan, afiş, şiir, vb.). Öğrenciler her istasyonda belirli bir süre çalışır ve ardından diğer istasyona geçerler. Bu süreç, öğrencilerin farklı konuları derinlemesine incelemelerini ve birlikte çalışarak sonuçlar üretmelerini sağlar (Alacapınar, 2009). İstasyon tekniği, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirir (Benek, 2012).

**Balık Kılçığı Tekniği:** Balık kılçığı tekniği, belirli bir sonucun nedenlerini ve bu nedenlere etki eden faktörleri belirlemek için kullanılan bir tekniktir. Bu teknik, karmaşık problemlerin analiz edilmesinde etkilidir ve öğrencilere problemlerin altında yatan nedenleri görmelerini sağlar. Etkenler ve sonuç arasındaki ilişkiler grafiksel olarak balık kılçığı şeklinde gösterilir. Bu yöntem, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Akçadağ, 2010).

**Kartopu Tekniği:** Kartopu tekniğinde, öğrenciler önce bireysel olarak bir problem veya konu hakkında düşünürler. Daha sonra iki kişiyle ardından dört ve sekiz kişiyle tartışırlar. Bu teknik, katılımcı sayısının zamanla artmasıyla "kartopu tekniği" olarak adlandırılır. Tartışma sürecinin sonunda elde edilen sonuçlar sınıfta paylaşılır. Bu teknik, öğrencilerin düşüncelerini paylaşmalarını ve fikirlerini geliştirmelerini sağlar (Açıkgöz, 2009).

**Akvaryum Tekniği:** Akvaryum tekniğinde, sınıf içi tartışmalar çember şeklinde yapılır. Tartışma yapmak isteyenler iç çemberde yer alırken, izlemek isteyenler dış çemberde konumlanır. Konuşmacı, çemberlerin ortasında otururak konuşmasını gerçekleştirir ve gelen soruları cevaplar. Bu yöntem, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirirken sınıf içi etkileşimi artırır. Akvaryum tekniği ise öğrencilere konuşma ve dinleme kurallarına uymaları konusunda teşvik sağlar (İl, 2018).

**Öğrenme Halkası Tekniği:** Öğrenme halkası tekniği, bireylerin keşfetme, sorgulama ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu teknik, öğrencilerin önceden bildikleri bilgilerle yeni öğrendikleri bilgileri birleştirerek yeni durumlara uyarlamalarını teşvik eder. Öğrenme halkasının üç aşaması vardır: keşif, açıklama ve genişleme. Bu aşamalar boyunca öğrenciler aktif olarak öğrenme sürecine katılır ve öğretmen yönlendirici rol oynar (Nuhoğlu ve Yalçın, 2006).

### 1.2.2. Bireysel Öğretim Teknikleri

Bireysel öğretim teknikleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi hızlarına, ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre özelleştirerek bireysel öğrenme deneyimlerini maksimize etmeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Bu teknikler, öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini geliştirmelerine ve öz-düzenleme yeteneklerini artırmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, bireysel öğretim teknikleriyle her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini daha yakından takip edebilir ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlayabilirler. Bireysel öğretim teknikleri şunlardır: Bireyselleştirilmiş Öğretim (Keller Planı), Programlı Öğretim ve Bilgisayar Destekli Öğretim.

**Bireyselleştirilmiş Öğretim (Keller Planı):** Bireyselleştirilmiş öğretim, her öğrencinin farklı öğrenme hızı ve öğrenme tarzına sahip olduğu gerçeğini temel alır. Bu yöntem, öğretim sürecinin her aşamasında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrencilere kişisel olarak uygun bir öğretim sunmayı amaçlar. Öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerlemelerine olanak tanır ve öğrenmeyi daha etkili hale getirir. Grup çalışmaları ise genellikle tartışma ve işbirliği gerektiren durumlar için tercih edilir. Bireysel öğrenme gereksinimlerine yönelik grup çalışmalarında, dönüşümlü günlük çalışmalar, beceri geliştirme etkinlikleri ve planlı grup çalışmaları gibi çeşitli aktiviteler uygulanabilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını ve karşılıklı öğrenme deneyimlerini artırarak öğrenme sürecine zenginlik katar(Demirel, 2009).

**Programlı Öğretim:** Programlı öğretim, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Bu yöntemde, öğretim sürecindeki yönergeler ve materyaller genellikle öğretmen müdahalesi olmadan sunulur ve yönetilir. Programlı öğretimin önde gelen temsilcileri arasında B. F. Skinner ve Norman A. Crowder bulunmaktadır. Bu teknik, içeriğin küçük parçalar halinde öğrencilere sunulmasını, öğrencilerin aktif olarak katılımını teşvik etmeyi, öğrenme sürecinde anında geri bildirim almayı, öğrencilerin kendi hızlarına göre ilerlemelerini sağlamayı ve doğru cevapları elde etmeyi hedeflemektedir (Toplu, 2008). Programlı öğretim, öğrencinin aktif katılımını sağlar ve öğrenme sürecini küçük adımlarla ilerleterek pekiştirir.

**Bilgisayar Destekli Öğretim:** Bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), teknolojinin eğitimde etkin kullanımıyla ilgili bir tekniktir. BDÖ'de bilgisayar, öğretmen ve öğrenciye yardımcı bir araç olarak kullanılır. Bu yöntem, öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini ve ders ilgisini canlı tutmalarını sağlar. BDÖ'nün temel amacı, öğretim sürecinde bilgisayarların etkin kullanımını sağlamak ve öğrencilerin aktif katılımını artırmaktır. Bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin bireysel hızlarına göre öğrenmelerine olanak tanır ve teknolojinin sunduğu imkanlarla öğrenme sürecini zenginleştirir (Yenice vd., 2003).

### 1.2.3. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri

Sınıf dışı öğretim teknikleri, öğrencilerin geleneksel sınıf ortamının dışında, daha geniş ve çeşitli öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayan yöntemlerdir. Bu teknikler, öğrencilere gerçek dünya ile bağlantı kurma, pratik deneyimler kazanma ve teorik bilgileri uygulama fırsatı sunar. Sınıf dışı öğretim, öğrencilerin merak duygusunu uyandırır, öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirir. Ayrıca öğrencilerin sosyal becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve bağımsız çalışma kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olur. Sınıf dışı öğretim teknikleri şunlardır: Görüşme Tekniği, Gezi-Gözlem Tekniği, Sergi Tekniği ve Ödev Tekniği.

**Görüşme Tekniği:** Görüşme tekniği, verileri sözlü iletişimle toplamayı amaçlamaktadır. Bu teknik, yüz yüze yapılabileceği gibi telefon veya televizyonlu telefon gibi araçlarla da gerçekleştirilebilir. Görüşme tekniğinin üç temel amacı vardır. Bunlar kendine güveni arttırmak, işbirliği sağlamak ve araştırma için veri toplamaktır. Görüşme kişilerin tutum, düşünce, bilgi ve davranışlarını öğrenmek için en kestirme yol olarak kullanılır. Bu teknik, özellikle sosyal bilimlerde veri toplama amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2011).

**Gezi-Gözlem Tekniği:** Gezi-gözlem tekniği, öğrencilerin işitme, görme ve dokunma duyularına hitap ederek öğrenmeyi derinleştiren bir yöntemdir. Bu teknik, eğitim sürecinde kalıcı öğrenmeyi sağlamayı hedefler ve eğitim sisteminin temel amaçlarından biri olarak kabul edilir. Gerçekleştirilen gözlem gezileri, öğrencilerin sınıf dışında birinci elden deneyimler yaşamalarını sağlamak amacıyla bir veya daha fazla öğretmen denetiminde yapılan etkinliklerdir. Bu geziler, öğrencilere teorik bilgilerin pratikte nasıl uygulandığını göstererek öğrenmelerini desteklemektedir. Gezi-gözlem, öğrencilerin teorik bilgilerini pratikle pekiştirmelerini sağlar ve öğrenme sürecini zenginleştirir (Demir, 2009; Gazel ve Yıldırım, 2013).

**Sergi Tekniği:** Sergi tekniği, eğitim sürecinde bir konunun tanıtılması veya öğretim etkinliklerinin duyurulması amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu teknikte, bireylerin konuyu gezip görmeleri ve tanımaları için düzenli biçimde yerleştirilmiş cisimler ve eserler sergilenir. Sergi, öğrencilerin konuya dair somut örneklerle etkileşim kurmalarını ve öğrenmelerini desteklemektedir. Sergi tekniği, özellikle görmeye dayalı öğrenmeyi sağlar ve öğrencilerin dikkatini çeker (Demirel, 2009). Öğrenciler, sergi sayesinde konularla ilgili somut örnekler görerek ve inceleyerek daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeler elde ederler. Bu teknik, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirir (Büyüktokatlı, 2009). Sergi tekniği, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve projeler aracılığıyla bilgi paylaşımında bulunmalarına olanak tanır.

**Ödev Tekniği:** Ödev tekniği, özellikle ilkokul kademesinde öğrencilerin öğrendiklerini tekrar ve pekiştirme amacıyla kullanılan bir öğretim yöntemidir. Öğrencilere okul dışında çalışmaları için verilen ödevler, onların öğrenme sürecini evde de devam ettirmelerini sağlar. Ödevler, öğrencilerin seviyesine göre hazırlanmalı ve amaca uygun olmalıdır. Verilen ödevlerin öğrencilere fazla yük oluşturmaması ve sıkıcı olmaması önemlidir (Demirel, 2009). Bu teknik, öğrencilerin sorumluluk almasını, zaman yönetimi becerilerini geliştirmesini ve bağımsız çalışma alışkanlıkları kazanmasını destekler (Büyüktokatlı, 2009). Öğrenciler, ödevler sayesinde konuları daha derinlemesine inceleme fırsatı bulur ve okulda öğrendiklerini pekiştirirler. Ödevlerin geri bildirim süreci de öğrencilerin eksiklerini görmelerine ve bu eksikleri gidermelerine yardımcı olur.

## 1.3. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR

Beden eğitimi ve spor, fiziksel aktiviteler yoluyla insan performansını geliştiren eğitim türleridir. Eğitim sisteminin farklı seviyelerinde beden eğitimi ve sporun, çeşitli egzersiz türleriyle birlikte gereken önemin verilmesi gerektiği konusunda genel bir mutabakat bulunmaktadır. İnsan eğitimi, beden eğitimi ve sporla başlar ve bunlar, yaşamın hareketle başlaması nedeniyle bir hareket eğitimi olarak kabul edilir. Hareket, genel olarak yaşamı tanımlar ve doğumdan ölüme kadar devam eder. Bir çocuğun zihinsel, entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimi, fiziksel sağlıkla doğrudan ilişkilidir. Fiziksel olarak aktif ve sağlıklı bir birey, genellikle zihinsel olarak odaklanmış, duygusal olarak denge içinde ve sosyal ilişkilerde uyumlu olma eğilimindedir. Beden eğitimi ve spor hız, güç, koordinasyon ve dayanıklılık gibi fiziksel yetenekleri geliştirirken aynı zamanda öğrencilere işbirliği, empati, takım çalışması, arkadaşlık ve kurallara saygı gibi önemli sosyal becerileri de kazandırmayı hedeflemektedir (Kuter ve Kuter, 2012).

En temel tanımıyla beden eğitimi ve spor, bedensel etkinlikleri içerir. Bu eğitim ve spor, vücudun eklem ve kas kontrolünü dengeli bir şekilde geliştiren bir faaliyet sistemidir. Beden eğitimi ve spor, insanların çeşitli aktivitelerde harcadıkları fiziksel çabayı en düşük seviyede tutarken, organların sistemli bir şekilde çalışmasına da olanak tanır. Beden eğitimi ve spor; oyun, spor, jimnastik gibi faaliyetleri kapsayan, bireyleri bedenen, ruhen ve zihnen geliştiren ve en az yorgunlukla en fazla faydayı sağlayan disiplinlerdir (Açak, 2006).

### 1.3.1. Beden Eğitimi ve Sporun Genel ve Özel Amaçları

Beden eğitimi ve spor derslerinin temel amacı, bireylerin sosyal, zihinsel, ruhsal ve fiziksel yönden gelişmelerini sağlamaktır. Bu dersler, bireyleri her yönden zinde tutmayı ve kötü alışkanlıklardan uzak durmalarını sağlarken, enerjilerini doğru şekilde kullanmalarını

teşvik eder. Ayrıca bireylerin topluma ve çevrelerine karşu daha duyarlı hale gelmelerini sağlayarak olaylara özverili yaklaşmalarına yardımcı olur.

Beden eğitimi ve spor derslerinin amaçları, genel ve özel olarak ikiye ayrılabilir. Genel amaçlar, MEB tarafından belirlenen, öğrencilerin fiziksel ve ruhsal gelişimlerini göz önünde bulundurarak, onları toplumsal ve bireysel yönden mutlu, sağlıklı, yapıcı, üretken, dengeli, yaratıcı ve iyi ahlaklı bireyler olarak yetiştirmeyi hedefler. Ayrıca milli kültüre ve değerlere bağlı, demokratik yaşamın temel ilkelerini benimsemiş bireyler yetiştirmek de genel amaçlar arasında yer alır (MEB, 2011).

Beden eğitimi ve spor derslerinin genel amaçları şunlardır (MEB, 2011):

1. "Beden eğitimi ve spor hakkında Mustafa Kemal Atatürk'ün ve düşünürlerin söyledikleri sözleri açıklayabilme.
2. Vücudun sahip oluğu bütün organ ve sistemleri seviyesine uygun bir şekilde güçlendirme ve geliştirebilme.
3. Sinir, kas ve eklem koordinasyonunu sağlayabilme.
4. İyi duruş alışkanlığı kazanabilme.
5. Beden eğitimi aktiviteleri ve spor ile alakalı temel bilgileri, becerileri, tavırları ve alışkanlıkları edinebilme.
6. Müzik ve ritim ile birlikte hareketler yapabilme.
7. Bilinen halk oyunlarımızla alakalı bilgi ve beceriler edinme ve bu oyunları uygulamak için istekli olabilme.
8. Milli bayramların anma ve kurtuluş günlerinin anlam ve önemini kavrama, yapılan törenlere iştirak etmeye istekli olma.
9. Beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin insan sağlığına faydalarını kavrayabilme ve boş zamanlarını sportif faaliyetler ile değerlendirmek için istekli olma.
10. İlkyardım ve temel sağlık kuralları ile alakalı olan bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar kazanabilme.
11. Doğayı sevme, temiz havadan, sudan ve güneşten yeterince faydalanabilme.
12. Başkaları ile işbirliği yaparak çalışabilme ve birlikte davranma alışkanlığı kazanabilme.
13. Sorumluluk ve görev alma, liderlik yapabilme ve lidere uyum sağlayabilme.

14. Yerinde ve zamanında karar verebilme ve kendine güven duyma.
15. Dostça yarışabilme ve oynayabilme, kaybetmeyi kabullenebilme ve kazananı takdir edebilme, yapılan haksızlıklara ve hilelere itiraz edebilme.
16. Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunları gereği gibi kullanabilme.
17. Demokratik hayatın gerektirdiği tavır ve alışkanlıkları kazanma.
18. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve onları koruyabilme"

Beden eğitimi ve spor derslerinin özel amaçları ise öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları hareket becerilerini, aktif ve sağlıklı yaşam becerilerini, kavramları ve stratejileri geliştirmeyi içerir. Ayrıca öz yönetim becerileri, sosyal beceriler ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki öğrenim düzeyine hazırlanmalarını hedefler (MEB, 2018).

Beden eğitimi ve spor derslerinin özel amaçları şunlardır (MEB, 2018):

1. "Çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirir.
2. Hareket kavramlarını ve ilkelerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
3. Hareket stratejilerini ve taktiklerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
4. Sağlıklı hayatla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarıyla ilkelerini açıklar.
5. Sağlıklı olmak, sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılır.
6. Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrar.
7. Beden eğitimi ve spor yoluyla öz yönetim becerilerini geliştirir.
8. Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fairplay), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir."

### 1.3.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Beden eğitimi programlarının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en önemli özelliği, enerjik ve ilgi çekici olmalarıdır. Bu derslerin etkin şekilde işlenebilmesi için öğretmenlerin derslere coşku ve dinamizm katmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sadece teorik bilgileri anlatmaları yeterli değildir; aynı zamanda hareketleri en iyi şekilde yaparak göstermeleri ve öğretim yöntemlerini iyi bilmeleri gerekmektedir (Seçkin ve Başbay, 2013).

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, hem kişisel hem de mesleki birçok sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklar, zaman zaman ders saatlerinin ötesine geçerek okulun tesisleri ve etkinlikleri ile sınırlı kalmamaktadır. Öğrencilerle yapılan çalışmaların yanı sıra diğer öğretmenler, yöneticiler ve toplum ile olan ilişkiler de öğretmenlerin günlük iş yükünü artırmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin günlük ders planları dışında, okul içi ve dışı sportif faaliyetlerle ilgilenmeleri ve okulla ilgili toplantılara katılmaları gerekmektedir (Tamer ve Pulur, 2001).

### 1.3.3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin Kişilik Özellikleri

Kişilik özellikleri, "kişiyi diğer bireylerden ayıran, tutarlı ve ayırt edici davranışların tamamıdır" (Cüceloğlu, 2019). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özellikleri, diğer branş öğretmenleriyle benzerlik göstermekle birlikte öğrenci-öğretmen etkileşimi açısından özel bir öneme sahiptir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ruhsal, bedensel, zihinsel ve sosyal özellikleri, öğrenciler için birer örnek teşkil eder ve öğrencilerin gelişimi ile yönlendirilmesi açısından kritik rol oynar (Nebioğlu, 2004).

Araştırma sonuçları, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde bulunması gereken en önemli kişilik özelliklerinden birinin eleştiriye açık olma olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciyi anlama, sabırlı olma, geniş bir bakış açısına ve özgüvene sahip olma, yetenekli olma ve şefkatli olma gibi özellikler de önemlidir (Saçlı vd. 2009).

Kaliteli bir beden eğitimi dersi için nitelikli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Kaliteli bir öğretmen, alanında yeterliliklere sahip olmalıdır. Beden eğitimi ve spor öğretmeninin yeterlilikleri; alan bilgisine hakim olma, saygılı ilişkiler kurma, güçlü iletişim becerileri sergileme, mesleki açıdan dürüst olma, etik ilkeleri bilme ve öğretme-öğrenme sürecini yönetebilme olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde bulunması gereken diğer özellikler arasında disiplin sahibi olma, yüksek iletişim becerisi, motivasyon yeteneği, öğretme ve öğrenme isteği, karakterli olma, sevgi dolu olma, dış görünümüne önem verme ve anlayışlı bir kişiliğe sahip olma sayılmaktadır (Tamer ve Pulur, 2001).

### 1.3.4. Beden Eğitimi ve Sporda Kullanılan Öğretim Teknikleri

**Komut Yöntemi:** Bu yönteme klasik yöntem veya geleneksel yöntem de denilmektedir (Demir, 2015; Yılmaz, 2019).Öğretme etkinliğinin başlangıcından sonuna kadar devam eden süreç içerisinde öğreticinin öğretmek istediğini aktardığı ve öğrencinin ise öğretmeninden aldığı komutlar ile hareket ettiği öğretim yöntemidir (Çöndü, 2004). Harmandar (2004) tarafından yapılan tanıma göre emir komut yöntemi; öğretmen tarafından verilen sıralanma,

duruş, yürüyüş, çıkış, sıralanış vb. gibi emirlerin öğrenci tarafından yapılması yada yapılmaya çalışılması durumudur (Harmandar, 2004).

**Alıştırma Yöntemi:** Alıştırma yönteminde; öğrenen şahıs öğreticiden tedris etkinliği ile alakalı lüzumlu detayları aldıktan sonra, kendi düşünceleri doğrultusunda kendi kabiliyetlerini kullanarak hareketleri oluşturmaya çalışır (Demir, 2015). Bazı kaynaklarda görevle öğretim yöntemi olarak ta adlandırılan bumetot öğrenen kişiye bol miktarda antrenman yapma fırsatı verdiği için beden eğitiminde en fazlaca kullanılan öğretim yöntemlerinden birisidir (Nebioğlu, 2006).

**Eşli Öğretim Yöntemi:** İşbirlikçi öğretim yöntemi olarak da adlandırılan bu yaklaşım, öğrencilerin eğitmenlerinden edindikleri bilgi ve deneyimleri akranlarına aktarmalarına olanak tanır,danışmanlarının rehberliğinde kullandıkları öğretim yöntemidir (Demir, 2015). Dönmez 2018 İkili öğretim yönteminin temel amacı öğrencilere duygusal yönleri öğretmek,bilişsel ve psikomotor alanlarda öz-yönetimli öğrenme sağladığını belirtmiştir.

**Kendini Kontrol Yöntemi:** Öğrenenlerin öğreticinin belirlediği belli başlı ölçütlere bakılırsa kendi performans yahut yapmış olduğu hareketleri değerlendirdiği öğretim yöntemidir (Çöndü, 1999). Kendini değerlendirme yöntemi olarak da adlandırılan bu metot öğreticinin belirlediği sınırlar ve ölçütlere gore öğrencinin kendi yapmış olduğu hareketleri değerlendirmesi benzer biçimde uygulanır. Bu metot yardımıyla öğrenenler kendi bitirdikleri uygulamaları kendileri değerlendirme imkanı bulurlar. Öğretici değerlendirme kararını vermeyi öğrenene bırakır (Yılmaz, 2019).

**Katılım Yöntemi:** Bu yöntemde öğrenenlere daha çok hürriyet tanınır. Bütün öğrenenlerin tedris etkinliğine katılmış olduğu için oldukca coşku verici bir yöntemdir. Yöntemin uygulanma şekline baktığımız zaman, öğretici öğrenen kişilere belirlediği bir kıstas yoktur. Öğrenenler herhangi bir zorunluluğa doğal olarak tutulmadığı için uygulamaya katılmaktan kaçınmazlar. Hareketin tatbik şekli öğrenene gösterildikten sonrasında öğrenen kişiler kendi beceri düzeylerine nazaran katılım gösterirler. Öğrenen kişi etkinliğe katılıp katılmayacağına kendi başına karar verilmiş olduğu için katılmış olduğu hareketteki hedeflerini kendisi belirleyebilir (Dönmez, 2018).

**Problem Çözme Yöntemi:** Problem çözme yöntemi öğrenenlerin farklı öğrenim deneyimleriyle sunulan problemlere özgürce sonuçlar bulmalarını sağlamaktır (Murathan, 2011). Bu yöntemde amaç, öncesinden tespit edilen ve çözümü bulunmayan problemlere öğrenenlerin çözümleme etme, genelleme ve sentez etme şeklinde zihinsel fonksiyonlarını kullanarak yeni çözümler bulmasını sağlamaktadır. Problem çözme yöntemi uygulanırken

öğretici çözüm yollarını ve kararı hiç söylememelidir. Öğretici ihtiyaç duyulan bilgilerin toplanması hususunda öğrenene rehberlik etmelidir. Bu sayede öğrenenler olaylara değişik bakış açılarıyla bakmayı öğrenir (Dönmez, 2018).

**Gösterip Yaptırma Yöntemi:** Gösterip yaptırma yöntemi; öğreticinin hareketin nasıl yapıldığını, hareket sırasında gereken materyallerin ve malzemelerin nasıl kullanıldığını öğrenenlere gösterdikten sonrasında öğrenenden uygulamayı yapmalarını beklediği bir öğretim yöntemidir (Dönmez, 2018). Bunun temeli ilk önce aile ortamında gerçekleştirilebilir. Genç okçularda meydana getirilen çalışmada gösterip yaptırma tekniğini uygulamış ve meydana getirilen bazı güç egzersizlerin genç okçuların gelişimine etkisi olmuş ve hem fizyolojik olarak aynı zamanda mental olarak ileri seviyeye taşımıştır (Çelikel vd. ,2020).

# İKİNCİ BÖLÜM

# 2. YÖNTEM

## 2.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programı öğrencilerinin kişilik özellikleri ile öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrencilerinin fiziksel gelişimlerine katkıda bulunurken aynı zamanda onların kişisel ve sosyal gelişimlerini de desteklemektedirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin, öğretim süreçlerini nasıl etkilediği ve öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri ile nasıl ilişkilendirildiği önemli bir araştırma konusudur.

Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki mevcut ilişkileri tanımlamak ve anlamak amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu model, özellikle çeşitli bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi ve bu faktörlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin analiz edilmesi için tercih edilmektedir (Karasar, 2011).

### Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir:

- H1: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır.”
- H2: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri yaş gruplarına göre farklılaşmaktadır.”
- H3: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.”
- H4: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.”
- H5: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri üniversitelerine göre farklılaşmaktadır.”
- H6: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri üniversitelerine göre farklılaşmaktadır.”
- H7: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri sınıflarına göre farklılaşmaktadır.”

- H8: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri sınıflarına göre farklılaşmaktadır.”
- H9: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri daha önce eğitmenlik yapma durumlarına göre farklılaşmaktadır.”
- H10: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri daha önce eğitmenlik yapma durumlarına göre farklılaşmaktadır.”
- H11: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri aylık kişisel gelir düzeylerine göre farklılaşmaktadır.”
- H12: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri aylık kişisel gelir düzeylerine göre farklılaşmaktadır.”
- H13: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri aylık aile geliri düzeylerine göre farklılaşmaktadır.”
- H14: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri aylık aile geliri düzeylerine göre farklılaşmaktadır.”
- H15: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri düzenli spor yapma durumlarına göre farklılaşmaktadır.”
- H16: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri düzenli spor yapma durumlarına göre farklılaşmaktadır.”
- H17: “Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri arasında ilişki vardır.”

## 2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evrenini Bayburt ve Gümüşhane’de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aşamasında, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklem grubu 213 katılımcıdan oluşmaktadır.Araştırmanın örneklem grubuna ait tanımlayıcı özellikler tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcıların Yaş Grubu Dağılımları

| Yaş Grubu | N | % |
|---|---|---|
| 18 | 20 | 9,39 |
| 19 | 33 | 15,49 |
| 20 | 33 | 15,49 |

| | | |
|---|---|---|
| 21 | 24 | 11,27 |
| 22 | 39 | 18,31 |
| 23 | 35 | 16,43 |
| 24 | 14 | 6,57 |
| 25+ | 15 | 7,04 |
| Toplam | 213 | 100 |

Tablodaki verilere göre araştırmaya katılan katılımcıların yaş grubu dağılımı incelendiğinde, en yüksek katılım oranının %18,31 (39 kişi) ile 22 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Bunu %16,43 (35 kişi) ile 23 yaş grubu ve her biri %15,49 (33 kişi) oranıyla 19 ve 20 yaş grupları takip etmektedir. 21 yaş grubunda %11,27 (24 kişi) katılımcı yer alırken, 18 yaş grubunda %9,39 (20 kişi) ve 25 yaş ve üzeri grubunda %7,04 (15 kişi) katılımcı bulunmaktadır. En düşük katılım oranı ise %6,57 (14 kişi) ile 24 yaş grubunda gözlemlenmektedir. Araştırmaya katılmış olan katılımcıların cinsiyet dağılımları, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 2:** Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları

| Cinsiyet | N | % |
|---|---|---|
| Erkek | 119 | 55,87 |
| Kadın | 94 | 44,13 |
| Toplam | 213 | 100 |

Tablodaki verilere göre araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, %55,87 (119 kişi) oranında erkek ve %44,13 (94 kişi) oranında kadın katılımcı bulunmaktadır. Araştırmaya katılmış olan katılımcıların üniversite dağılımları, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 3**: Katılımcıların Üniversite Dağılımları

| Üniversite | N | % |
|---|---|---|
| Gümüşhane Üniversitesi | 62 | 29,11 |
| Bayburt Üniversitesi | 151 | 70,89 |
| Toplam | 213 | 100 |

Tablodaki verilere göre araştırmaya katılan katılımcıların üniversite dağılımı incelendiğinde, %29,11 (62 kişi) oranında Gümüşhane Üniversitesi'nden ve %70,89 (151 kişi) oranında Bayburt Üniversitesi'nden katılımcı bulunmaktadır. Araştırmaya katılmış olan katılımcıların sınıf dağılımları, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4:** Katılımcıların Sınıf Dağılımları

| Sınıf | N | % |
|---|---|---|
| 1 | 32 | 15,02 |
| 2 | 78 | 36,62 |
| 3 | 20 | 9,39 |
| 4 | 83 | 38,97 |
| Toplam | 213 | 100 |

Tablodaki verilere göre araştırmaya katılan katılımcıların sınıf dağılımı incelendiğinde, %38,97 (83 kişi) oranında 4. sınıftan, %36,62 (78 kişi) oranında 2. sınıftan, %15,02 (32 kişi) oranında 1. sınıftan ve %9,39 (20 kişi) oranında 3. sınıftan katılımcı bulunmaktadır. Araştırmaya katılmış olan katılımcıların daha önce eğitmenlik yapma durumu dağılımları, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 5:** Katılımcıların Daha Önce Eğitmenlik Yapma Durumu Dağılımları

| Daha Önce Eğitmenlik Yapma Durumu | N | % |
|---|---|---|
| Daha önce eğitmenlik yaptı | 64 | 30,05 |
| Daha önce eğitmenlik yapmadı | 149 | 69,95 |
| Toplam | 213 | 100 |

Tablodaki verilere göre araştırmaya katılan katılımcıların daha önce eğitmenlik yapma durumu incelendiğinde, %30,05 (64 kişi) oranında katılımcının daha önce eğitmenlik yaptığı, %69,95 (149 kişi) oranında katılımcının ise daha önce eğitmenlik yapmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılmış olan katılımcıların aylık kişisel geliri, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 6:** Katılımcıların Aylık Kişisel Gelir Dağılımları

| Aylık Kişisel Gelir | N | % |
|---|---|---|
| Gelir yok | 22 | 10,33 |
| 1.000 TL ve altı | 10 | 4,69 |
| 1.001 - 1.999 TL | 38 | 17,84 |
| 2.000 - 2.999 TL | 40 | 18,78 |
| 3.000 - 3.999 TL | 17 | 7,98 |
| 4.000 - 4.999 TL | 11 | 5,16 |
| 5.000 - 5.999 TL | 30 | 14,08 |
| 6.000 TL ve üzeri | 45 | 21,13 |
| Toplam | 213 | 100 |

Tablodaki verilere göre araştırmaya katılan katılımcıların aylık kişisel gelir dağılımı incelendiğinde, %21,13 (45 kişi) oranında katılımcının 6.000 TL ve üzeri gelir elde ettiği görülmektedir. Bunu %18,78 (40 kişi) ile 2.000 - 2.999 TL gelir aralığındaki katılımcılar takip etmektedir. %17,84 (38 kişi) oranında katılımcı 1.001 - 1.999 TL gelir elde ederken, %14,08 (30 kişi) oranında katılımcı 5.000 - 5.999 TL gelir aralığında yer almaktadır. %10,33 (22 kişi) oranında katılımcının geliri yoktur ve %7,98 (17 kişi) oranında katılımcı 3.000 - 3.999 TL gelir

aralığında bulunmaktadır. Ayrıca %5,16 (11 kişi) oranında katılımcı 4.000 - 4.999 TL gelir elde ederken, %4,69 (10 kişi) oranında katılımcı 1.000 TL ve altı gelir elde etmektedir. Araştırmaya katılmış olan katılımcıların aylık aile geliri, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 7:** Katılımcıların Aylık Aile Geliri Dağılımları

| Aylık Aile Geliri | N | % |
|---|---|---|
| Gelir yok | 6 | 2,82 |
| 5.000 TL ve altı | 35 | 16,43 |
| 5.001 - 9.999 TL | 25 | 11,74 |
| 10.000 - 17.000 TL | 48 | 22,54 |
| 17.001 - 24.999 TL | 28 | 13,15 |
| 25.000 - 29.999 TL | 15 | 7,04 |
| 30.000 - 34.999 TL | 18 | 8,45 |
| 35.000 ve üzeri | 38 | 17,84 |
| Toplam | 213 | 100 |

Tablodaki verilere göre araştırmaya katılan katılımcıların aylık aile geliri dağılımı incelendiğinde, %22,54 (48 kişi) oranında katılımcının aylık 10.000 - 17.000 TL aralığında aile geliri olduğu görülmektedir. Bunu %17,84 (38 kişi) ile 35.000 TL ve üzeri gelir aralığındaki katılımcılar takip etmektedir. %16,43 (35 kişi) oranında katılımcının geliri 5.000 TL ve altı olup, %13,15 (28 kişi) oranında katılımcının geliri 17.001 - 24.999 TL aralığındadır. %11,74 (25 kişi) oranında katılımcı 5.001 - 9.999 TL gelir aralığında yer alırken, %8,45 (18 kişi) oranında katılımcı 30.000 - 34.999 TL aralığında bulunmaktadır. Ayrıca %7,04 (15 kişi) oranında katılımcı 25.000 - 29.999 TL gelir elde etmektedir. En düşük katılım oranı ise %2,82 (6 kişi) ile gelirinin olmadığı beyan edilen katılımcılardır. Araştırmaya katılmış olan katılımcıların düzenli spor yapma durumları, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 8:** Katılımcıların Düzenli Spor Yapma Durumu Dağılımları

| Düzenli Spor Yapma Durumu | N | % |
|---|---|---|
| Düzenli spor yapıyor | 133 | 62,44 |
| Düzenli spor yapmıyor | 80 | 37,56 |
| Toplam | 213 | 100 |

Tablodaki verilere göre araştırmaya katılan katılımcıların düzenli spor yapma durumu incelendiğinde, %62,44 (133 kişi) oranında katılımcının düzenli spor yaptığı görülmektedir. Buna karşılık, %37,56 (80 kişi) oranında katılımcı düzenli spor yapmamaktadır.

## 2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada 3 farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlar Demografik Bilgi Formu, Beş Faktör Envanteri ve Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği şeklindedir.

Demografik Bilgi Ölçeği araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup katılımcıların cinsiyet, yaş grubu, üniversite, sınıf, kişisel gelir düzeyi, aile gelir düzeyi, düzenli spor yapma durumu ve daha önce eğitmenlik yapma durumları bilgilerini toplamaktadır.

Beş Faktör Envanteri ise John, Donahue ve Kentle (1991) tarafından oluşturulmuş, daha sonra Benet-Martinez ve John (1998) tarafından "Beş Faktör Envanteri" (TheBigFive Inventory) adıyla geliştirilmiştir. Schmittvd.'nin (2007) dünya çapında yürüttüğü çalışmanın Türkiye uyarlaması Sümer ve Sümer (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öz-bildirim temelli olan bu ölçek, toplamda 44 maddeden oluşmakta ve çeşitli kişilik özelliklerini ölçen beş boyut içermektedir: deneyime açıklık, uyumluluk, dışa dönüklük, sorumluluk ve nevrotiklik. Deneyime açıklık boyutunu ölçen maddeler 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 41 ve 44 numaralıdır. Uyumluluk boyutunu ölçen maddeler 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37 ve 42 numaralıdır. Dışa dönüklük boyutunu ölçen maddeler ise 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31 ve 36 numaralıdır. Sorumluluk boyutu 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33 ve 38 numaralı maddelerle ölçülürken, nevrotiklik boyutu 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34 ve 39 numaralı maddelerle ölçülmektedir. Ölçekte toplamda 16 madde ters puanlanmaktadır (2, 6, 8, 12, 18, 22, 24, 27, 28, 31, 34, 35, 37, 41, 43 ve 44 numaralı maddeler). Bu ölçek, 5'li Likert tipi derecelendirme kullanmaktadır: 1 = Hiç katılmıyorum, 2 = Biraz katılmıyorum, 3 = Kararsızım (Ne katılıyorum ne katılmıyorum), 4 = Biraz katılıyorum, 5 = Tamamen katılıyorum.

Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği ise Durdukocavd. (2017) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, 5'li Likert tipi ve iki faktörlü yapıda olup, toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı, bütün ölçek için 0.90, alt boyutlar için sırasıyla 0.92 ve 0.82 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin birinci alt faktörü, öğretmen adaylarının öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin olumlu algılarını yansıttığı için "teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü" olarak adlandırılmıştır ve 15 maddeden oluşmaktadır. İkinci alt faktör ise öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin olumsuz algıları yansıttığından, "teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü" olarak adlandırılmış ve 7 madde içermektedir. İkinci alt faktör için ters puanlama yapılmaktadır.

## 2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmacı, Google Formlar kullanarak çevrimiçi bir anket oluşturmuştur. Anket bağlantısı, potansiyel katılımcılarla elektronik posta ve çeşitli sosyal medya kanalları

aracılığıyla paylaşılmıştır. Bu yaklaşım, anketin verimli ve geniş bir şekilde dağıtılmasını sağlamış, katılımcıların ankete kolayca erişip tamamlamalarına olanak tanımıştır.

## 2.5. VERİ ANALİZİ

Anket yoluyla toplanan veriler, SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk adımda, toplanan verilerin güvenilirliği ayrıntılı olarak incelenmiş ve uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak doğrulanmıştır. Sonrasında, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumunda parametrik yöntemler kullanılarak analizlere devam edilmiştir. Araştırma kapsamında fark testleri ve korelasyon analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

## 2.6. GÜVENİRLİK ANALİZİ

Güvenilirlik analizi, bir ölçüm aracının tutarlı ve güvenilir sonuçlar verip vermediğini değerlendirmek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. Güvenilir bir ölçüm aracı, aynı koşullar altında tekrarlandığında benzer sonuçlar üretmelidir. Bu tutarlılık, ölçüm aracının geçerliliği ve genel kalitesi açısından kritik öneme sahiptir. Güvenilirlik analizinin temel amacı, ölçüm aracının iç tutarlılığını ve kararlılığını belirlemektir (Lamm, Lamm ve Edgar, 2020).

Cronbach Alfa, güvenilirlik analizinde en yaygın kullanılan istatistiksel ölçütlerden biridir. Cronbach Alfa, birden fazla öğeden oluşan ölçeklerin güvenirliğini ölçer ve ölçek içindeki öğelerin birbirleriyle ne kadar tutarlı olduğunu göstermektedir. Alfa katsayısı, 0 ile 1 arasında değişir; 1'e yakın değerler yüksek iç tutarlılığı, 0'a yakın değerler ise düşük iç tutarlılığı gösterir (Lamm vd., 2020).

Ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 9:** Güvenilirlik Analizi Sonuçları

| Ölçek/Boyut | Cronbach Alfa |
|---|---|
| Deneyime Açıklık | 0,744 |
| Uyumluluk | 0,696 |
| Dışa Dönüklük | 0,659 |
| Sorumluluk | 0,697 |
| Nevrotiklik | 0,687 |
| Kişilik Özellikleri Ölçeği | 0,766 |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü | 0,947 |
| Teknik Seçimine İlişkin Olunsuz Öngörü | 0,928 |
| Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği | 0,910 |

Tabloya göre Deneyime Açıklık boyutunun Cronbach Alfa değeri 0,744'tür, bu da ölçeğin iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Uyumluluk boyutunun Cronbach Alfa

değeri 0,696 olup, kabul edilebilir düzeyde bir güvenilirliği ifade etmektedir. Dışa Dönüklük boyutunun Cronbach Alfa değeri 0,659'dur ve bu da kabul edilebilir güvenilirliği göstermektedir. Sorumluluk boyutunun Cronbach Alfa değeri 0,697 olup, kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir. Nevrotiklik boyutunun Cronbach Alfa değeri 0,687'dir ve bu kabul edilebilir güvenilirlik düzeyini ifade etmektedir. Kişilik Özellikleri Ölçeği genel olarak ele alındığında, Cronbach Alfa değeri 0,766 olarak hesaplanmıştır, bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bunun yanı sıra Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü boyutunun Cronbach Alfa değeri 0,947 olup, bu çok yüksek bir güvenilirlik düzeyine işaret etmektedir. Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü boyutunun Cronbach Alfa değeri ise 0,928 olarak belirlenmiştir, bu da yüksek düzeyde güvenilirliği ifade etmektedir. Genel olarak Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'ninCronbach Alfa değeri 0,910 olarak hesaplanmış olup, bu da ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

## 2.7. NORMALLİK ANALİZİ

Normallik analizi, bir veri setinin normal dağılıma ne kadar uyduğunu belirlemek için yapılan bir istatistiksel testtir. Normal dağılım, birçok istatistiksel analiz için temel bir varsayımdır ve bu dağılımda verilerin büyük kısmı ortalamaya yakın değerler etrafında toplanmaktadır. Normallik analizi, verilerin bu varsayıma uygun olup olmadığını değerlendirmemizi sağlamaktadır. Normallik analizinin testi için ölçek ve alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması beklenmektedir. Bu aralıktaki değerler, dağılımın normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2013).

**Tablo 10:** Normallik Analizi Sonuçları

| Ölçek/Boyut | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|
| Deneyime Açıklık | 0,083 | -0,347 |
| Uyumluluk | 0,202 | -0,823 |
| Dışa Dönüklük | 0,183 | -0,351 |
| Sorumluluk | 0,363 | -0,137 |
| Nevrotiklik | -0,422 | 0,190 |
| Kişilik Özellikleri Ölçeği | 0,068 | -0,424 |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü | -0,497 | 0,226 |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü | 0,072 | -0,799 |
| Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği | 0,394 | -0,236 |

Tablodaki verilere göre Deneyime Açıklık boyutunun çarpıklık değeri 0,083 ve basıklık değeri -0,347'dir. Bu değerler, dağılımın hafif sağa çarpık ve normalden daha yassı olduğunu

göstermektedir. Uyumluluk boyutunda çarpıklık değeri 0,202 ve basıklık değeri -0,823'tür. Bu, dağılımın sağa çarpık ve belirgin şekilde yassı olduğunu belirtir. Dışa Dönüklük boyutunda çarpıklık değeri 0,183 ve basıklık değeri -0,351 olup, bu dağılımın da sağa çarpık ve normalden biraz daha yassı olduğunu gösterir. Sorumluluk boyutunda çarpıklık değeri 0,363 ve basıklık değeri -0,137 olarak belirlenmiştir. Nevrotiklik boyutunda ise çarpıklık değeri -0,422 ve basıklık değeri 0,190 olarak bulunmuştur. Bu, dağılımın sola çarpık ve normalden daha sivri olduğunu belirtir. Kişilik Özellikleri Ölçeği genelinde çarpıklık değeri 0,068 ve basıklık değeri -0,424'tür, bu da dağılımın neredeyse simetrik ve yassı olduğunu gösterir.

Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü boyutunda daha ayrıntılı bir analizde çarpıklık değeri -0,497 ve basıklık değeri 0,226 olarak belirlenmiştir. Bu, dağılımın sola çarpık ve normalden daha sivri olduğunu belirtir. Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü boyutunda çarpıklık değeri 0,072 ve basıklık değeri -0,799 olarak bulunmuş olup, bu dağılımın neredeyse simetrik ve yassı olduğunu göstermektedir. Son olarak, Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği genelinde çarpıklık değeri 0,394 ve basıklık değeri -0,236 olarak belirlenmiştir, bu da dağılımın sağa çarpık ve normalden daha yassı olduğunu belirtir.

Genel olarak, ölçek ve boyutların çarpıklık ve basıklık değerleri, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda parametrik yöntemlerle ilerlenecektir.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

# 3. BULGULAR

## 3.1. ÖLÇEK İFADELERİNİN ANALİZİ

Bu bölümde Beş Faktör Envanteri ile Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı ölçeği kapsamında elde edilen puanlar analiz edilmiştir. Ölçek geneli ve alt boyut puan ortalamaları ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 11:** Ölçek ve Alt Boyu Puan Ortalamalarının Analizi

| Ölçek/Boyut | Min | Maks | x̄ | ss |
|---|---|---|---|---|
| Deneyime Açıklık | 18 | 50 | 35,376 | 6,313 |
| Uyumluluk | 20 | 45 | 33,108 | 5,935 |
| Dışa Dönüklük | 17 | 40 | 27,563 | 4,763 |
| Sorumluluk | 18 | 44 | 31,587 | 5,191 |
| Nevrotiklik | 8 | 35 | 23,000 | 5,306 |
| Kişilik Özellikleri Ölçeği | 108 | 190 | 150,634 | 15,935 |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü | 15 | 75 | 57,845 | 12,044 |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü | 7 | 35 | 21,559 | 7,993 |
| Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği | 37 | 110 | 79,404 | 15,118 |

Kişilik Özellikleri Ölçeği genelinde, minimum değer 108, maksimum değer 190, ortalama değer 150,634 ve standart sapma 15,935 olarak hesaplanmıştır. Bu, katılımcıların kişilik özellikleri ölçeğinde ortalama 150,634 puan aldıklarını ve bu değerlerin 15,935 birimlik bir sapma gösterdiğini ifade eder. Ortalama değer, maksimum değere (190) göre ortalama üstü bir seviyede yer almaktadır.

Deneyime Açıklık boyutunda, minimum değer 18, maksimum değer 50, ortalama değer 35,376 ve standart sapma 6,313 olarak belirlenmiştir. Bu, katılımcıların deneyime açıklık düzeylerinin ortalama olarak 35,376 olduğunu ve bu değerlerin 6,313 birimlik bir sapma gösterdiğini ifade eder. Ortalama değer, maksimum değere (50) göre orta düzeyde yer almaktadır ve katılımcıların çoğunluğunun bu aralıkta olduğunu göstermektedir.

Uyumluluk boyutunda, minimum değer 20, maksimum değer 45, ortalama değer 33,108 ve standart sapma 5,935'tir. Bu boyutta, katılımcıların uyumluluk düzeylerinin ortalama 33,108 olduğu ve bu değerlerin 5,935 birimlik bir sapma gösterdiği görülmektedir. Ortalama değer, maksimum değere (45) göre yine orta düzeyde konumlanmaktadır, bu da uyumluluk düzeyinin dağılımının geniş bir yelpazede olduğunu göstermektedir.

Dışa Dönüklük boyutunda, minimum değer 17, maksimum değer 40, ortalama değer 27,563 ve standart sapma 4,763 olarak hesaplanmıştır. Bu, katılımcıların dışa dönüklük düzeylerinin ortalama 27,563 olduğunu ve bu değerlerin 4,763 birimlik bir sapma gösterdiğini belirtir. Ortalama değer, maksimum değere (40) göre orta seviyede yer almakta olup, dışa dönüklüğün katılımcılar arasında çeşitlilik gösterdiğini işaret etmektedir.

Sorumluluk boyutunda, minimum değer 18, maksimum değer 44, ortalama değer 31,587 ve standart sapma 5,191 olarak bulunmuştur. Bu, katılımcıların sorumluluk düzeylerinin ortalama 31,587 olduğunu ve bu değerlerin 5,191 birimlik bir sapma gösterdiğini ifade etmektedir. Ortalama değer, maksimum değere (44) göre orta düzeyde konumlanmakta olup, katılımcıların sorumluluk seviyelerinin geniş bir aralıkta dağıldığını göstermektedir.

Nevrotiklik boyutunda, minimum değer 8, maksimum değer 35, ortalama değer 23,000 ve standart sapma 5,306 olarak belirlenmiştir. Bu, katılımcıların nevrotiklik düzeylerinin ortalama 23,000 olduğunu ve bu değerlerin 5,306 birimlik bir sapma gösterdiğini belirtmektedir. Ortalama değer, maksimum değere (35) göre biraz daha düşük bir seviyede yer almaktadır.

Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği genelinde, minimum değer 37, maksimum değer 110, ortalama değer 79,404 ve standart sapma 15,118 olarak belirlenmiştir. Bu, katılımcıların kişilik özellikleri ölçeğinde ortalama 79,404 puan aldıklarını ve bu değerlerin 15,118 birimlik bir sapma gösterdiğini belirtir. Ortalama değer, maksimum değere (110) göre orta üstü bir seviyede yer almaktadır.

Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü boyutunda, minimum değer 15, maksimum değer 75, ortalama değer 57,845 ve standart sapma 12,044 olarak belirlenmiştir. Ortalama değer, maksimum değere (75) göre yüksek bir seviyede yer almaktadır.

Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü boyutunda, minimum değer 7, maksimum değer 35, ortalama değer 21,559 ve standart sapma 7,993 olarak hesaplanmıştır. Ortalama değer, maksimum değere (35) göre orta seviyede yer almaktadır.

## 3.2. FARK TESTLERİ

Bu bölümde Beş Faktör Envanteri ile Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı ölçeğine ait verilerin katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Aşağıdaki bölümde katılımcıların değerlendirmelerinin, katılımcıların yaş gruplarına göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

**Tablo 12:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Yaş Grubuna Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Anova Testi Sonuçları

| Boyut/Ölçek | Yaş Grubu | n | X̄ | ss | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kişilik Özellikleri Ölçeği | 16-18 | 20 | 151,30 | 15,76 | 1,187 | 0,312 |
| | 19 | 33 | 149,85 | 14,78 | | |
| | 20 | 33 | 154,85 | 14,66 | | |
| | 21 | 24 | 147,58 | 16,56 | | |
| | 22 | 39 | 151,72 | 17,28 | | |
| | 23 | 35 | 146,37 | 17,27 | | |
| | 24 | 14 | 148,29 | 15,18 | | |
| | 25+ | 15 | 156,40 | 12,98 | | |
| Deneyime Açıklık | 16-18 | 20 | 35,80 | 7,19 | 1,457 | 0,184 |
| | 19 | 33 | 34,36 | 6,52 | | |
| | 20 | 33 | 37,52 | 6,21 | | |
| | 21 | 24 | 34,08 | 6,52 | | |
| | 22 | 39 | 36,54 | 5,66 | | |
| | 23 | 35 | 33,54 | 6,49 | | |
| | 24 | 14 | 35,71 | 6,52 | | |
| | 25+ | 15 | 35,33 | 4,59 | | |
| Uyumluluk | 16-18 | 20 | 33,40 | 5,77 | 1,870 | 0,076 |
| | 19 | 33 | 33,67 | 5,66 | | |
| | 20 | 33 | 33,85 | 5,48 | | |
| | 21 | 24 | 31,33 | 5,23 | | |
| | 22 | 39 | 33,03 | 6,91 | | |
| | 23 | 35 | 32,03 | 5,64 | | |
| | 24 | 14 | 31,21 | 5,12 | | |
| | 25+ | 15 | 37,20 | 6,16 | | |
| Dışa Dönüklük | 16-18 | 20 | 27,30 | 5,72 | 1,299 | 0,252 |
| | 19 | 33 | 27,30 | 4,93 | | |
| | 20 | 33 | 27,76 | 5,11 | | |
| | 21 | 24 | 27,67 | 4,31 | | |
| | 22 | 39 | 27,95 | 4,89 | | |
| | 23 | 35 | 26,40 | 3,68 | | |
| | 24 | 14 | 26,57 | 4,80 | | |
| | 25+ | 15 | 30,53 | 4,42 | | |
| Sorumluluk | 16-18 | 20 | 31,15 | 5,46 | 1,622 | 0,131 |
| | 19 | 33 | 32,00 | 4,72 | | |
| | 20 | 33 | 33,18 | 5,62 | | |
| | 21 | 24 | 31,75 | 5,20 | | |
| | 22 | 39 | 31,18 | 5,50 | | |
| | 23 | 35 | 30,54 | 4,86 | | |
| | 24 | 14 | 28,86 | 3,82 | | |
| | 25+ | 15 | 33,53 | 5,07 | | |
| Nevrotiklik | 16-18 | 20 | 23,65 | 7,09 | 1,681 | 0,115 |
| | 19 | 33 | 22,52 | 4,65 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 20 | 33 | 22,55 | 6,52 | | |
| | 21 | 24 | 22,75 | 3,59 | | |
| | 22 | 39 | 23,03 | 5,14 | | |
| | 23 | 35 | 23,86 | 4,60 | | |
| | 24 | 14 | 25,93 | 3,60 | | |
| | 25+ | 15 | 19,80 | 5,66 | | |
| Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı | 16-18 | 20 | 82,70 | 16,48 | 2,053 | 0,051 |
| | 19 | 33 | 81,64 | 14,42 | | |
| | 20 | 33 | 80,00 | 15,46 | | |
| | 21 | 24 | 77,29 | 10,13 | | |
| | 22 | 39 | 78,67 | 14,84 | | |
| | 23 | 35 | 76,46 | 15,23 | | |
| | 24 | 14 | 70,93 | 12,74 | | |
| | 25+ | 15 | 88,87 | 19,05 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü | 16-18 | 20 | 60,80 | 12,30 | 1,424 | 0,197 |
| | 19 | 33 | 59,24 | 10,83 | | |
| | 20 | 33 | 58,64 | 12,35 | | |
| | 21 | 24 | 55,71 | 9,88 | | |
| | 22 | 39 | 58,72 | 11,45 | | |
| | 23 | 35 | 55,29 | 13,42 | | |
| | 24 | 14 | 51,64 | 12,88 | | |
| | 25+ | 15 | 62,00 | 12,86 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü | 16-18 | 20 | 21,90 | 8,56 | 1,424 | 0,197 |
| | 19 | 33 | 22,39 | 7,20 | | |
| | 20 | 33 | 21,36 | 8,67 | | |
| | 21 | 24 | 21,58 | 6,92 | | |
| | 22 | 39 | 19,95 | 8,44 | | |
| | 23 | 35 | 21,17 | 7,81 | | |
| | 24 | 14 | 19,29 | 7,05 | | |
| | 25+ | 15 | 26,87 | 8,14 | | |

Kişilik Özellikleri Ölçeği'nde, en yüksek ortalama puan 25+ yaş grubunda 156,40 (ss=12,98) ile, en düşük ortalama puan ise 23 yaş grubunda 146,37 (ss=17,27) olarak belirlenmiştir. F değeri 1,187 ve p değeri 0,312 olup, bu değerlere göre yaş grupları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, yaş gruplarının kişilik özellikleri açısından benzer puanlar aldığını ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Deneyime Açıklık boyutunda, en yüksek ortalama puan 20 yaş grubunda 37,52 (ss=6,21) ile, en düşük ortalama puan ise 23 yaş grubunda 33,54 (ss=6,49) olarak belirlenmiştir. F değeri 1,457 ve p değeri 0,184 olup, bu değerlere göre yaş grupları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, yaş gruplarının deneyime açıklık düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Uyumluluk boyutunda, en yüksek ortalama puan 25+ yaş grubunda 37,20 (ss=6,16) ile, en düşük ortalama puan ise 24 yaş grubunda 31,21 (ss=5,12) olarak belirlenmiştir. F değeri

1,870 ve p değeri 0,076 olup, bu değerlere göre yaş grupları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, yaş gruplarının uyumluluk düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Dışa Dönüklük boyutunda, en yüksek ortalama puan 25+ yaş grubunda 30,53 (ss=4,42) ile, en düşük ortalama puan ise 23 yaş grubunda 26,40 (ss=3,68) olarak belirlenmiştir. F değeri 1,299 ve p değeri 0,252 olup, bu değerlere göre yaş grupları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, yaş gruplarının dışa dönüklük düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Sorumluluk boyutunda, en yüksek ortalama puan 25+ yaş grubunda 33,53 (ss=5,07) ile en düşük ortalama puan ise 24 yaş grubunda 28,86 (ss=3,82) olarak belirlenmiştir. F değeri 1,622 ve p değeri 0,131 olup, bu değerlere göre yaş grupları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, yaş gruplarının sorumluluk düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Nevrotiklik boyutunda, en yüksek ortalama puan 24 yaş grubunda 25,93 (ss=3,60) ile, en düşük ortalama puan ise 25+ yaş grubunda 19,80 (ss=5,66) olarak belirlenmiştir. F değeri 1,681 ve p değeri 0,115 olup, bu değerlere göre yaş grupları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, yaş gruplarının nevrotiklik düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'nde, en yüksek ortalama puan 25+ yaş grubunda 88,87 (ss=19,05) ile, en düşük ortalama puan ise 24 yaş grubunda 70,93 (ss=12,74) olarak belirlenmiştir. F değeri 2,053 ve p değeri 0,051 olup, bu değerlere göre yaş grupları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, yaş gruplarının öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algılarının benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü boyutunda, en yüksek ortalama puan 25+ yaş grubunda 62,00 (ss=12,86) ile, en düşük ortalama puan ise 24 yaş grubunda 51,64 (ss=12,88) olarak belirlenmiştir. F değeri 1,424 ve p değeri 0,197 olup, bu değerlere göre yaş grupları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, yaş gruplarının teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü boyutunda, en yüksek ortalama puan 25+ yaş grubunda 26,87 (ss=8,14) ile, en düşük ortalama puan ise 24 yaş grubunda 19,29 (ss=7,05) olarak belirlenmiştir. F değeri 1,424 ve p değeri 0,197 olup, bu değerlere göre yaş grupları

arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, yaş gruplarının teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Bu durumda H1 ve H2 hipotezleri reddedilmektedir.

Aşağıdaki bölümde katılımcıların değerlendirmelerinin, katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

**Tablo 13:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik T Testi Sonuçları

| Boyut/Ölçek | Cinsiyet | n | $\bar{X}$ | ss | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kişilik Özellikleri Ölçeği | Erkek | 119 | 147,97 | 16,30 | -2,783 | 0,006 |
| | Kadın | 94 | 154,00 | 14,88 | | |
| Deneyime Açıklık | Erkek | 119 | 34,45 | 6,36 | -2,438 | 0,016 |
| | Kadın | 94 | 36,54 | 6,09 | | |
| Uyumluluk | Erkek | 119 | 32,49 | 6,12 | -1,725 | 0,086 |
| | Kadın | 94 | 33,89 | 5,62 | | |
| Dışa Dönüklük | Erkek | 119 | 27,09 | 4,51 | -1,630 | 0,105 |
| | Kadın | 94 | 28,16 | 5,03 | | |
| Sorumluluk | Erkek | 119 | 31,25 | 5,42 | -1,059 | 0,291 |
| | Kadın | 94 | 32,01 | 4,88 | | |
| Nevrotiklik | Erkek | 119 | 22,69 | 4,74 | -0,962 | 0,337 |
| | Kadın | 94 | 23,39 | 5,95 | | |
| Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği | Erkek | 119 | 78,59 | 15,15 | -0,885 | 0,377 |
| | Kadın | 94 | 80,44 | 15,10 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü | Erkek | 119 | 57,39 | 12,47 | -0,618 | 0,537 |
| | Kadın | 94 | 58,41 | 11,53 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü | Erkek | 119 | 21,19 | 8,00 | -0,750 | 0,454 |
| | Kadın | 94 | 22,02 | 8,00 | | |

Kişilik Özellikleri Ölçeği'nde, erkeklerin ortalama puanı 147,97 (ss=16,30), kadınların ortalama puanı ise 154,00 (ss=14,88) olarak belirlenmiştir. t değeri -2,783 ve p değeri 0,006 olup, bu değerlere göre cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Kadınların ortalama puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deneyime Açıklık boyutunda, erkeklerin ortalama puanı 34,45 (ss=6,36), kadınların ortalama puanı ise 36,54 (ss=6,09) olarak belirlenmiştir. t değeri -2,438 ve p değeri 0,016 olup, bu değerlere göre cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Kadınların deneyime açıklık puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Uyumluluk boyutunda, erkeklerin ortalama puanı 32,49 (ss=6,12), kadınların ortalama puanı ise 33,89 (ss=5,62) olarak belirlenmiştir. t değeri -1,725 ve p değeri 0,086 olup, bu değerlere göre cinsiyetler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, uyumluluk düzeylerinin erkekler ve kadınlar arasında benzer olduğunu göstermektedir.

Dışa Dönüklük boyutunda, erkeklerin ortalama puanı 27,09 (ss=4,51), kadınların ortalama puanı ise 28,16 (ss=5,03) olarak belirlenmiştir. t değeri -1,630 ve p değeri 0,105 olup, bu değerlere göre cinsiyetler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, dışa dönüklük düzeylerinin erkekler ve kadınlar arasında benzer olduğunu göstermektedir.

Sorumluluk boyutunda, erkeklerin ortalama puanı 31,25 (ss=5,42), kadınların ortalama puanı ise 32,01 (ss=4,88) olarak belirlenmiştir. t değeri -1,059 ve p değeri 0,291 olup, bu değerlere göre cinsiyetler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, sorumluluk düzeylerinin erkekler ve kadınlar arasında benzer olduğunu göstermektedir.

Nevrotiklik boyutunda, erkeklerin ortalama puanı 22,69 (ss=4,74), kadınların ortalama puanı ise 23,39 (ss=5,95) olarak belirlenmiştir. t değeri -0,962 ve p değeri 0,337 olup, bu değerlere göre cinsiyetler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, nevrotiklik düzeylerinin erkekler ve kadınlar arasında benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'nde, erkeklerin ortalama puanı 78,59 (ss=15,15), kadınların ortalama puanı ise 80,44 (ss=15,10) olarak belirlenmiştir. t değeri -0,885 ve p değeri 0,377 olup, bu değerlere göre cinsiyetler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algılarının erkekler ve kadınlar arasında benzer olduğunu göstermektedir.

Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü boyutunda, erkeklerin ortalama puanı 57,39 (ss=12,47), kadınların ortalama puanı ise 58,41 (ss=11,53) olarak belirlenmiştir. t değeri -0,618 ve p değeri 0,537 olup, bu değerlere göre cinsiyetler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü düzeylerinin erkekler ve kadınlar arasında benzer olduğunu göstermektedir.

Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü boyutunda, erkeklerin ortalama puanı 21,19 (ss=8,00), kadınların ortalama puanı ise 22,02 (ss=8,00) olarak belirlenmiştir. t değeri -0,750 ve p değeri 0,454 olup, bu değerlere göre cinsiyetler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü düzeylerinin erkekler ve kadınlar arasında benzer olduğunu göstermektedir.

Bu durumda H3 hipotezi kabul edilmekte ve H4 hipotezi reddedilmektedir.

Aşağıdaki bölümde katılımcıların değerlendirmelerinin, katılımcıların üniversitesine göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

**Tablo 14:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Üniversitelerine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik T Testi Sonuçları

| Boyut/Ölçek | Üniversite | n | X̄ | ss | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kişilik Özellikleri Ölçeği | Gümüşhane Üniversitesi | 62 | 153,44 | 15,03 | 1,651 | 0,100 |
| | Bayburt Üniversitesi | 151 | 149,48 | 16,20 | | |
| Deneyime Açıklık | Gümüşhane Üniversitesi | 62 | 36,69 | 6,02 | 1,965 | 0,051 |
| | Bayburt Üniversitesi | 151 | 34,83 | 6,37 | | |
| Uyumluluk | Gümüşhane Üniversitesi | 62 | 33,03 | 5,44 | -0,119 | 0,905 |
| | Bayburt Üniversitesi | 151 | 33,14 | 6,14 | | |
| Dışa Dönüklük | Gümüşhane Üniversitesi | 62 | 28,79 | 5,03 | 2,437 | 0,016 |
| | Bayburt Üniversitesi | 151 | 27,06 | 4,57 | | |
| Sorumluluk | Gümüşhane Üniversitesi | 62 | 31,44 | 4,48 | -0,272 | 0,786 |
| | Bayburt Üniversitesi | 151 | 31,65 | 5,47 | | |
| Nevrotiklik | Gümüşhane Üniversitesi | 62 | 23,48 | 5,40 | 0,852 | 0,395 |
| | Bayburt Üniversitesi | 151 | 22,80 | 5,27 | | |
| Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği | Gümüşhane Üniversitesi | 62 | 81,77 | 13,77 | 1,470 | 0,143 |
| | Bayburt Üniversitesi | 151 | 78,43 | 15,58 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü | Gümüşhane Üniversitesi | 62 | 61,08 | 10,08 | 2,545 | 0,012 |
| | Bayburt Üniversitesi | 151 | 56,52 | 12,55 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü | Gümüşhane Üniversitesi | 62 | 20,69 | 8,73 | -1,012 | 0,313 |
| | Bayburt Üniversitesi | 151 | 21,91 | 7,67 | | |

Kişilik Özellikleri Ölçeği'nde, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı 153,44 (ss=15,03), Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı ise 149,48 (ss=16,20) olarak tespit edilmiştir. t değeri 1,651 ve p değeri 0,100 olup, bu değerlere göre üniversiteler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, Gümüşhane Üniversitesi ve Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin kişilik özellikleri açısından benzer puanlar aldığını ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Deneyime Açıklık boyutunda, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı 36,69 (ss=6,02), Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı ise 34,83 (ss=6,37) olarak belirlenmiştir. t değeri 1,965 ve p değeri 0,051 olup, bu değerlere göre üniversiteler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, Gümüşhane Üniversitesi ve Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin deneyime açıklık düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Uyumluluk boyutunda, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı 33,03 (ss=5,44), Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı ise 33,14 (ss=6,14) olarak tespit edilmiştir. t değeri -0,119 ve p değeri 0,905 olup, bu değerlere göre üniversiteler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, Gümüşhane Üniversitesi ve Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin uyumluluk düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Dışa Dönüklük boyutunda, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı 28,79 (ss=5,03), Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı ise 27,06 (ss=4,57) olarak tespit edilmiştir. t değeri 2,437 ve p değeri 0,016 olup, bu değerlere göre üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin dışa dönüklük düzeylerinin Bayburt Üniversitesi öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sorumluluk boyutunda, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı 31,44 (ss=4,48), Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı ise 31,65 (ss=5,47) olarak tespit edilmiştir. t değeri -0,272 ve p değeri 0,786 olup, bu değerlere göre üniversiteler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, Gümüşhane Üniversitesi ve Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Nevrotiklik boyutunda, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı 23,48 (ss=5,40), Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı ise 22,80 (ss=5,27) olarak tespit edilmiştir. t değeri 0,852 ve p değeri 0,395 olup, bu değerlere göre üniversiteler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, Gümüşhane Üniversitesi ve Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin nevrotiklik düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'nde, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı 81,77 (ss=13,77), Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı ise 78,43 (ss=15,58) olarak tespit edilmiştir. t değeri 1,470 ve p değeri 0,143 olup, bu değerlere göre üniversiteler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, Gümüşhane Üniversitesi ve Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algılarının benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü boyutunda, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı 61,08 (ss=10,08), Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı ise 56,52 (ss=12,55) olarak tespit edilmiştir. t değeri 2,545 ve p değeri 0,012 olup, bu

değerlere göre üniversiteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü düzeylerinin Bayburt Üniversitesi öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü boyutunda, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı 20,69 (ss=8,73), Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin ortalama puanı ise 21,91 (ss=7,67) olarak tespit edilmiştir. t değeri -1,012 ve p değeri 0,313 olup, bu değerlere göre üniversiteler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, Gümüşhane Üniversitesi ve Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Bu durumda H5 ve H6 hipotezleri reddedilmektedir.

Aşağıdaki bölümde katılımcıların değerlendirmelerinin, katılımcıların sınıflarına göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

**Tablo 15:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Sınıflarına Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Anova Testi Sonuçları

| Boyut/Ölçek | Sınıf | n | $\bar{X}$ | ss | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kişilik Özellikleri Ölçeği | 1. sınıf | 32 | 155,69 | 15,50 | 1,592 | 0,192 |
| | 2. sınıf | 78 | 148,42 | 15,22 | | |
| | 3. sınıf | 20 | 150,40 | 16,91 | | |
| | 4. sınıf | 83 | 150,82 | 16,34 | | |
| Deneyime Açıklık | 1. sınıf | 32 | 37,31 | 6,33 | 3,598 | 0,014 |
| | 2. sınıf | 78 | 33,65 | 5,78 | | |
| | 3. sınıf | 20 | 36,80 | 6,75 | | |
| | 4. sınıf | 83 | 35,90 | 6,40 | | |
| Uyumluluk | 1. sınıf | 32 | 34,91 | 6,29 | 1,176 | 0,320 |
| | 2. sınıf | 78 | 32,87 | 5,50 | | |
| | 3. sınıf | 20 | 32,95 | 7,13 | | |
| | 4. sınıf | 83 | 32,67 | 5,87 | | |
| Dışa Dönüklük | 1. sınıf | 32 | 28,56 | 5,74 | 0,630 | 0,596 |
| | 2. sınıf | 78 | 27,19 | 4,79 | | |
| | 3. sınıf | 20 | 27,65 | 4,20 | | |
| | 4. sınıf | 83 | 27,51 | 4,48 | | |
| Sorumluluk | 1. sınıf | 32 | 33,00 | 5,74 | 1,456 | 0,228 |
| | 2. sınıf | 78 | 31,15 | 4,69 | | |
| | 3. sınıf | 20 | 32,70 | 6,65 | | |
| | 4. sınıf | 83 | 31,18 | 4,99 | | |
| Nevrotiklik | 1. sınıf | 32 | 21,91 | 7,17 | 2,834 | 0,039 |
| | 2. sınıf | 78 | 23,55 | 3,93 | | |
| | 3. sınıf | 20 | 20,30 | 6,04 | | |
| | 4. sınıf | 83 | 23,55 | 5,25 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği | 1. sınıf | 32 | 87,38 | 15,74 | 6,010 | 0,001 |
| | 2. sınıf | 78 | 74,76 | 11,59 | | |
| | 3. sınıf | 20 | 79,60 | 18,43 | | |
| | 4. sınıf | 83 | 80,65 | 15,66 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü | 1. sınıf | 32 | 64,22 | 11,26 | 5,066 | 0,002 |
| | 2. sınıf | 78 | 54,78 | 11,08 | | |
| | 3. sınıf | 20 | 56,90 | 13,61 | | |
| | 4. sınıf | 83 | 58,49 | 11,98 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü | 1. sınıf | 32 | 23,16 | 9,63 | 1,757 | 0,157 |
| | 2. sınıf | 78 | 19,97 | 6,61 | | |
| | 3. sınıf | 20 | 22,70 | 8,14 | | |
| | 4. sınıf | 83 | 22,16 | 8,35 | | |

Kişilik Özellikleri Ölçeği'nde, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 155,69 (ss=15,50), 2. sınıf öğrencilerinin 148,42 (ss=15,22), 3. sınıf öğrencilerinin 150,40 (ss=16,91) ve 4. sınıf öğrencilerinin 150,82 (ss=16,34) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,592 ve p değeri 0,192 olup, bu değerlere göre sınıflar arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, sınıfların kişilik özellikleri açısından benzer puanlar aldığını ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Deneyime Açıklık boyutunda, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 37,31 (ss=6,33), 2. sınıf öğrencilerinin 33,65 (ss=5,78), 3. sınıf öğrencilerinin 36,80 (ss=6,75) ve 4. sınıf öğrencilerinin 35,90 (ss=6,40) olarak tespit edilmiştir. F değeri 3,598 ve p değeri 0,014 olup, bu değerlere göre sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin deneyime açıklık puanlarının 2. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Uyumluluk boyutunda, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 34,91 (ss=6,29), 2. sınıf öğrencilerinin 32,87 (ss=5,50), 3. sınıf öğrencilerinin 32,95 (ss=7,13) ve 4. sınıf öğrencilerinin 32,67 (ss=5,87) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,176 ve p değeri 0,320 olup, bu değerlere göre sınıflar arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, sınıfların uyumluluk düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Dışa Dönüklük boyutunda, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 28,56 (ss=5,74), 2. sınıf öğrencilerinin 27,19 (ss=4,79), 3. sınıf öğrencilerinin 27,65 (ss=4,20) ve 4. sınıf öğrencilerinin 27,51 (ss=4,48) olarak tespit edilmiştir. F değeri 0,630 ve p değeri 0,596 olup, bu değerlere göre sınıflar arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, sınıfların dışa dönüklük düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Sorumluluk boyutunda, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 33,00 (ss=5,74), 2. sınıf öğrencilerinin 31,15 (ss=4,69), 3. sınıf öğrencilerinin 32,70 (ss=6,65) ve 4. sınıf öğrencilerinin 31,18 (ss=4,99) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,456 ve p değeri 0,228 olup, bu değerlere göre sınıflar arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, sınıfların sorumluluk düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Nevrotiklikboyutunda, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 21,91 (ss=7,17), 2. sınıf öğrencilerinin 23,55 (ss=3,93), 3. sınıf öğrencilerinin 20,30 (ss=6,04) ve 4. sınıf öğrencilerinin 23,55 (ss=5,25) olarak tespit edilmiştir. F değeri 2,834 ve p değeri 0,039 olup, bu değerlere göre sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin nevrotiklik puanlarının 2. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'nde, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 87,38 (ss=15,74), 2. sınıf öğrencilerinin 74,76 (ss=11,59), 3. sınıf öğrencilerinin 79,60 (ss=18,43) ve 4. sınıf öğrencilerinin 80,65 (ss=15,66) olarak tespit edilmiştir. F değeri 6,010 ve p değeri 0,001 olup, bu değerlere göre sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı puanlarının 2. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü boyutunda, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 64,22 (ss=11,26), 2. sınıf öğrencilerinin 54,78 (ss=11,08), 3. sınıf öğrencilerinin 56,90 (ss=13,61) ve 4. sınıf öğrencilerinin 58,49 (ss=11,98) olarak tespit edilmiştir. F değeri 5,066 ve p değeri 0,002 olup, bu değerlere göre sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü puanlarının 2. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü boyutunda, 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 23,16 (ss=9,63), 2. sınıf öğrencilerinin 19,97 (ss=6,61), 3. sınıf öğrencilerinin 22,70 (ss=8,14) ve 4. sınıf öğrencilerinin 22,16 (ss=8,35) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,757 ve p değeri 0,157 olup, bu değerlere göre sınıflar arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, sınıfların teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Bu durumda H7 hipotezi reddedilmekte ve H8 hipotezi kabul edilmektedir.

Aşağıdaki bölümde katılımcıların değerlendirmelerinin, katılımcıların daha önce eğitmenlik yapma durumlarına göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

**Tablo 16:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Daha Önce Eğitmenlik Yapma Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik T Testi Sonuçları

| Boyut/Ölçek | Daha Önce Eğitmenlik Yapma Durumu | n | X̄ | ss | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kişilik Özellikleri Ölçeği | Daha önce eğitmenlik yaptı | 64 | 152,61 | 16,06 | 1,187 | 0,237 |
| | Daha önce eğitmenlik yapmadı | 149 | 149,79 | 15,86 | | |
| Deneyime Açıklık | Daha önce eğitmenlik yaptı | 64 | 35,48 | 6,42 | 0,164 | 0,870 |
| | Daha önce eğitmenlik yapmadı | 149 | 35,33 | 6,29 | | |
| Uyumluluk | Daha önce eğitmenlik yaptı | 64 | 33,58 | 6,16 | 0,757 | 0,450 |
| | Daha önce eğitmenlik yapmadı | 149 | 32,91 | 5,85 | | |
| Dışa Dönüklük | Daha önce eğitmenlik yaptı | 64 | 28,77 | 4,45 | 2,442 | 0,015 |
| | Daha önce eğitmenlik yapmadı | 149 | 27,05 | 4,81 | | |
| Sorumluluk | Daha önce eğitmenlik yaptı | 64 | 32,69 | 5,04 | 2,043 | 0,042 |
| | Daha önce eğitmenlik yapmadı | 149 | 31,11 | 5,20 | | |
| Nevrotiklik | Daha önce eğitmenlik yaptı | 64 | 22,09 | 5,19 | -1,640 | 0,102 |
| | Daha önce eğitmenlik yapmadı | 149 | 23,39 | 5,32 | | |
| Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği | Daha önce eğitmenlik yaptı | 64 | 78,91 | 15,49 | -0,314 | 0,754 |
| | Daha önce eğitmenlik yapmadı | 149 | 79,62 | 15,00 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü | Daha önce eğitmenlik yaptı | 64 | 56,23 | 11,83 | -1,281 | 0,202 |
| | Daha önce eğitmenlik yapmadı | 149 | 58,54 | 12,11 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü | Daha önce eğitmenlik yaptı | 64 | 22,67 | 7,84 | 1,335 | 0,183 |
| | Daha önce eğitmenlik yapmadı | 149 | 21,08 | 8,04 | | |

Kişilik Özellikleri Ölçeği'nde, daha önce eğitmenlik yapanların ortalama puanı 152,61 (ss=16,06), eğitmenlik yapmayanların ortalama puanı ise 149,79 (ss=15,86) olarak tespit edilmiştir. t değeri 1,187 ve p değeri 0,237 olup, bu değerlere göre daha önce eğitmenlik yapma durumu ile kişilik özellikleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, daha önce eğitmenlik yapmış olanlar ile yapmamış olanların kişilik özellikleri açısından benzer puanlar aldığını ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Deneyime Açıklık boyutunda, daha önce eğitmenlik yapanların ortalama puanı 35,48 (ss=6,42), eğitmenlik yapmayanların ortalama puanı ise 35,33 (ss=6,29) olarak tespit edilmiştir. t değeri 0,164 ve p değeri 0,870 olup, bu değerlere göre daha önce eğitmenlik yapma durumu ile deneyime açıklık arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, daha önce eğitmenlik yapmış olanlar ile yapmamış olanların deneyime açıklık düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Uyumluluk boyutunda, daha önce eğitmenlik yapanların ortalama puanı 33,58 (ss=6,16), eğitmenlik yapmayanların ortalama puanı ise 32,91 (ss=5,85) olarak tespit edilmiştir. t değeri 0,757 ve p değeri 0,450 olup, bu değerlere göre daha önce eğitmenlik yapma durumu ile uyumluluk arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, daha önce eğitmenlik yapmış olanlar ile yapmamış olanların uyumluluk düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Dışa Dönüklük boyutunda, daha önce eğitmenlik yapanların ortalama puanı 28,77 (ss=4,45), eğitmenlik yapmayanların ortalama puanı ise 27,05 (ss=4,81) olarak tespit edilmiştir. t değeri 2,442 ve p değeri 0,015 olup, bu değerlere göre daha önce eğitmenlik yapma durumu ile dışa dönüklük arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar, daha önce eğitmenlik yapmış olanların dışa dönüklük düzeylerinin eğitmenlik yapmamış olanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sorumluluk boyutunda, daha önce eğitmenlik yapanların ortalama puanı 32,69 (ss=5,04), eğitmenlik yapmayanların ortalama puanı ise 31,11 (ss=5,20) olarak tespit edilmiştir. t değeri 2,043 ve p değeri 0,042 olup, bu değerlere göre daha önce eğitmenlik yapma durumu ile sorumluluk arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar, daha önce eğitmenlik yapmış olanların sorumluluk düzeylerinin eğitmenlik yapmamış olanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Nevrotiklik boyutunda, daha önce eğitmenlik yapanların ortalama puanı 22,09 (ss=5,19), eğitmenlik yapmayanların ortalama puanı ise 23,39 (ss=5,32) olarak tespit edilmiştir. t değeri -1,640 ve p değeri 0,102 olup, bu değerlere göre daha önce eğitmenlik yapma durumu ile nevrotiklikarasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, daha önce eğitmenlik yapmış olanlar ile yapmamış olanların nevrotiklik düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik AlgısıÖlçeği'nde, daha önce eğitmenlik yapanların ortalama puanı 78,91 (ss=15,49), eğitmenlik yapmayanların ortalama puanı ise 79,62 (ss=15,00) olarak tespit edilmiştir. t değeri -0,314 ve p değeri 0,754 olup, bu değerlere göre daha önce eğitmenlik yapma durumu ile öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, daha önce eğitmenlik yapmış olanlar ile yapmamış olanların öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algılarının benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü boyutunda, daha önce eğitmenlik yapanların ortalama puanı 56,23 (ss=11,83), eğitmenlik yapmayanların ortalama puanı ise 58,54 (ss=12,11) olarak tespit edilmiştir. t değeri -1,281 ve p değeri 0,202 olup, bu değerlere göre

daha önce eğitmenlik yapma durumu ile teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, daha önce eğitmenlik yapmış olanlar ile yapmamış olanların teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü boyutunda, daha önce eğitmenlik yapanların ortalama puanı 22,67 (ss=7,84), eğitmenlik yapmayanların ortalama puanı ise 21,08 (ss=8,04) olarak tespit edilmiştir. t değeri 1,335 ve p değeri 0,183 olup, bu değerlere göre daha önce eğitmenlik yapma durumu ile teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, daha önce eğitmenlik yapmış olanlar ile yapmamış olanların teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Bu durumda H9 ve H10 hipotezleri reddedilmektedir.

Aşağıdaki bölümde katılımcıların değerlendirmelerinin, katılımcıların kişisel aylık gelir düzeylerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

**Tablo 17:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Kişisel Aylık Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Anova Testi Sonuçları

| Boyut/Ölçek | Kişisel Aylık Gelir Düzeyi | n | $\bar{X}$ | ss | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kişilik Özellikleri Ölçeği | Gelir yok | 22 | 147,09 | 18,78 | 2,056 | 0,051 |
| | 1.000 TL ve altı | 10 | 149,10 | 13,75 | | |
| | 1.001 - 1.999 TL | 38 | 145,45 | 12,93 | | |
| | 2.000 - 2.999 TL | 40 | 149,88 | 17,10 | | |
| | 3.000 - 3.999 TL | 17 | 147,18 | 16,12 | | |
| | 4.000 - 4.999 TL | 11 | 159,64 | 13,15 | | |
| | 5.000 - 5.999 TL | 30 | 155,30 | 14,99 | | |
| | 6.000 TL ve üzeri | 45 | 153,76 | 15,95 | | |
| Deneyime Açıklık | Gelir yok | 22 | 35,27 | 7,29 | 1,707 | 0,109 |
| | 1.000 TL ve altı | 10 | 36,80 | 4,52 | | |
| | 1.001 - 1.999 TL | 38 | 32,87 | 4,78 | | |
| | 2.000 - 2.999 TL | 40 | 35,80 | 6,61 | | |
| | 3.000 - 3.999 TL | 17 | 33,71 | 6,52 | | |
| | 4.000 - 4.999 TL | 11 | 37,73 | 6,39 | | |
| | 5.000 - 5.999 TL | 30 | 37,03 | 5,95 | | |
| | 6.000 TL ve üzeri | 45 | 35,80 | 6,77 | | |
| Uyumluluk | Gelir yok | 22 | 31,45 | 6,24 | 1,140 | 0,340 |
| | 1.000 TL ve altı | 10 | 33,10 | 6,37 | | |
| | 1.001 - 1.999 TL | 38 | 32,29 | 5,71 | | |
| | 2.000 - 2.999 TL | 40 | 32,40 | 5,80 | | |
| | 3.000 - 3.999 TL | 17 | 32,29 | 5,47 | | |
| | 4.000 - 4.999 TL | 11 | 35,73 | 5,90 | | |
| | 5.000 - 5.999 TL | 30 | 34,17 | 6,26 | | |
| | 6.000 TL ve üzeri | 45 | 34,20 | 5,88 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dışa Dönüklük | Gelir yok | 22 | 26,41 | 4,41 | 2,954 | 0,006 |
| | 1.000 TL ve altı | 10 | 26,60 | 4,60 | | |
| | 1.001 - 1.999 TL | 38 | 26,21 | 3,95 | | |
| | 2.000 - 2.999 TL | 40 | 26,43 | 4,73 | | |
| | 3.000 - 3.999 TL | 17 | 26,71 | 5,14 | | |
| | 4.000 - 4.999 TL | 11 | 30,36 | 5,97 | | |
| | 5.000 - 5.999 TL | 30 | 29,37 | 4,91 | | |
| | 6.000 TL ve üzeri | 45 | 28,93 | 4,37 | | |
| Sorumluluk | Gelir yok | 22 | 30,18 | 4,81 | 1,106 | 0,361 |
| | 1.000 TL ve altı | 10 | 29,40 | 5,48 | | |
| | 1.001 - 1.999 TL | 38 | 31,71 | 4,32 | | |
| | 2.000 - 2.999 TL | 40 | 31,20 | 5,68 | | |
| | 3.000 - 3.999 TL | 17 | 30,35 | 5,28 | | |
| | 4.000 - 4.999 TL | 11 | 32,27 | 3,85 | | |
| | 5.000 - 5.999 TL | 30 | 32,63 | 5,41 | | |
| | 6.000 TL ve üzeri | 45 | 32,60 | 5,55 | | |
| Nevrotiklik | Gelir yok | 22 | 23,77 | 5,19 | 0,749 | 0,631 |
| | 1.000 TL ve altı | 10 | 23,20 | 6,39 | | |
| | 1.001 - 1.999 TL | 38 | 22,37 | 4,25 | | |
| | 2.000 - 2.999 TL | 40 | 24,05 | 4,97 | | |
| | 3.000 - 3.999 TL | 17 | 24,12 | 3,28 | | |
| | 4.000 - 4.999 TL | 11 | 23,55 | 5,28 | | |
| | 5.000 - 5.999 TL | 30 | 22,10 | 6,98 | | |
| | 6.000 TL ve üzeri | 45 | 22,22 | 5,62 | | |
| Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği | Gelir yok | 22 | 74,95 | 15,69 | 1,299 | 0,252 |
| | 1.000 TL ve altı | 10 | 80,20 | 16,03 | | |
| | 1.001 - 1.999 TL | 38 | 75,82 | 12,46 | | |
| | 2.000 - 2.999 TL | 40 | 78,35 | 14,34 | | |
| | 3.000 - 3.999 TL | 17 | 80,41 | 17,01 | | |
| | 4.000 - 4.999 TL | 11 | 87,27 | 14,44 | | |
| | 5.000 - 5.999 TL | 30 | 80,93 | 15,92 | | |
| | 6.000 TL ve üzeri | 45 | 82,04 | 15,87 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü | Gelir yok | 22 | 53,41 | 13,52 | 1,198 | 0,306 |
| | 1.000 TL ve altı | 10 | 59,10 | 10,20 | | |
| | 1.001 - 1.999 TL | 38 | 55,21 | 11,07 | | |
| | 2.000 - 2.999 TL | 40 | 57,93 | 11,93 | | |
| | 3.000 - 3.999 TL | 17 | 57,29 | 13,62 | | |
| | 4.000 - 4.999 TL | 11 | 60,82 | 10,49 | | |
| | 5.000 - 5.999 TL | 30 | 61,03 | 12,46 | | |
| | 6.000 TL ve üzeri | 45 | 59,24 | 11,78 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü | Gelir yok | 22 | 21,55 | 7,44 | 1,228 | 0,289 |
| | 1.000 TL ve altı | 10 | 21,10 | 9,28 | | |
| | 1.001 - 1.999 TL | 38 | 20,61 | 7,55 | | |
| | 2.000 - 2.999 TL | 40 | 20,43 | 7,63 | | |
| | 3.000 - 3.999 TL | 17 | 23,12 | 8,50 | | |
| | 4.000 - 4.999 TL | 11 | 26,45 | 7,08 | | |
| | 5.000 - 5.999 TL | 30 | 19,90 | 9,14 | | |
| | 6.000 TL ve üzeri | 45 | 22,80 | 7,69 | | |

Kişilik Özellikleri Ölçeği'nde, en yüksek ortalama puan 4.000 - 4.999 TL kişisel gelir düzeyindeki bireylerde 159,64 (ss=13,15) iken, en düşük ortalama puan 1.001 - 1.999 TL kişisel gelir düzeyindeki bireylerde 145,45 (ss=12,93) olarak tespit edilmiştir. F değeri 2,056 ve p değeri 0,051 olup, bu değerlere göre kişisel gelir düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, farklı kişisel gelir düzeylerindeki bireylerin kişilik özellikleri açısından benzer puanlar aldığını ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Deneyime Açıklık boyutunda, en yüksek ortalama puan 4.000 - 4.999 TL kişisel gelir düzeyindeki bireylerde 37,73 (ss=6,39) iken, en düşük ortalama puan 1.001 - 1.999 TL kişisel gelir düzeyindeki bireylerde 32,87 (ss=4,78) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,707 ve p değeri 0,109 olup, bu değerlere göre kişisel gelir düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, farklı kişisel gelir düzeylerindeki bireylerin deneyime açıklık düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Uyumluluk boyutunda, en yüksek ortalama puan 4.000 - 4.999 TL kişisel gelir düzeyindeki bireylerde 35,73 (ss=5,90) iken, en düşük ortalama puan kişisel gelir yok düzeyindeki bireylerde 31,45 (ss=6,24) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,140 ve p değeri 0,340 olup, bu değerlere göre kişisel gelir düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, farklı kişisel gelir düzeylerindeki bireylerin uyumluluk düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Dışa Dönüklük boyutunda, en yüksek ortalama puan 4.000 - 4.999 TL kişisel gelir düzeyindeki bireylerde 30,36 (ss=5,97) iken, en düşük ortalama puan kişisel gelir yok düzeyindeki bireylerde 26,41 (ss=4,41) olarak tespit edilmiştir. F değeri 2,954 ve p değeri 0,006 olup, bu değerlere göre kişisel gelir düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar, 4.000 - 4.999 TL, 5.000 - 5.999 TL ve 6.000 TL ve üzeri kişisel gelir düzeylerindeki bireylerin dışa dönüklük puanlarının kişisel geliri olmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sorumluluk boyutunda, en yüksek ortalama puan 5.000 - 5.999 TL kişisel gelir düzeyindeki bireylerde 32,63 (ss=5,41) iken, en düşük ortalama puan kişisel gelir yok düzeyindeki bireylerde 30,18 (ss=4,81) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,106 ve p değeri 0,361 olup, bu değerlere göre kişisel gelir düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, farklı kişisel gelir düzeylerindeki bireylerin sorumluluk düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Nevrotiklik boyutunda, en yüksek ortalama puan 2.000 - 2.999 TL kişisel gelir düzeyindeki bireylerde 24,05 (ss=4,97) iken, en düşük ortalama puan 1.001 - 1.999 TL kişisel gelir düzeyindeki bireylerde 22,37 (ss=4,25) olarak tespit edilmiştir. F değeri 0,749 ve p değeri

0,631 olup, bu değerlere göre kişisel gelir düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, farklı kişisel gelir düzeylerindeki bireylerin nevrotiklik düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'nde, en yüksek ortalama puan 4.000 - 4.999 TL kişisel gelir düzeyindeki bireylerde 87,27 (ss=14,44) iken, en düşük ortalama puan kişisel gelir yok düzeyindeki bireylerde 74,95 (ss=15,69) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,299 ve p değeri 0,252 olup, bu değerlere göre kişisel gelir düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, farklı kişisel gelir düzeylerindeki bireylerin öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algılarının benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü boyutunda, en yüksek ortalama puan 5.000 - 5.999 TL kişisel gelir düzeyindeki bireylerde 61,03 (ss=12,46) iken, en düşük ortalama puan kişisel gelir yok düzeyindeki bireylerde 53,41 (ss=13,52) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,198 ve p değeri 0,306 olup, bu değerlere göre kişisel gelir düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, farklı kişisel gelir düzeylerindeki bireylerin teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü boyutunda, en yüksek ortalama puan 4.000 - 4.999 TL kişisel gelir düzeyindeki bireylerde 26,45 (ss=7,08) iken, en düşük ortalama puan kişisel gelir yok düzeyindeki bireylerde 21,55 (ss=7,44) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,228 ve p değeri 0,289 olup, bu değerlere göre kişisel gelir düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, farklı kişisel gelir düzeylerindeki bireylerin teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Bu durumda H11 ve H12 hipotezleri reddedilmektedir.

Aşağıdaki bölümde katılımcıların değerlendirmelerinin, katılımcıların aylık aile gelir düzeylerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

**Tablo 18:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Aylık Aile Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Anova Testi Sonuçları

| Boyut/Ölçek | Aylık Aile Gelir Düzeyİ | n | X̄ | ss | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kişilik Özellikleri Ölçeği | Gelir yok | 6 | 144,50 | 10,31 | 0,709 | 0,664 |
| | 5.000 TL ve altı | 35 | 147,91 | 12,81 | | |
| | 5.001 - 9.999 TL | 25 | 149,04 | 14,82 | | |
| | 10.000 - 17.000 TL | 48 | 149,94 | 16,19 | | |
| | 17.001 - 24.999 TL | 28 | 154,79 | 16,32 | | |
| | 25.000 - 29.999 TL | 15 | 151,27 | 20,72 | | |
| | 30.000 - 34.999 TL | 18 | 150,11 | 15,62 | | |
| | 35.000 ve üzeri | 38 | 152,97 | 17,63 | | |
| Deneyime Açıklık | Gelir yok | 6 | 32,83 | 3,43 | 0,733 | 0,645 |
| | 5.000 TL ve altı | 35 | 35,26 | 5,33 | | |
| | 5.001 - 9.999 TL | 25 | 34,44 | 6,29 | | |
| | 10.000 - 17.000 TL | 48 | 34,56 | 6,48 | | |
| | 17.001 - 24.999 TL | 28 | 37,25 | 6,87 | | |
| | 25.000 - 29.999 TL | 15 | 35,53 | 7,02 | | |
| | 30.000 - 34.999 TL | 18 | 35,61 | 5,54 | | |
| | 35.000 ve üzeri | 38 | 35,97 | 6,98 | | |
| Uyumluluk | Gelir yok | 6 | 31,33 | 4,50 | 0,644 | 0,719 |
| | 5.000 TL ve altı | 35 | 31,97 | 5,74 | | |
| | 5.001 - 9.999 TL | 25 | 32,56 | 5,28 | | |
| | 10.000 - 17.000 TL | 48 | 33,65 | 6,55 | | |
| | 17.001 - 24.999 TL | 28 | 34,14 | 5,99 | | |
| | 25.000 - 29.999 TL | 15 | 33,27 | 5,62 | | |
| | 30.000 - 34.999 TL | 18 | 31,94 | 5,95 | | |
| | 35.000 ve üzeri | 38 | 33,84 | 6,11 | | |
| Dışa Dönüklük | Gelir yok | 6 | 27,00 | 3,46 | 1,949 | 0,064 |
| | 5.000 TL ve altı | 35 | 25,26 | 3,97 | | |
| | 5.001 - 9.999 TL | 25 | 27,56 | 5,14 | | |
| | 10.000 - 17.000 TL | 48 | 27,75 | 4,00 | | |
| | 17.001 - 24.999 TL | 28 | 27,61 | 5,12 | | |
| | 25.000 - 29.999 TL | 15 | 28,40 | 4,81 | | |
| | 30.000 - 34.999 TL | 18 | 27,56 | 5,86 | | |
| | 35.000 ve üzeri | 38 | 29,18 | 4,96 | | |
| Sorumluluk | Gelir yok | 6 | 29,50 | 4,18 | 0,779 | 0,606 |
| | 5.000 TL ve altı | 35 | 31,00 | 4,83 | | |
| | 5.001 - 9.999 TL | 25 | 31,12 | 4,18 | | |
| | 10.000 - 17.000 TL | 48 | 32,46 | 5,14 | | |
| | 17.001 - 24.999 TL | 28 | 31,68 | 4,26 | | |
| | 25.000 - 29.999 TL | 15 | 30,47 | 7,16 | | |
| | 30.000 - 34.999 TL | 18 | 30,61 | 5,25 | | |
| | 35.000 ve üzeri | 38 | 32,50 | 6,03 | | |
| Nevrotiklik | Gelir yok | 6 | 23,83 | 4,40 | 1,807 | 0,088 |
| | 5.000 TL ve altı | 35 | 24,43 | 4,94 | | |
| | 5.001 - 9.999 TL | 25 | 23,36 | 5,48 | | |
| | 10.000 - 17.000 TL | 48 | 21,52 | 4,67 | | |
| | 17.001 - 24.999 TL | 28 | 24,11 | 5,13 | | |
| | 25.000 - 29.999 TL | 15 | 23,60 | 5,44 | | |
| | 30.000 - 34.999 TL | 18 | 24,39 | 5,49 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 35.000 ve üzeri | 38 | 21,47 | 5,95 | | |
| Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği | Gelir yok | 6 | 65,83 | 8,45 | 1,705 | 0,109 |
| | 5.000 TL ve altı | 35 | 77,54 | 13,85 | | |
| | 5.001 - 9.999 TL | 25 | 77,92 | 13,70 | | |
| | 10.000 - 17.000 TL | 48 | 80,81 | 15,99 | | |
| | 17.001 - 24.999 TL | 28 | 78,96 | 16,81 | | |
| | 25.000 - 29.999 TL | 15 | 79,47 | 15,45 | | |
| | 30.000 - 34.999 TL | 18 | 75,56 | 12,58 | | |
| | 35.000 ve üzeri | 38 | 84,58 | 15,36 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü | Gelir yok | 6 | 50,33 | 8,64 | 1,140 | 0,340 |
| | 5.000 TL ve altı | 35 | 56,57 | 10,99 | | |
| | 5.001 - 9.999 TL | 25 | 57,72 | 10,60 | | |
| | 10.000 - 17.000 TL | 48 | 57,85 | 12,76 | | |
| | 17.001 - 24.999 TL | 28 | 60,61 | 12,50 | | |
| | 25.000 - 29.999 TL | 15 | 55,67 | 12,89 | | |
| | 30.000 - 34.999 TL | 18 | 54,67 | 10,98 | | |
| | 35.000 ve üzeri | 38 | 60,61 | 12,92 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü | Gelir yok | 6 | 15,50 | 2,81 | 2,245 | 0,032 |
| | 5.000 TL ve altı | 35 | 20,97 | 7,79 | | |
| | 5.001 - 9.999 TL | 25 | 20,20 | 7,52 | | |
| | 10.000 - 17.000 TL | 48 | 22,96 | 7,85 | | |
| | 17.001 - 24.999 TL | 28 | 18,36 | 8,99 | | |
| | 25.000 - 29.999 TL | 15 | 23,80 | 5,63 | | |
| | 30.000 - 34.999 TL | 18 | 20,89 | 6,95 | | |
| | 35.000 ve üzeri | 38 | 23,97 | 8,66 | | |

Kişilik Özellikleri Ölçeği'nde, en yüksek ortalama puan 35.000 TL ve üzeri aile geliri düzeyindeki bireylerde 152,97 (ss=17,63) iken, en düşük ortalama puan aile geliri yok düzeyindeki bireylerde 144,50 (ss=10,31) olarak tespit edilmiştir. F değeri 0,709 ve p değeri 0,664 olup, bu değerlere göre aile geliri düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, farklı aile geliri düzeylerindeki bireylerin kişilik özellikleri açısından benzer puanlar aldığını ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Deneyime Açıklık boyutunda, en yüksek ortalama puan 17.001 - 24.999 TL aralığındaki bireylerde 37,25 (ss=6,87) iken, en düşük ortalama puan aile geliri yok düzeyindeki bireylerde 32,83 (ss=3,43) olarak tespit edilmiştir. F değeri 0,733 ve p değeri 0,645 olup, bu değerlere göre aile geliri düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, farklı aile geliri düzeylerindeki bireylerin deneyime açıklık düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Uyumluluk boyutunda, en yüksek ortalama puan 17.001 - 24.999 TL aralığındaki bireylerde 34,14 (ss=5,99) iken, en düşük ortalama puan aile geliri yok düzeyindeki bireylerde 31,33 (ss=4,50) olarak tespit edilmiştir. F değeri 0,644 ve p değeri 0,719 olup, bu değerlere göre aile geliri düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar,

farklı aile geliri düzeylerindeki bireylerin uyumluluk düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Dışa Dönüklük boyutunda, en yüksek ortalama puan 35.000 TL ve üzeri aile geliri düzeyindeki bireylerde 29,18 (ss=4,96) iken, en düşük ortalama puan 5.000 TL ve altı düzeyindeki bireylerde 25,26 (ss=3,97) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,949 ve p değeri 0,064 olup, bu değerlere göre aile geliri düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, farklı aile geliri düzeylerindeki bireylerin dışa dönüklük düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Sorumluluk boyutunda, en yüksek ortalama puan 35.000 TL ve üzeri aile geliri düzeyindeki bireylerde 32,50 (ss=6,03) iken, en düşük ortalama puan aile geliri yok düzeyindeki bireylerde 29,50 (ss=4,18) olarak tespit edilmiştir. F değeri 0,779 ve p değeri 0,606 olup, bu değerlere göre aile geliri düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, farklı aile geliri düzeylerindeki bireylerin sorumluluk düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Nevrotiklik boyutunda, en yüksek ortalama puan 5.000 TL ve altı aile geliri düzeyindeki bireylerde 24,43 (ss=4,94) iken, en düşük ortalama puan aile geliri yok düzeyindeki bireylerde 23,83 (ss=4,40) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,807 ve p değeri 0,088 olup, bu değerlere göre aile geliri düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, farklı aile geliri düzeylerindeki bireylerin nevrotiklik düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'nde, en yüksek ortalama puan 35.000 TL ve üzeri aile geliri düzeyindeki bireylerde 84,58 (ss=15,36) iken, en düşük ortalama puan aile geliri yok düzeyindeki bireylerde 65,83 (ss=8,45) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,705 ve p değeri 0,109 olup, bu değerlere göre aile geliri düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, farklı aile geliri düzeylerindeki bireylerin öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algılarının benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü boyutunda, en yüksek ortalama puan 35.000 TL ve üzeri aile geliri düzeyindeki bireylerde 60,61 (ss=12,92) iken, en düşük ortalama puan aile geliri yok düzeyindeki bireylerde 50,33 (ss=8,64) olarak tespit edilmiştir. F değeri 1,140 ve p değeri 0,340 olup, bu değerlere göre aile geliri düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, farklı aile geliri düzeylerindeki bireylerin teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü boyutunda, en yüksek ortalama puan 35.000 TL ve üzeri aile geliri düzeyindeki bireylerde 23,97 (ss=8,66) iken, en düşük ortalama puan aile geliri yok düzeyindeki bireylerde 15,50 (ss=2,81) olarak tespit edilmiştir. F değeri 2,245 ve p değeri 0,032 olup, bu değerlere göre aile geliri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar, 10.000 - 17.000 TL, 25.000 - 29.999 TL ve 35.000 TL ve üzeri aile geliri düzeylerindeki bireylerin teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü puanlarının aile geliri olmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu durumda H13 ve H14 hipotezleri reddedilmektedir.

Aşağıdaki bölümde katılımcıların değerlendirmelerinin, katılımcıların düzenli spor yapma durumlarına göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

**Tablo 19:** Değerlendirmelerin Katılımcıların Düzenli Spor Yapma Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik T Testi Sonuçları

| Boyut/Ölçek | Düzenli Spor Yapma Durumu | n | $\bar{X}$ | ss | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kişilik Özellikleri Ölçeği | Düzenli spor yapıyor | 133 | 152,69 | 16,32 | 2,459 | 0,015 |
| | Düzenli spor yapmıyor | 80 | 147,21 | 14,74 | | |
| Deneyime Açıklık | Düzenli spor yapıyor | 133 | 35,89 | 6,80 | 1,624 | 0,106 |
| | Düzenli spor yapmıyor | 80 | 34,53 | 5,33 | | |
| Uyumluluk | Düzenli spor yapıyor | 133 | 34,19 | 6,16 | 3,686 | 0,000 |
| | Düzenli spor yapmıyor | 80 | 31,31 | 5,09 | | |
| Dışa Dönüklük | Düzenli spor yapıyor | 133 | 28,20 | 4,67 | 2,560 | 0,011 |
| | Düzenli spor yapmıyor | 80 | 26,50 | 4,75 | | |
| Sorumluluk | Düzenli spor yapıyor | 133 | 32,29 | 5,37 | 2,566 | 0,011 |
| | Düzenli spor yapmıyor | 80 | 30,43 | 4,68 | | |
| Nevrotiklik | Düzenli spor yapıyor | 133 | 22,13 | 5,48 | -3,158 | 0,002 |
| | Düzenli spor yapmıyor | 80 | 24,45 | 4,68 | | |
| Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği | Düzenli spor yapıyor | 133 | 81,09 | 16,19 | 2,244 | 0,026 |
| | Düzenli spor yapmıyor | 80 | 76,60 | 12,75 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü | Düzenli spor yapıyor | 133 | 58,88 | 12,81 | 1,623 | 0,106 |
| | Düzenli spor yapmıyor | 80 | 56,13 | 10,50 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü | Düzenli spor yapıyor | 133 | 22,21 | 8,44 | 1,606 | 0,110 |
| | Düzenli spor yapmıyor | 80 | 20,48 | 7,11 | | |

Kişilik Özellikleri Ölçeği'nde, düzenli spor yapan bireylerin ortalama puanı 152,69 (ss=16,32) iken, düzenli spor yapmayan bireylerin ortalama puanı 147,21 (ss=14,74) olarak tespit edilmiştir. t değeri 2,459 ve p değeri 0,015 olup, bu değerlere göre düzenli spor yapma durumu ile kişilik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu

sonuç, düzenli spor yapan bireylerin kişilik özellikleri puanlarının düzenli spor yapmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Deneyime Açıklık boyutunda, düzenli spor yapan bireylerin ortalama puanı 35,89 (ss=6,80) iken, düzenli spor yapmayan bireylerin ortalama puanı 34,53 (ss=5,33) olarak tespit edilmiştir. t değeri 1,624 ve p değeri 0,106 olup, bu değerlere göre düzenli spor yapma durumu ile deneyime açıklık arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu durum, düzenli spor yapanlar ile yapmayanların deneyime açıklık düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Uyumluluk boyutunda, düzenli spor yapan bireylerin ortalama puanı 34,19 (ss=6,16) iken, düzenli spor yapmayan bireylerin ortalama puanı 31,31 (ss=5,09) olarak tespit edilmiştir. t değeri 3,686 ve p değeri 0,000 olup, bu değerlere göre düzenli spor yapma durumu ile uyumluluk arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar, düzenli spor yapan bireylerin uyumluluk düzeylerinin düzenli spor yapmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Dışa Dönüklük boyutunda, düzenli spor yapan bireylerin ortalama puanı 28,20 (ss=4,67) iken, düzenli spor yapmayan bireylerin ortalama puanı 26,50 (ss=4,75) olarak tespit edilmiştir. t değeri 2,560 ve p değeri 0,011 olup, bu değerlere göre düzenli spor yapma durumu ile dışa dönüklük arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar, düzenli spor yapan bireylerin dışa dönüklük düzeylerinin düzenli spor yapmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sorumluluk boyutunda, düzenli spor yapan bireylerin ortalama puanı 32,29 (ss=5,37) iken, düzenli spor yapmayan bireylerin ortalama puanı 30,43 (ss=4,68) olarak tespit edilmiştir. t değeri 2,566 ve p değeri 0,011 olup, bu değerlere göre düzenli spor yapma durumu ile sorumluluk arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar, düzenli spor yapan bireylerin sorumluluk düzeylerinin düzenli spor yapmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Nevrotiklik boyutunda, düzenli spor yapan bireylerin ortalama puanı 22,13 (ss=5,48) iken, düzenli spor yapmayan bireylerin ortalama puanı 24,45 (ss=4,68) olarak tespit edilmiştir. t değeri -3,158 ve p değeri 0,002 olup, bu değerlere göre düzenli spor yapma durumu ile nevrotiklikarasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar, düzenli spor yapan bireylerin nevrotiklik düzeylerinin düzenli spor yapmayanlara göre anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermektedir.

Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'nde, düzenli spor yapan bireylerin ortalama puanı 81,09 (ss=16,19) iken, düzenli spor yapmayan bireylerin ortalama puanı 76,60 (ss=12,75) olarak tespit edilmiştir. t değeri 2,244 ve p değeri 0,026 olup, bu değerlere göre düzenli spor yapma durumu ile öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar, düzenli spor yapan bireylerin öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algılarının düzenli spor yapmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü boyutunda, düzenli spor yapan bireylerin ortalama puanı 58,88 (ss=12,81) iken, düzenli spor yapmayan bireylerin ortalama puanı 56,13 (ss=10,50) olarak tespit edilmiştir. t değeri 1,623 ve p değeri 0,106 olup, bu değerlere göre düzenli spor yapma durumu ile teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, düzenli spor yapanlar ile yapmayanların teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü boyutunda, düzenli spor yapan bireylerin ortalama puanı 22,21 (ss=8,44) iken, düzenli spor yapmayan bireylerin ortalama puanı 20,48 (ss=7,11) olarak tespit edilmiştir. t değeri 1,606 ve p değeri 0,110 olup, bu değerlere göre düzenli spor yapma durumu ile teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar, düzenli spor yapanlar ile yapmayanların teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü düzeylerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Bu durumda H15 ve H16 hipotezleri kabul edilmektedir.

### 3.3. KORELASYON ANALİZİ

Bu bölümde iki değişken olan kişilik özellikleri ile Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı arasındaki ilişki Pearson korelasyonu ile incelenmiştir.

**Tablo 20:** Kişilik özellikleri ile Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Arasındaki İlişkiyi Tespit Etmeye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

| Boyut/Ölçek | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kişilik Özellikleri Ölçeği (1) | r | | | | | | | | |
| | p | | | | | | | | |
| Deneyime Açıklık (2) | r | .851** | | | | | | | |
| | p | 0,000 | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Uyumluluk (3) | r | .757** | .490** | | | | | | |
| | p | 0,000 | 0,000 | | | | | | |
| Dışa Dönüklük (4) | r | .742** | .587** | .529** | | | | | |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | | | | |
| Sorumluluk (5) | r | .730** | .524** | .564** | .535** | | | | |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | | | |
| Nevrotiklik (6) | r | -.237** | -.221** | -.455** | -.482** | -.520** | | | |
| | p | 0,000 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | | |
| Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (7) | r | .638** | .599** | .595** | .404** | .490** | -.305** | | |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü (8) | r | .648** | .641** | .555** | .411** | .453** | -.250** | .851** | |
| | p | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | |
| Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü (9) | r | .230** | .167* | .288** | .146* | .245** | -.200** | .610** | 0,10 |
| | p | 0,001 | 0,015 | 0,000 | 0,033 | 0,000 | 0,003 | 0,000 | 0,138 |

Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği ile Kişilik Özellikleri Ölçeği arasında güçlü bir pozitif korelasyon (r=0,638, p=0,000) bulunmuştur. Bu, kişilik özelliklerinin öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna göre kişilik özellikleri ile öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki söz konusudur.

Öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı ile kişisel özelliklerden deneyime açıklık (r=0,599, p=0,000), uyumluluk (r=0,595, p=0,000), dışa dönüklük (r=0,404, p=0,000) ve sorumluluk (r=0,490, p=0,000) arasında da orta düzey pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Nevrotiklikile öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı arasında ise negatif orta düzey bir korelasyon(r=-0,305, p=0,000) tespit edilmiştir.

Teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü ile kişilik özellikleri arasında güçlü bir pozitif korelasyon (r=0,648, p=0,000) bulunmuştur. Bu, kişilik özelliklerinin teknik seçimine ilişkin olumlu öngörülerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Teknik seçimine ilişkin olumlu öngörüler ile kişilik özelliklerinden deneyime açıklık (r=0,641, p=0,000), uyumluluk (r=0,555, p=0,000), dışa dönüklük (r=0,411, p=0,000) ve sorumluluk (r=0,453, p=0,000) arasında da pozitif orta düzey korelasyonlar bulunmuştur. Nevrotiklik ile teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü arasında ise negatif düşük düzey bir korelasyon(r=-0,250, p=0,000) tespit edilmiştir.

Teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü ile kişilik özellikleri ölçeği arasında düşük bir pozitif korelasyon(r=0,230, p=0,001) bulunmuştur. Bu, kişilik özelliklerinin teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörülerle düşük düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörüler ile kişilik özelliklerinden deneyime açıklık (r=0,167, p=0,015), uyumluluk (r=0,288, p=0,000), dışa dönüklük (r=0,146, p=0,033) ve sorumluluk (r=0,245,

p=0,000) arasında da pozitif düşük düzey korelasyonlar bulunmuştur. Nevrotiklik ile teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü arasında ise negatif orta düzey bir korelasyon(r=-0,200, p=0,003) tespit edilmiştir.

Bu durumda H17 hipotezi kabul edilmektedir.

Aşağıdaki bölümde hipotez testlerinin sonuçları verilmiştir.

**Tablo 21:** Hipotez Testleri Sonuçları

| **Hipotez** | **Durum** |
|---|---|
| H1 | X |
| H2 | X |
| H3 | ✓ |
| H4 | X |
| H5 | X |
| H6 | X |
| H7 | X |
| H8 | ✓ |
| H9 | X |
| H10 | X |
| H11 | X |
| H12 | X |
| H13 | X |
| H14 | X |
| H15 | ✓ |
| H16 | ✓ |
| H17 | ✓ |

# SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

## Sonuç ve Tartışma

Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile öğretim tekniklerini seçme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada 213 katılımcıdan veri elde edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiği için parametrik testler yapılarak bulgular oluşturulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan hareketle sonuçlar açıklanarak alanda yapılan çalışma sonuçlarıyla kıyaslama yapılmıştır.

Araştırma bulguları, katılımcıların Kişilik Özellikleri Ölçeği'nde genel olarak ortalamanın üzerinde puan aldıklarını göstermektedir. Bu, katılımcıların genel kişilik özelliklerinin olumlu yönde olduğunu belirtir. Ölçek boyutları detaylı olarak incelendiğinde: deneyime açıklık boyutunda katılımcılar, yeni deneyimlere ve fikirlere açık olma konusunda orta düzeyde puanlar elde etmişlerdir. Bu, onların yeniliklere ve değişikliklere karşı belirli bir ilgileri olduğunu, ancak aşırı derecede maceracı olmadıklarını gösterir. Katılımcılar uyumluluk konusunda da orta düzeyde puanlar almıştır. Bu, onların sosyal ilişkilerde işbirlikçi ve uyumlu olduklarını, fakat her zaman diğerlerinin ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının önüne koymadıklarını gösterir.

Dışa dönüklük alt boyutunda da katılımcılar orta düzeyde puanlar elde etmişlerdir. Bu, onların sosyal etkileşimlerde rahat olduklarını, ancak aşırı derecede sosyal veya gürültülü olmadıklarını ifade eder. Sorumluluk alt boyutunda da orta düzeyde puanlar alınmıştır. Katılımcılar, görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda genellikle güvenilir ve düzenlidirler, ancak bu konuda mükemmeliyetçi değildirler. Katılımcıların nevrotiklik alt boyutunda düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Bu, onların genellikle stres, kaygı ve olumsuz duygularla başa çıkmada başarılı olduklarını ve duygusal olarak dengeli olduklarını göstermektedir.

Bu sonuçlar, katılımcıların genel olarak dengeli, açık fikirli ve uyumlu kişilik özelliklerine sahip olduklarını, aynı zamanda stres ve kaygı düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da onların hem kişisel hem de sosyal yaşamlarında genel olarak olumlu bir tutuma ve sağlıklı bir duygusal duruma sahip olduklarını göstermektedir.

İlgili yazın incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi başlıklı çalışmada Dönmez (2018); öğretmenlerin kişilik özelliklerinin iş değerleri üzerine etkisini ele alan Uysal (2015); resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerini demografik değişkenlere göre inceleyen Çelebi ve Uğurlu (2014); ilköğretimde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerini inceleyen

Mete (2006) yapmış oldukları araştırma sonucunda kişilik özellikleri alt boyutunda katılımcıların deneyime açıklık alt boyutuna ilişkin yüksek puanlar aldıklarını ve olumlu değerlendirmeler yaptıklarını; duygusal değerlendirmeler (nevrotiklik) alt boyutuyla ilgili ise daha düşük puanlar aldıklarını belirtmişlerdir. Uluslararası araştırmalarda da deneyime açıklık, dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk alt boyutlarına ilişkin değerlendirmelerin yüksek; nevrotiklikle ilgili değerlendirmelerin düşük olduğu yönünde sonuçlara rastlanmaktadır (Fuller, 2011; Mirzea vd. 2013; Piepiora vd., 2018; Piepiora ve Kaśków, 2019; Shirivastaval vd., 2010). Bu sonuçlar, mevcut araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Buna karşın Birimoğlu (2015) araştırmasında farklı olarak duygusal denge alt boyutunda katılımcıların yüksek puan aldıkları belirlenirken en düşük puanları dışa dönüklük alt boyutunda aldıkları görülmektedir. Bu farklılıklar, araştırma gruplarının demografik özellikleri, araştırma metodolojileri veya kültürel faktörler gibi çeşitli nedenlerle ortaya çıkmış olabilir. Bu nedenle bu sonuçları değerlendirirken, araştırma bağlamını ve katılımcı profillerini dikkate almak önemlidir.

Araştırma bulguları, katılımcıların Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'nde genel olarak ortalama puan aldıklarını göstermektedir. Ölçek alt boyutları açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların hem Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü hem de Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü alt boyutlarında ortalama puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, katılımcıların öğretim tekniklerinin seçimi konusunda genel olarak ne çok yüksek ne de çok düşük yeterlik algısına sahip olduklarını, bu konuda ortalama düzeyde bir güven ve belirsizlik hissettiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, öğretim teknikleri seçiminde kendilerine tamamen güveniyor olmasa da bu konuda ciddi endişe veya belirsizlik içinde de değillerdir. Bu durum, öğretim tekniklerinin seçimi konusunda katılımcıların dengeli bir yaklaşım sergilediklerini, ne aşırı derecede kendilerine güvendiklerini ne de tamamen kararsız olduklarını göstermektedir. Bu da onların öğretim tekniklerini seçme konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını, ancak daha fazla deneyim ve bilgiyle bu yeterlik algısını daha da güçlendirebileceklerini düşündürmektedir. Eğitim ve uygulama alanlarında daha fazla tecrübe kazanmaları, bu algıyı olumlu yönde etkileyebilir.

Öğrencilerin öğrenme çabalarını destekleme ve öğrenmelerini kalıcı hale getirme konusunda öğretim tekniklerinin önemine değinen Andala ve Ng'umbi (2016) öğretmenlerin rolüne dikkat çekmektedir. Sınıfın fiziki koşullarına, öğrencilerin hazırbulunuşluk durumuna, öğrencilerin sayısına göre uygun öğretim tekniğinin seçilmesi ve uygulanması gerekmektedir (Demirel, 2012). Bu süreçte öğretmenin öğretim tekniğini seçme yeterlik algısı ne kadar yüksek olursa öğrenenleri en etkili biçimde hedefe ulaştırabilecekleri öğretim tekniğini belirlemesi de o kadar isabetli olacaktır (Durdukoca, Yardımcıel, Beşeren ve Özbek, 2017). Buradan hareketle

mevcut araştırma sonucunda ortaya çıkan ortalama değer beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Alanda yapılan araştırmalarda katılımcıların derslerde sıklıkla öğreten merkezli öğretim tekniklerini seçtikleri yönünde sonuçlara rastlanmaktadır (Bozpolat vd., 2016; Dönmez, 2018; Ertan ve Çiçek, 2003; Heinvd., 2012; Kulinna ve Cothran, 2003; Saraç ve Muştu, 2013). Öğretim tekniklerini seçerken zengin içerikli farklı teknikleri bir arada kullanmak yerine öğretmen merkezli tekniğe yönelimin fazla olmasının nedenini lisans döneminde alınan eğitimle ilişkilendiren Durdukoca vd., (2017), öğretim elemanlarıyla yapılan uygulamalarda da (Bozpolat vd., 2016; Yaşar ve Şeremet, 2010) sıklıkla geleneksel yöntemlere ağırlık verildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda lisans eğitiminde öğretim teknikleri yönüyle çeşitliliğe yer verildiği takdirde öğretmen adaylarının öğretim tekniklikleriyle ilgili bilgi birikiminin de artacağı ifade edilebilir.

Araştırma bulguları, yaş faktörünün hem Kişilik Özellikleri Ölçeği'nde hem de Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'nde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, belirli yaş gruplarının bu ölçeklerde farklı puanlar almadığını ve yaşın bu alanlarda etkili bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmada test edilen H1 ve H2 hipotezleri yaşın bu ölçeklerde farklılıklara neden olacağı yönündeydi. Ancak bulgular bu hipotezleri desteklememektedir. Bu durum, yaşın kişilik özellikleri ve öğretim teknikleri yeterlik algısı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.Yaş faktörünün bu ölçeklerde anlamlı bir farklılık yaratmaması, kişilik özelliklerinin ve öğretim teknikleri yeterlik algısının yaşa göre değişmediğini veya bu değişimlerin anlamlı düzeyde olmadığını ifade eder. Bu, belirli yaş gruplarının benzer kişilik özelliklerine ve öğretim teknikleri yeterlik algısına sahip olduğu anlamına gelebilir.Alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş düzeylerinin öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri üzerinde etkide bulunmadığı yönünde Uslu, Yazıcı ve Karkuş (2020) araştırmasında elde edilen sonuçla mevcut araştırma sonucunun desteklendiği görülmektedir. İlgili yazında kişilik özellikleriyle ilgili sınama yapan Şenel (2019), araştırmasının sonucunda yaş özelliğinin kişilik özelliklerini değerlendirme üzerinde anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Bu sonucun mevcut sonuçla örtüştüğü ifade edilebilir. Ünsal ve İhtiyaroğlu (2022) tarafından yapılan araştırma sonucunda da dışa dönüklük dışında ölçek genelinde ve diğer alt boyutlarda yaş özelliğinin katılımcıların değerlendirmelerini etkilemediği sonucuna rastlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonucunun dışa dönüklük dışında elde edilen diğer sonuçlarla mevcut araştırma sonucunu desteklediği anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, cinsiyet özelliğinin katılımcıların kişilik özellikleriyle ilgili değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı görülmektedir. Bu farklılıkların kadınlar lehine olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların kadınlar lehine olduğu belirlenmişse, bu durum kadın katılımcıların belirli kişilik özelliklerinde (örneğin, duygusal zeka, empati, sorumluluk gibi) daha yüksek puanlar aldıklarını işaret eder. Bu sonuç, cinsiyetin kişilik gelişiminde ve bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerinde önemli bir faktör olabileceğini gösterir. Kadınlar, toplumsal roller ve beklentiler gereği, genellikle daha fazla duygusal farkındalık, iletişim becerisi ve işbirliği eğilimi geliştirebilirler. Bu özellikler, onların kişilik değerlendirmelerinde daha yüksek puanlar almalarına neden olabilir.

Ölçek alt boyutları açısından bakıldığında, yalnızca deneyime açıklık alt boyutunda cinsiyet faktörünün katılımcıların değerlendirmelerinde etkili olduğu ve kadınların erkeklere kıyasla kendilerini daha fazla deneyime açık olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda ise erkek ve kadınların benzer algılara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, araştırmada test edilen H3 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir, cinsiyetin kişilik özellikleri ve özellikle deneyime açıklık üzerinde etkili olduğu doğrulanmıştır. Alan yazın incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla örtüşen sonuçlara rastlandığı gibi (Uğurlu, 2012; Ünsal ve İhtiyaroğlu, 2022) mevcut sonuçlardan farklı olarak cinsiyet özelliğinin anlamlı farklılık oluşturmadığı yönünde sonuç bildiren çalışmalara da rastlanmaktadır (Birimoğlu, 2015; Demir, Demir ve Bolat, 2017; Dönmez, 2018; Şenel, 2019). Dönmez (2018) araştırma sonucunda istatistiksel yönden kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiş olmasına karşın kişilik özellikleri ölçeğinin genelinde kadın katılımcıların erkeklerden yüksek puan aldıkları bildirilmiştir.Bu sonucun da araştırma sonucunu desteklediği ifade edilebilir. Mevcut araştırmada deneyime açıklık alt boyutu dışında kadın ve erkek katılımcıların benzer algılara sahip olduğu yönündeki sonuçtan farklı olarak Schmitt vd., (2008) birçok ülkede kadınların erkeklere kıyasla yüksek düzeyde öz disiplin, dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve duygusal denge özelliğine sahip oldukları yönünde sonuç bildirmiştir.

Araştırma bulguları, cinsiyet faktörünün Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'nde ve ölçek alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, cinsiyetin öğretim tekniklerinin seçimi konusunda belirgin bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu sonuçlar H4 hipotezinin reddedildiğini, cinsiyetin öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısında etkili bir faktör olmadığını doğrulamaktadır. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma sonucuyla benzer çalışma sonuçları tespit edilmiştir (Çimen ve Yılmaz, 2013; Dilci, 2012).

Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlilik algılarını ölçen Uslu, Yazıcı ve Karakuş (2020) araştırma sonucunun kısmen mevcut sonucu desteklediği belirtilebilir. Araştırmacılar, öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algı faktörleri ve teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü ile ilgili katılımcıların değerlendirmelerinin cinsiyet özelliğine göre anlamlı farklılaşmadığını rapor etmişlerdir. Bu sonucun araştırma sonucuyla paralel olduğu görülmektedir. Buna karşın teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü ile ilgili katılımcıların değerlendirmelerinin cinsiyet özelliğine göre anlamlı düzeyde farklılaşması yönünde ulaşılan sonucun mevcut araştırma sonucundan farklı olduğu belirlenmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcıların okumakta oldukları üniversiteye göre Kişilik Özellikleri Ölçeği ve ölçek alt boyutlarındaki değerlendirmelerde genel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ancak "dışa dönüklük" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin dışa dönüklük puanlarının, Bayburt Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin sosyal, enerjik ve dışa dönük olma eğilimlerinin Bayburt Üniversitesi öğrencilerinden daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılık, üniversitelerin öğrenci profillerindeki veya kampüs yaşamındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği'nde ve bu ölçeğin Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü boyutunda üniversite özelliklerine göre belirgin bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu, öğrencilerin öğretim tekniklerinin seçiminde yeterlik algıları ve olumsuz öngörüleri konusunda üniversiteye bağlı olarak büyük değişiklikler olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin, öğretim tekniklerinin seçiminde olumlu öngörü düzeylerinin Bayburt Üniversitesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu, Gümüşhane Üniversitesi öğrencilerinin öğretim tekniklerinin seçiminde daha iyimser ve olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, Gümüşhane Üniversitesi'nin öğretim teknikleri konusunda daha etkili bir eğitim stratejisi benimsemiş olabileceğini veya öğrencilerin bu konudaki eğitimlerinden daha fazla memnun olduklarını düşündürebilir. Üniversite ortamı, eğitim kalitesi ve öğrencilerin bu konudaki deneyimleri bu farkın ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Ölçek genel puanına göre sonuçlar değerlendirildiğinde anlamlı farklılığa rastlanmamış olması H5 ve H6 hipotezlerinin reddedildiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, katılımcıların sınıf düzeyinin Kişilik Özellikleri Ölçeği ve alt boyutlarından uyumluluk, dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutları üzerinde anlamlı bir

farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre bu kişilik özelliklerinde büyük bir değişiklik göstermediklerini ifade eder. Ancak deneyime açıklık ve nevrotiklikalt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir: 1. sınıf öğrencileri, 2. sınıf öğrencilerine kıyasla deneyime açıklık boyutunda daha yüksek puanlar almışlardır. Bu, 1. sınıf öğrencilerinin yeni deneyimlere ve fikirlere daha açık olduklarını, yeniliklere karşı daha fazla ilgi ve merak duyduklarını göstermektedir. 2. sınıf öğrencilerinin ise bu konuda daha az açık oldukları anlaşılmaktadır. Nevrotiklik alt boyutunda da sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 1. sınıf öğrencilerinin nevrotiklikpuanları, 2. sınıf öğrencilerinin puanlarından daha düşüktür. Bu, 1. sınıf öğrencilerinin duygusal olarak daha dengeli olduklarını, stres ve kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. 2. sınıf öğrencilerinin ise bu konuda daha yüksek puan alarak daha fazla stres ve kaygı yaşadıkları anlaşılmaktadır.Bu bulgular, sınıf düzeyinin bazı kişilik özellikleri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle 1. sınıf öğrencileri daha açık fikirli ve duygusal olarak daha dengeli iken; 2. sınıf öğrencilerinde bu özellikler biraz azalmaktadır. Bu durum, üniversite yaşamının ilerleyen yıllarında öğrencilerin deneyime açıklık ve duygusal denge konularında değişiklikler yaşayabileceğini düşündürmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar ölçek genelinde H7 hipotezinin reddedildiğini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği ve Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü boyutunda sınıf düzeyi özelliğinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu yönünde sonuç tespit edilmektedir. Bu farklılığın, 1. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. 1. sınıf öğrencileri, öğretim tekniklerini seçme konusunda daha yüksek bir yeterlik algısına ve bu konuda daha olumlu öngörülere sahiptirler. Öte yandan Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü boyutunda katılımcıların benzer algılara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin olumsuz öngörüleri konusunda sınıf düzeylerine göre belirgin bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuçlar, araştırmada test edilen H8 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir. Sınıf düzeyinin öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı ve olumlu öngörüler üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin özellikle 1. sınıf öğrencileri lehine olduğu doğrulanmıştır. Bu durum, üniversite eğitiminin başlangıç yıllarında öğrencilerin öğretim tekniklerini seçme konusunda daha fazla güven duyduklarını ve daha olumlu beklentilere sahip olduklarını göstermektedir. Bu güven ve beklentilerin zamanla nasıl değişeceği ve eğitim süreci ilerledikçe nasıl şekilleneceği de önemli bir araştırma alanı olarak değerlendirilebilir.

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde Uslu, Yazıcı ve Karkuş (2020) araştırmasında ölçek genelinde ve alt boyutlar özelinde katılımcıların değerlendirmelerinin sınıf

düzeyi özelliğine göre anlamlı değiştiği belirlenmiş olup bu değişikliğin çoğunlukla 1. sınıf öğretmen adaylarının görüşlerinden kaynaklandığı bildirilmektedir. Bu sonuçların mevcut araştırma sonucunu desteklediği görülmekle birlikte öğretim tekniklerini seçimi açısından olumsuz öngörü boyutunda mevcut araştırma sonucundan farklı olduğu belirlenmektedir. Bu farklılığın oluşmasında farklı bölümlerde öğrenim görmelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların Kişilik Özellikleri Ölçeği'nde ve alt boyutlarından Deneyime Açıklık, Uyumluluk ve Nevrotiklik üzerinde daha önce eğitmenlik yapma durumuyla anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bu kişilik özellikleri açısından daha önce eğitmenlik yapmış olan ve yapmamış olan katılımcılar arasında belirgin bir ayrım ortaya çıkmamıştır. Bu durum, kişilik özelliklerinin eğitmenlik deneyimiyle doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir. Ancak sorumluluk düzeyi ve dışa dönüklük özellikleri açısından farklı bir tablo ortaya çıkmıştır. Daha önce eğitmenlik yapmış olan katılımcıların sorumluluk düzeylerinin ve dışa dönüklük özelliklerinin eğitmenlik yapmamış olanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu, eğitmenlik deneyiminin özellikle bu iki kişilik özelliği üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Eğitmenlik yapmak, sorumluluk duygusunu artırabilir ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna bakıldığında Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği ve alt boyutları açısından katılımcıların değerlendirmelerinde daha önce eğitmenlik yapmış olma durumuyla anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı tespit edilmektedir. Katılımcıların öğretim tekniklerini seçme yeterlik algısı, daha önce eğitim yapma durumuna bağlı olarak belirgin bir fark göstermemiştir. Bu da H9 ve H10 hipotezlerinin reddedildiğini göstermektedir. Sonuç olarak eğitmenlik deneyiminin kişilik özelliklerinin bazıları üzerinde farklı etkiler yarattığı ancak öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısında belirgin bir değişiklik oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulgular, eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin tasarımında eğitmenlik deneyiminin potansiyel rolünün anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların yapmış oldukları değerlendirmelerde aylık kişisel gelir düzeyleri özelliği, Kişilik Ölçeği ve genel olarak diğer alt boyutlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Katılımcıların genel kişilik özellikleri ve bu özelliklerin alt boyutları (deneyime açıklık, uyumluluk, sorumluluk, nevrotiklik) açısından aylık gelir düzeyi belirleyici bir faktör değildir. Ancak dışa dönüklük alt boyutunda farklı bir durum gözlemlenmiştir. Dışa dönüklük alt boyutunda belli bir miktar geliri olan katılımcıların dışa dönüklük puanlarının, geliri olmayan katılımcılardan daha yüksek

olduğu belirlenmiştir. Bu, belirli bir gelir düzeyinin, bireylerin sosyal etkileşim ve dışa dönüklük eğilimlerini artırabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu incelendiğinde Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği ve alt boyutlarıyla ilgili yapılan değerlendirmelerde katılımcıların kişisel aylık gelir düzeyi özelliğine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Öğretim tekniklerinin seçimi konusunda katılımcıların yeterlik algıları, kişisel gelir düzeyine bağlı olarak önemli bir değişiklik göstermemiştir. Bu bulgular, araştırmada test edilen H11 ve H12 hipotezlerinin reddedildiğini göstermektedir. Kişilik özellikleri ve öğretim teknikleri seçimine ilişkin algılar açısından aylık kişisel gelir düzeyinin belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, eğitim ve kişilik psikolojisi açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir, çünkü kişilik özellikleri ve eğitim tercihleri genellikle ekonomik faktörlerden daha fazla etkilenmektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların Kişilik Özellikleri Ölçeği ve ölçek alt boyutlarıyla ilgili değerlendirmeleri, aile aylık gelir düzeyi özelliğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Katılımcıların genel kişilik özellikleri (deneyime açıklık, uyumluluk, dışa dönüklük, sorumluluk, nevrotiklik) ve bu özelliklerin alt boyutları, ailelerinin aylık gelir düzeyinden bağımsız olarak benzer şekilde değerlendirilmektedir.

Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği ve Teknik Seçimine İlişkin Olumlu Öngörü alt boyutlarında katılımcıların değerlendirmeleri aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak yüksek aile geliri düzeylerindeki bireylerin Teknik Seçimine İlişkin Olumsuz Öngörü puanlarının, aile geliri olmayan bireylere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin, belirli teknik seçimlerinden olumsuz sonuçlar beklediklerini düşündüklerini gösterebilir. Ölçeklerin genel değerlendirmelerine bakıldığında, araştırmada test edilen H13 ve H14 hipotezlerinin reddedildiği görülmektedir. Katılımcıların kişilik özellikleri ve öğretim teknikleri seçimine ilişkin algıları, aile aylık gelir düzeyine göre genel olarak farklılık göstermemektedir. Ancak olumsuz öngörü açısından yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin daha belirgin bir endişe taşıdıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, eğitim ve kişilik psikolojisi açısından gelir düzeyinin etkilerinin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Özellikle eğitim tercihleri ve algıları üzerinde ekonomik faktörlerin nasıl bir rol oynadığını anlamak için önemli bir perspektif sağlamaktadır.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların düzenli spor yapma durumu özelliği, Kişilik Ölçeği değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Düzenli spor yapan katılımcılar lehine olan bu farklılık, Kişilik Ölçeği'nin alt boyutlarına göre farklılık

göstermektedir. Deneyime açıklık boyutunda düzenli spor yapan ve yapmayan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Ancak uyumluluk, dışa dönüklük, sorumluluk ve nevrotiklik alt boyutlarında düzenli spor yapan katılımcıların yapmayanlara göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Düzenli spor yapan bireylerin genel olarak daha uyumlu, dışa dönük, sorumluluk sahibi ve daha az nevrotik olduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan düzenli spor yapan bireylerin öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algılarının düzenli spor yapmayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretim teknikleri seçimi ile ilgili algılar alt boyutlar açısından düzenli spor yapma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Bu bulgular, düzenli spor yapmanın kişilik özellikleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve aynı zamanda öğretim tekniklerini seçme konusundaki yeterlik algısını artırabileceğini göstermektedir. H15 ve H16 hipotezlerinin kabul edilmesiyle birlikte sporun kişisel gelişim ve eğitim tercihleri üzerindeki etkileri üzerine daha fazla araştırmanın önemini vurgulamaktadır.

Araştırma bulgularına göre kişilik özellikleri ile öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum, kişilik özelliklerinin bireylerin öğretim tekniklerini seçme konusundaki kendilerine olan güvenini ve algılarını güçlendirdiğini göstermektedir. Kişilik özellikleri (deneyime açıklık, uyumluluk, dışa dönüklük, sorumluluk, nevrotiklik) güçlü bir şekilde öğretim teknikleri seçimine ilişkin yeterlik algısını etkilemektedir.

Alt boyutlarla ilgili olarak yapılan analizlerde ise öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı ile deneyime açıklık, uyumluluk, dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Bu, öğretim tekniklerinin seçiminde bireylerin bu kişilik özelliklerine dayalı olarak kendilerini yeterli hissetme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Nevrotiklik alt boyutu ile öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı arasında negatif orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Nevrotiklik düzeyi arttıkça öğretim tekniklerine ilişkin yeterlik algısının azaldığı gözlemlenmiştir.Nevrotiklik, genellikle endişe, kaygı ve duygusal dengesizlik gibi özellikleri ifade eden bir kişilik özelliğidir. Bu bulgu, nevrotiklik düzeyi arttıkça bireylerin öğretim tekniklerine ilişkin yeterlik algısının azaldığını göstermektedir. Nevrotik bireylerin eğitim veya öğretim süreçlerinde kendilerine olan güvenleri daha düşük olabilir ve dolayısıyla öğretim tekniklerini seçme konusunda daha az yeterlik hissedebilirler. Bu sonuç aynı zamanda bireylerin kişilik özelliklerinin, eğitim ve öğretim tercihleri üzerindeki etkilerini anlamak için önemlidir. Öğretim tekniklerinin seçiminde

öğrencilerin kişisel özelliklerinin dikkate alınması, eğitim süreçlerinin daha etkili ve kişisel olarak anlamlı olmasına yardımcı olabilir.

Kişilik Özellikleri Ölçeği ile ilgili bulgular incelendiğinde ise teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü ile kişilik özellikleri arasında güçlü bir pozitif korelasyon bulunmuştur. Bu, bireylerin olumlu öngörülerinin, kendi kişilik yapılarına dayalı olarak öğretim teknikleri seçiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öte yandan teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü ile düşük bir pozitif korelasyon tespit edilmiştir. Olumsuz öngörülerin öğretim teknikleri seçimindeki etkisi daha azdır ancak yine de belirgin bir şekilde ilişkilidir.

Sonuç olarak, bu bulgular H17 hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir. Kişilik özellikleri ile öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişkiler, eğitimcilerin bireylerin kişilik yapılarına dayalı olarak öğretim teknikleri seçimlerini anlamalarına ve destek vermelerine yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini geliştirerek daha etkili öğretim teknikleri seçme yeteneğine sahip olabileceğini göstermektedir.

**Öneriler**

Araştırmada beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin kişilik özellikleriyle ilgili değerlendirmelerde ortalama bir değerlendirmeye yöneldikleri belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının deneyime açıklık, uyumluluk, sorumluluk, dışa dönüklük özelliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda geliştirici çözümler olarak şu uygulamalar yapılabilir.

- Derslerde yaratıcı etkinliklere yer verilebilir. Böylece probleme çeşitli yollar deneyerek farklı ve yeni bir çözüm yolu bulup, sınırların dışına çıkarak bir amaca yönelik yeni fikirler ve ürünler ortaya koyabilir.
- Derslerde grup çalışmaları teşvik edilebilir. Böylece takım ruhunu geliştirebilir, güven ortamı yaratılabilir, iletişimi kuvvetlendirebilir, farklı fikirlerin ortaya çıkması sağlanabilir.
- Öğrenciler, topluma hizmet projelerine katılabilir. Bu tür projeler, empati geliştirmelerine ve uyumluluk yeteneklerini artırmalarına yardımcı olabilir ve projeleri yürütürken hem proje içinde hem de proje dışında etkili iletişim kurabilir, öz değerlendirme becerisini geliştirebilir.

- Öğrencilere küçük gruplar halinde liderlik görevleri verilebilir. Böylece, problem çözebilir, olay ve durumlara farklı ve çok yönlü bakabilir, fikirlerini savunabilir.

- Öğrencilere belirli bir projeyi baştan sona yönetme görevi verilebilir. Bu sayede sorumluluk alma ve projeyi zamanında ve etkili bir şekilde tamamlama becerileri gelişir.

- Öğrencilerden düzenli olarak sınıf içi sunumlar yapmaları ve tartışmalara katılmaları istenebilir. Bu, özgüvenlerini artırır ve dışa dönük olmalarına yardımcı olur.
- Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımı teşvik edilebilir. Spor kulüpleri, sosyal sorumluluk projeleri ve diğer etkinlikler, sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.
- Deneyimli öğretmenler veya profesyonel sporcularla öğrenciler arasında mentorluk programları başlatılabilir. Bu programlar, öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliliklerine yönelik algılarının ortalama bir değerde bulunması, bu öğrencilerin öğretim tekniklerini yeterince etkili bir şekilde seçemedikleri ya da bu konuda kendilerine yeterince güvenmedikleri anlamına gelebilir. Bu durumu iyileştirmek için;

- Öğretmen adaylarına yönelik olarak çeşitli öğretim tekniklerinin tanıtıldığı ve uygulamalı olarak öğretildiği atölyeler düzenlenebilir. Bu atölyelerde, teori ve pratik bir arada sunulmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde düzenli olarak öğretim teknikleri üzerine seminerler ve konferanslar düzenlenebilir. Bu etkinliklerde alanında uzman kişiler konuşmacı olarak davet edilebilir.
- Öğretmen adaylarına, farklı öğretim tekniklerini sınıf içinde deneme ve uygulama fırsatı verilmelidir. Bu uygulamalar, öğrencilere gerçek dünyada nasıl uygulanacağını gösterebilir.
- Öğretmen adaylarına, uyguladıkları öğretim teknikleri hakkında geri bildirim sağlanmalıdır. Bu geri bildirimler, hem akranlarından hem de eğitmenlerden alınabilir.
- Öğretmen adayları, kendi öğretim tekniklerini değerlendirebilmeleri için öz değerlendirme formları kullanabilirler. Ayrıca akran değerlendirmesi yoluyla da birbirlerine geri bildirim verebilirler.
- Üniversitelerde, öğretmen adaylarına öğretim teknikleri konusunda danışmanlık hizmetleri sunulabilir. Danışmanlar, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına göre bireysel destek sağlayabilirler.
- Müfredatta çeşitli öğretim tekniklerinin tanıtıldığı ve kullanıldığı dersler entegre edilebilir. Bu dersler, hem teorik bilgiyi hem de pratik uygulamaları içermelidir.

Kişilik özellikleri ile öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin yeterlik algısı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunması, öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin geliştirildiğinde öğretim teknikleri seçme yeteneğinin de gelişeceği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yukarıda sunulan önerilerin yerine getirilmiş olması bir taraftan öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini geliştirici çözümler sağlarken diğer taraftan öğretim tekniklerini seçme yeterlik düzeyini de artıracaktır. Birbirini besleyen bir yapının söz konusu olduğu belirtilebilir.

# KAYNAKÇA


Acartürk, B. A. (2016). *5 faktör kişilik özellikleri ile bireycilik ve toplulukçuluk arasındaki ilişkisinin incelenmesi: Dernek çalışma grupları üyeleri üzerinde bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 460761).

Açak, M. (2006). *Beden eğitimi öğretmenin el kitabı*.Morpa Kültür.

Açıkgöz, Ü. K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme* (7. Baskı). Biliş.

Açıkgöz, Ü. K. (2009). *Aktif öğrenme* (11. Baskı). Biliş.

Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi*, *53*(53), 29-50.

Alacapınar, G. F. G. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 137-147.

Aliyev, P. (2008). *Beş faktörlü kişilik özellikleri ve cinsiyet rollerinin üniversite alan seçimi ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 262573).

AmericanPsychologicalAssociation. (2020). *APA Dictionary of Psychology*. https://dictionary.apa.org/personality, (Access Date: March 23, 2020).

Andala, O. H. ve Ng'umbi, M. (2016). Theteachingmethodsused in universities in Rwandaandtheireffect on thestudents' academic performance. *World Journal of Educational Research,* 3(5), 1-18.

Arpacı, S. (2015). Kişilik ve iş edimi arasındaki ilişki*: Kuşadasında faaliyet gösteren beş yıldızlı otel işletmeleri örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 394905).

Aslan, S. (2008). Kişilik, huy ve psikopatoloji. *Reviews, Casesand Hypotheses in Psychiatry RCHP*, *2*(1–2), 7–18.

Aslan, S.,& Yalçın, M. (2013). Öğretmenliğe ilişkin tutumun beş faktör kişilik tipleriyle yordanması. *Milli Eğitim Yayınları*, (197), 169-179.

Aysal, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı rol oynama yönteminin akademik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 319877).

Baltacı, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin erteleme davranışı eğilimleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 54-81.

Basım, H. N. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişiler arası çatışma, çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *24*(63), 20-34.

Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 309834).

Bernstein, D. A., & Nash, P. W. (2008). *Essentials of psychology*. Houghton Mifflin.

Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(62), 945-954.

Birimoğlu, B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Kadıköy İlçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 393231).

Bitlisli, F., Dinç, M., Çetinceli, E., & Kaygısız, Ü. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ile akademik güdülenme ilişkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 459-480.

Blythe, J. (2005). *Essentials of marketing*. PearsonEducation.

Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G. ve Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27, 83-95.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ.D Erguvan Sarıoğlu, *çev.*). Kaknüs Yayınları.

Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 234842).

Cengiz, A. A. (2019). Kişilik. L. Bilgin ve A. A. Cengiz (Ed.). *Davranış bilimleri II* içinde (pp. 113-133).Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Chamorro-Premuzic, T. (2011). *Personality and individual differences*. The British Psychological Societyand Blackwell.

Corr, P. J. (2004). Reinforcement sensitivity theory and personality. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 28, 317-332.

Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (19. Baskı). Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi.

Çakır, Ö. S. (2000). Öğretmen yetiştirmede teoriyi pratiğe bağlayan mikro-öğretimin Türkiye'deki üç üniversitede durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(18), 62-68.

Çelebi, N., ve Uğurlu, B. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 18, 537-569.

Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 102379).

Çetin, F., Yeloğlu, H. O., & Basım, H. N. (2015). Psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Bir kanonik ilişki analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *30*(75), 81-92.

Çınar, H. (2011). Eğitimde internet kullanımı ve internet etiği: Büro yönetimi ve sekreterlik programı öğrencileri üzerinde beş faktör kişilik modeli ile bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 6, 67-82.

Çimen, O., ve Yılmaz, M. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri uygulamalarına ilişkin yeterlik algıları. *GEFAD / GUJGEF*, 33(1), 51-65.

Çivitçi, N., & Arıcıoğlu, A. (2012). Beş faktör kuramına dayalı kişilik özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(23), 78-96.

Dede, B. (2009). *Kişilik özelliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkileri: Bankalar örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 249841).

Demir, G. C., Demir, E., & Bolat, Y. (2017). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14* (37), 73-87.

Demir, M. K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin gözlem gezilerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17*(2), 467-478.

Demirci, M. K., Özler, D. E., & Girgin, B. (2007). Beş faktör kişilik modelinin işyerinde duygusal tacize (mobbing) etkileri: Hastane işletmelerinde bir uygulama. *Journal of Azerbaijani Studies*, 10, 13-39.

Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı. (23. Bas*kı). Ankara: Pegem Akademi.

Dilci, T. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlilik algıları. *Millî Eğitim*, *42*(194), 166-183

Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *14*(1), 56-64.

Dönmez, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi (Sakarya il örneği)*(Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 516331).

Durdukoca, Ş. F.,Yardımcıel, E., Beşeren, H., & Özbek, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algı ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(61), 397-411.

Durdukoca, Ş. F.,Yardımcıel, E., Beşeren, H., ve Özbek, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algı ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(61), 397-411.

Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (16. baskı). İstanbul: Beta.

Eren, E. Ş. (2014). Sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(4), 230-243.

Ertan, H. & Çiçek, Ş. (2003). Student achievement evaluation approaches in elementary physical education courses in turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25(25)

Ewen, R. B. (2010). *An introduction totheories of personality*. PsychologyPress.

Feldman, R. S. (2016). *Essentials of under standing psychology*. Mc Graw-Hill Education.

Fındıkçı, İ. (2009). *İnsan kaynakları yönetimi*. Alfa Yayınları.

Fuller, J. (2011). Martialarts and psychological health: Psychology and Psychotherapy. *British Journal of Medicineand Psychology*, *61*(4), 317–328.

Funder, D. C.,&Fast, L. A. (2010). Personality in socialpsychology. S. T. Fiske, D. T. Gilbert& G. Lindzey (Ed.). *Handbook of socialpsychology,* Volume I içinde (pp. 668-697). John Wiley ve Sons.

Gazel, A. A., & Yıldırım, R. (2014). İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde gezi-gözlem yönteminin uygulanma durumunun incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *7*(2), 246-270.

Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Ekinoks Yayınları.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (32), 127-146.

Güney, S. (2009). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Gürsoy, A., & Arslan, M. (2011). Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi. *In 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 175-185.

Güler, Çetin TAN1 Muhammet. "Beden Eğitimi ve Sporda Kullanılan Öğretim Yöntemleri." *Spor ve Sosyal Bilimler Üzerine Yaklaşımlar*: 218.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., &Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.

Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H. ve Valantiniene, İ. (2012). There lation ship between teaching style sand motivationto teachamong physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123-130.

Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim* (6. Baskı). Nobel.

İl, İ. (2018). *Aktif öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (konuşma-dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 531165).

İnanç, B. Y., & Yerlikaya, E. E. (2009). *Kişilik kuramları*. Pegem Akademi.

İrengün, O. (2014). *Beş faktör kişilik kuramının sosyal girişimcilik yönelimine etkisi ve bir alan araştırması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 375893).

Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla "yansıma ve aynalar" konusunun öğretimi: Yansımalı koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, *3*(2), 41-49.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, E. (2016). *Beş faktör kişilik özellikleri ve cam tavan engeli arasındaki ilişkiler: Antalya Kundu bölgesindeki beş yıldızlı oteller üzerine bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 453242).

Kırcaburun, K. (2017). *Üniversite öğrencilerinde instagram bağımlılığı, kişilik özellikleri ve kendini sevme arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 462312).

Kirwan, J. R. (2012). *Examination of the big five and narrow traits in relation to learner self-direction* (Doctoraldissertation). University of Tennessee.

Kocabulut, Ö. (2016). *Duyguların ve kişilik tiplerinin hizmet kalite algısı ve müşteri memnuniyetine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 431228).

Korkut, Ç. (2013). *Karate antrenörlerinin kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 349914).

Köroğlu, E.,& Bayraktar, S. (2010). *Kişilik bozuklukları*. HYB Basım Yayın.

Kulinna, P. H. ve Cothran, D. (2003). Physical education teachers' self-reporteduse and perceptions of various teachingstyles. *Learning and Instruction*, 13, 597-609.

Kuter, F. Ö.,&Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (6), 75-94.

Küçükoğlu, A., Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B. Y., & Karademir, Ş. (2012). Mikro öğretim uygulamasının öğretim becerilerine etkisine ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 19-32.

Lamm, K. W.,Lamm, A. J., & Edgar, D. (2020). Scale development and validation: Methodology and recommendations. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, *27*(2), 24-35.

McShane, S.,&VonGlinow, M. (2005). *Organizational behavior: Emerging realities forthework placerevolution*. Mc Graw-Hill Higher Education.

Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 190285).

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2011). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin gelişim özellikleri. Erişim tarihi, 26 Şubat 2017. Erişim adresi, http://www.meb.gov.tr/ .

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı. Erişim tarihi, 25 Mart 2019. Erişim adresi, http://mufredat.meb.gov.tr/.

Mirzaei, A., Nikbakhsh, R. ve Sharififar, F. (2013). There lation ship between personality traitsandsport performance. *European Journal of Experimental Biology,* 3(3), 439–442.

Nebioğlu, D. (2004). *Beden eğitimi dersi genel esasları planlaması ve denetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Nuhoğlu, H., & Yalçın, N. (2006). Fizik laboratuvarı çalışmalarında "öğrenme halkası modelinin" öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *3*(2), 49-65.

Önder, A. (2006). Eğitici dramada rol oynamanın eğitim açısından önemi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *24*(24), 133-143.

Özcan, E. D. (2011). *Kişilik bakış açısından örgüt yapısı ve iş tatmini*. İstanbul: Beta Yayınları.

Özkalp, E. (2002). *Davranış bilimlerine giriş*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

Özsoy, E., & Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: Bir literatür taraması. *Sakarya Üniversitesi İşletme Bilimi Dergisi*, *1*(2), 3-7.

Pervin, L. A. (2003). *Thescience of personality*. Oxford University Press.

Piepiora, P. ve Kaśków, K. (2019). Personality profile of Polish Volleyball players – a casestudy of players at various sportslevels. *Quality in Sport*, 5(2), 47–57.

Piepiora, P., Witkowski, K. ve Piepiora, Z. (2018). Personality profiles of karate masters practising different kumite styles. *Archives of Budo*, 14, 231–241.

Reisoğlu, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordama da beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekanın rolü* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 381076).

Reyhanlıoğlu, E. N. (2015). *Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin internete bağımlılık düzeyleri ile sıkıntıya dayanma, başa çıkma stratejileri, kişilik özellikleri ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 427645).

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev. İ. Erdem). (14. baskı). İstanbul: Nobel.

Saçlı, F., Bulca, Y., Demirhan, G., &Kangalgil, M. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel nitelikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, *20*(4), 145-151.

Saraç, L., ve Muştu, E. (2013). Öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerini kullanım düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi. *Pamukkale journal of sportsciences,* 4(2), 112-124.

Savaş, B. (2008). Öğrenme ve öğretim stratejileri. M. Arslan (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 127-155). Anı.

Sayar, K., & Dinç, M. (2008). *Psikolojiye giriş*. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., & Benet-Martinez, V. (2007). The geograp hicdistri bution of big five personality traits: Patterns and profiles of human self-description a cross 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *38*(2), 173-212.

Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M. ve Allik, J. (2008). Whycan't a man be more like a woman? Sexdifferences in big five personality traitsa cross 55 cultures. *Journal of Personality and Socia lPsychology*, 94(1), 168

Seçkin, A., & Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, *8*(8), 253-270.

Shrivastaval, P., Gopal, R., & Singh, Y. (2010). A Study of Personality Dimensions in Sports Performance. *Journal of Exercise Science and Physiotherapy*, 1, 39–42.

Sır, N.Ş. (2016). *Öğretmen adaylarının 5 faktör kişilik kuramına göre kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 454853).

Somer, O., Korkmaz, M., & Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik envanteri'nin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *17*(49), 21-33.

Sümer, N., & Sümer, H. C. (2005). *Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği* (Yayınlanmamış çalışma).

Şahin, Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(1), 441-450.

Şenel, S. R. (2019). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel sessizlik ile mesleki doyum ilişkisi*(Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 597502).

Tabak, G.,& Göçer, A. (2014). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde parçadan bütüne ve bütünden parçaya işlemler. *International Journal of Language Academy*, *2*(1), 127-135.

Tamer, K.,& Pulur, A. (2001). *Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri*. Kozan Ofset Matbaacılık.

Tanrıverdi, H. (2012). Kişilik özelliklerinin iş değerlerine ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Hastane çalışanları üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 189-210.

Taymur, İ., &Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *4*(2), 154-177.

Tekin, Ö. A. (2012). *Yabancılaşma ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Antalya Kemer'deki beş yıldızlı otel işletmeleri çalışanları üzerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 312616).

Topaloğlu, Y. (2012). *Erken yaşta yabancı dil öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanım sorunsalı* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 327735).

Topçu, N. (2017). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergâh.

Toplu, B. (2008). *Fen bilgisi öğretiminde programlı öğretimin öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 214040).

Tozkoparan, G. (2013). Beş faktör kişilik özelliklerinin çatışma yönetim tarzlarına etkisi: Yöneticiler üzerinde bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *9*(9), 189-231.

Tutar, H. (2013). *Davranış bilimleri: Kavramlar ve kuramlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Uğurlu, B. (2012). *Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile kullandıkları disiplin stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 320414).

Ulucan, H.,& Bahadır, A. (2011). Haltercilerin kişilik özelliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 175-183.

Uslu, S.,Yazıcı, K. ve Karakuş, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algıları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(1), 145-158.

Uysal, Y. (2015). *Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin iş değerleri üzerine etkisi*(Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 445915).

Ünsal, Y. ve İhtiyaroğlu, N. (2022). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 98- 109.

Wayne, J. H.,Musisca, N., &Fleeson, W. (2004). Consideringthe role of personality in thework–family experience: Relationships of the big five to work–family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, *64*(1), 108-130.

Yaşar, O. ve Şeremet, M. (2010). Yükseköğretim coğrafya eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve materyallerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 675-702.

Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 196-211.

Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, H. C., & Erbil, E. (2003). Fen bilgisi derslerinde bilgisayar destekli öğretimin dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(24).

Yıldızoğlu, H. (2013). *stili tercihleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 339130).

Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Zhang, L. (2003). Doest he big five predict learning approaches?.*Personality and Individual Differences*, 34, 1431-1446.

## EKLER

### Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Yaşınız:……

Cinsiyetiniz: Erkek ( ) Kadın ( )

Üniversiteniz:……..

Fakülteniz/Yüksekokulunuz:……...

Bölümünüz:…….....

Sınıfınız: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

Daha Önce Eğitmenlik Yaptınız mı? Evet ( ) Hayır ( )

Aylık Ortalama Kişisel Gelir Düzeyiniz (TL olarak):…….....

Aylık Ortalama Aile Gelir Düzeyiniz (Kişisel gelir dahil TL olarak)):……

Düzenli Spor Yapıyor musunuz? Evet ( ) Hayır ( )

Düzenli Olarak Yaptığınız Spor Branşının Türü? :Bireysel Sporlar ( ) Takım Sporları ( )

## Ek 2: Kişilik Özellikleri

| Kişilik Özellikleri | Kesinlikle Katılmıyorum | Biraz Katılmıyorum | Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum | Biraz Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.Kendimi konuşkan biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 2. Kendimi başkalarında hata bulmaya eğilimli biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 3. Kendimi bir işi titiz yapan biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 4. Kendimi depresyonda, hüzünlü biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 5. Kendimi yeni fikirler üreten, orijinal biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 6. Kendimi sosyal ilişkilerinde yakınlaşmaktan kaçan biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 7. Kendimi yardımsever ve diğerlerine karşı bencil olmayan biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 8. Kendimi bazen dikkatsiz olabilen biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 9. Kendimi rahat ve stresle başa çıkabilen biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 10. Kendimi birçok farklı konuya meraklı biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 11. Kendimi enerji dolu biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 12. Kendimi başkalarıyla kavga başlatan (kavgacı) biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 13. Kendimi güvenilir bir çalışan olarak görüyorum. | | | | | |
| 14. Kendimi gergin olabilen biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 15. Kendimi zeki,derin düşünen biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 16. Kendimi çevresine coşku yayan biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 17. Kendimi bağışlayacı,affedici bir yapıya sahip biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 18. Kendimi dağınık olmaya eğilimli biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 19. Kendimi endişeli biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 20. Kendimi canlı bir hayal gücü olan biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 21. Kendimi kolaylıkla sessizleşebilen biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 22. Kendimi genellikle güvenilir biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 23. Kendimi tembelliğe eğilimli biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 24. Kendimi duygusal olarak çabuk değişmeyen kolay üzülmeyen biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 25. Kendimi yaratıcı biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 26. Kendimi kendini kabul ettiren ,güçlü bir kişiliğe sahip biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 27. Kendimi soğuk ve mesafeli olabilen biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 28. Kendimi başladığı işi azimle, bitirene kadar sürdüren biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 29. Kendimi birdenbire canı sıkılabilen biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 30. Kendimi sanatsal ve estetik deneyimlere değer veren biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 31. Kendimi bazen utangaç ve duygularını pek dışa vurmayan biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 32. Kendimi hemen herkese karşı düşünceli ve nazik biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 33. Kendimi işleri etkili bir biçimde yapan biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 34. Kendimi gergin durumlarda sakin kalabilen biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 35. Kendimi rutin işleri tercih eden biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 36. Kendimi cana yakın,sosyal biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 37. Kendimi başkalarına karşı bazen kaba biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 38. Kendimi planlar yapan ve onlara uyan biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 39. Kendimi kolayca gerginleşen biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 40. Kendimi fikir yürüten ve fikirleri açıklamayı seven biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 41. Kendimi az sayıda sanatsal ilgisi olan biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 42. Kendimi başkalarıyla işbirliği yapmayı seven biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 43. Kendimi dikkati kolay değişebilen biri olarak görüyorum. | | | | | |
| 44. Kendimi sanat, müzik ve edebiyatta bilgili biri olarak görüyorum. | | | | | |

## Ek 3: Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı

| Öğretim Tekniklerinin Seçimine İlişkin Yeterlik Algısı | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Öğrencilerimin günlük hayattaki ilişkilerini (empati, kendini doğru ifade edebilme, sosyalleşme vb.) geliştirebilecek öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 2. Öğrencilerimin üst düzey becerilerini (yaratıcılık, eleştirel düşünme, karar verebilme, problem çözebilme, demokratik düşünme vb.) geliştirebilecek öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 3. Öğrencilerime bağımsız çalışma becerisi kazandırabilecek öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 4. Dersin hedeflerine uygun sınıf dışı öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 5. Öğrencilerimin bireysel gelişimlerine olanak sağlayabilecek öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 6. Öğrencilerimin toplumsal yasama uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan becerileri kazandırabilecek öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 7. Öğrencilerimin okul kültürüne uyum sağlamalarını kolaylaştıracak öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 8. Öğrencilerimde "öğrenmeyi öğrenme" becerisi kazandırabilecek öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 9. Öğrencilerimin derse yönelik kaynak kitaplarda yer almayan bilgileri edinmelerine olanak sağlayabilecek öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 10. Sınıf mevcuduna uygun öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 11. Öğrencilerimin öznel bilgiler üretmelerine olanak sağlayacak öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 12. Sınıfın fiziksel özelliklerine (sınıfın büyüklüğü, ısısı, ışığı, dizaynı, teknolojik donanımı vb.) uygun öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 13. Öğretme-öğrenme surecinde etkili zaman yönetimine olanak sağlayacak öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 14. Derse etkili bir giriş yapmama olanak sağlayacak öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 15. Öğrencilerimi ezberden uzaklaştırabilecek öğretim tekniklerini seçebilirim. | | | | | |
| 16. Öğrencilerimin bir bütün olarak (bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sosyal vb) gelişimlerine olanak sağlayacak öğretim tekniklerini seçemeyebilirim. | | | | | |
| 17. Öğrencilerimin derse karsı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlayabilecek öğretim tekniklerini seçemeyebilirim. | | | | | |
| 18. Öğretme-öğrenme sürecinde sınıf içi etkileşimi geliştireceğini düşündüğüm öğretim tekniklerini seçemeyebilirim. | | | | | |
| 19. Sınıf içi disiplin problemlerini azaltabilecek öğretim tekniklerini seçemeyebilirim. | | | | | |
| 20. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerimi aktif kılacak öğretim tekniklerini seçemeyebilirim. | | | | | |
| 21. Konunun doğasına uygun olan öğretim tekniklerini seçemeyebilirim. | | | | | |
| 22. Öğretme-öğrenme sureci sonunda öğrencilerimin öğrenme düzeylerini tespit edebilecek öğretim tekniklerini seçemeyebilirim. | | | | | |

## Ek 4: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.06.2023-138834

**T.C.**
**BAYBURT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**

**ETİK KURULU**
**KARARI**

| Karar Tarihi | Karar Sayısı | Oturum Sayısı |
|---|---|---|
| 20.06.2023 | 231 | 11 |

Üniversitemiz Etik Kurulu tarafından, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün09.06.2023 tarihli ve E-83542712-050.99-137036 sayılı yazısı gereği, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 212225007 numaralı öğrencisi Kadir EMİR' in yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Öğretim Tekniklerini Seçme Yeterlilikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı araştırma önerisi üniversitemiz etik kurulu tarafından incelenmiş olup, araştırma önerisinin etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

Prof.Dr. Ali Savaş BÜLBÜL
Başkan
**BELGENİN ASLI ELEKTRONİK İMZALIDIR**

# ÖZ GEÇMİŞ

[redacted]yılında [redacted] doğdu; ilk, orta ve lise tahsilini Bayburt'ta tamamladı. İlkokul 5.Sınıfta futbol spor hayatı başladı üniversite son sınıfa kadar futbol oynadı.Üniversite eğitiminden sonra çeşitli takımlarda futbol antrenörlüğü yaptı. Lisans eğitimini Erzincan Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde tamamladı. 2002 yılında MEB'de göreve başladı.Halen MEB'e bağlı Kop Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapmaktadır.