



Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programları Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerine Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*

Investigation of Teacher Candidates’ Problem Solving Skills According to Their Personality Types Within Tte Scope of Teacher Training Programs in Turkey

Bilal DUMAN **, Ali YAKAR ***, İdil Eren TÜRKOĞLU****, Pınar YAKAR*****

ÖZ: Bu araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, kişilik tipleri ve öğretmen yetiştirme programlarında yer alan problem çözme becerileri üzerinde odaklanılmıştır. Çalışmanın genel amacı, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ) ve Çukurova Üniversitesi (ÇÜ) Eğitim Fakülteleri’nde öğrenim gören toplam 498 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin puanlarını belirlemede Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen, Savaşır ve Şahin (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” ve öğretmen adaylarının kişilik tipi özelliklerini belirlemek için Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” kullanılmıştır. İki farklı veri toplama aracından elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiş ve öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile kişilik tipleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın diğer amacı için ise öğretmen adaylarıyla çeşitli görüşmeler yapılmış ve öğretmen yetiştirme programlarında problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yapılıp yapılmadığına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve çalışmanın sonuçlarına ek olarak ayrıca belirtilmiştir. Örnekleme yer alan öğretmen adaylarından elde edilen verilere göre, duygusal dengesizliğe sahip olmadığını düşünen, dışadönük olmadığını düşünen, deneyime açık olduğunu düşünen ve sorumluluk sahibi olduğunu düşünen öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde problem çözme becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. Araştırmada elde edilen tüm bulgulara yönelik çeşitli tartışma, yorum ve önerilere çalışma içerisinde yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Problem çözme becerileri, kişilik tipleri, öğretmen yetiştirme programları.

ABSTRACT: Problem solving skills and personality types of teacher candidates and teacher training curricula are focused on in this study. The main aim of the study is to investigate the relationship between the problem solving skills and personality types of teacher candidates. Research is designed as mixed type. The study is done in 2012-2013 academic year spring semester with the participation of 498 teacher candidates studying at education faculties of Muğla Sıtkı Koçman University (MSKÜ) and Çukurova University (ÇÜ). In order to collect data required for defining the problem solving skills of teacher candidates, “Problem Solving Inventory” designed by Heppner and Peterson (1982) adapted to Turkish by Savaşır and Şahin (1997) and in order to collect data required for defining the personality types of teacher candidates, “Adjective Based Personality Scale” designed by Bacanlı, İlhan and Aslan (2009) are used. Data collected with two different inventories are analyzed by SPSS program and the relationship between the problem solving skills and personality types of teacher candidates is examined. For the other aim of the study, teacher candidates are interviewed and questions related with whether activities are done to develop their problem solving skills or not are asked. Data obtained by interviews are analyzed as descriptive and indicated as an addition to the findings of study. According to data collected from sample, it is found that the teacher candidates who don’t think themselves neurotic; don’t think themselves extrovert; think themselves open-experienced and think

* Bu makale Hacettepe Üniversitesi Öğretmen Eğitiminde Yeni Eğilimler Uluslararası Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla-Türkiye, e-posta: bduman@mu.edu.tr

*** Uzman, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla-Türkiye, e-posta: aliyakar@mu.edu.tr

**** Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana-Türkiye.

***** Fen ve Tek. Öğrt., Ula Gökova Salih Güneyman Ortaokulu, Muğla-Türkiye.

themselves responsible have higher problem solving skills. Several discussions, comments and suggestions towards all findings of the research are stated throughout the study.

Keywords: Problem solving skills, personality types, teacher training programs.

1. GİRİŞ

Yükseköğretim öğretmen yetiştirme programları içerisinde kazandırılmak istenen beceriler, Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen mesleği genel yeterliliklerinden olan “*a. Kişisel ve meslekî değerler - Meslekî gelişim, b. Öğrenciyi tanıma, c. Öğrenme ve öğretme süreci, d. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, e. Okul-aile ve toplum ilişkileri, f. Program ve içerik bilgisi*” olmak üzere altı ana yeterlilik alanı şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2006). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde yer alan kazanımlara ek olarak, çeşitli becerileri de kazanmaları çağın gerektirdiği insan tipini yetiştirmenin önemli bir rolü olacaktır. Bu becerilerden birisi de problem çözme becerisidir. Bir “model” olarak öğretmenlerin, öğrencilere kazandırmayı amaçladıkları becerilere öncelikle kendilerinin sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda toplumların ve bireylerin gelişmişlik düzeyleri karşılaştıkları problemleri çözebilme becerisine dayanır. Yaşamlarında var olan problemleri çözebilme becerisine sahip bireylerin, bu beceriye sahip öğretmenler tarafından yetiştirilebileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı, problem çözme yollarının öğretilmesi veya geliştirilmesi gibi becerilerin yükseköğretim öğretmen yetiştirme programlarında kazandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

1.1. Problem Çözme Becerileri

Problem çözme çağdaş eğitim sistemlerinde bireyin kazanması gerekli olan en üst düzey zihinsel becerilerden biridir. Problem çözme becerisi, formal eğitim sistemi içerisinde küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerekmektedir. Yükseköğretim düzeyine gelmiş bireyler, mesleğe başlamadan önce, bu becerinin hayata yansımalarını ve etkilerini fazlasıyla hissetmektedir. Bu anlamda, hizmet öncesi eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmenlerin problemlerini çok yönlü çözebilmeleri adına, bu beceriye sahip olmaları ve sahip oldukları becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu gereklilik ise yükseköğretim öğretmen yetiştirme programlarında problem çözme becerilerinin öğretmen adaylarına kazandırılma durumunun ortaya konması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu duruma ek olarak, bu programlar içerisinde bulunan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin, kişilik tipi özelliklerine göre nasıl değiştiğini belirlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Problem çözme becerilerinin incelendiği araştırmaların daha çok psikoloji alanında görülmesi bu ihtiyacı güçlendirmektedir.

Problem çözme becerileri ile ilgili alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların cinsiyet, akademik başarı, öğrenme stilleri, sosyal beceriler, empati, demokratik tutum gibi değişkenlerle birlikte ele alınarak incelendiği gözlenmiştir (Rodriguez-Fornells & Maydeu-Olivares, 2000; Dochy, Segers, Van den Bossche & Gijbels, 2003; Genç & Kalafat, 2007, 2010; Chan & Fong, 2011; Emran-Özbulak & Bulut-Serin, 2011; Uluçınar-Sağır, 2011; Özgen & Alkan, 2012; Yasin, Halim & Işar, 2012; Yenice, 2012; Bağçeci & Kinay, 2013). Araştırmacılar problem çözmeyi, beş aşamalı bilişsel duyuşsal ve davranışsal bir süreç olarak tanımlamışlardır. Bu aşamalar; 1) Probleme olumlu yönelme, 2) Probleme olumsuz yönelme, 3) Rasyonel problem çözme, 4) İçtepkisel-dikkatsiz stil ve 5) Kaçınan stildir (Maydeu-Olivares & D’Zurilla, 1996). Problem çözme becerileri bireysel, sosyal ve akademik yaşamda farklı şekillerde ve düzeylerde görülebilir. Buna yönelik olarak kişilerarası ve iletişimsel problem çözme, sosyal problem çözme kapsamında yer almaktadır. Bu alandaki birçok çalışma D’Zurilla öncülüğünde yapılmıştır. Sosyal problem çözme ve düzenleme ile ilgili ilk ve en önemli çalışma ise yine D’Zurilla ve Goldfried tarafından 1971’de yapılmıştır (Genç & Kalafat, 2007). Morera, Maydeu-Olivares, Nygren, White, Fernandez ve Skewes (2006) tarafından yapılan çalışma sosyal problem çözme gücüne sahip bireylerin, farklı karar verme stilleri kullandıklarını ifade

etmektedir. Çalışmada, sosyal problem çözme gücüne sahip olmayan bireylerin problemlere yanlış ve sağlıklı bir yaklaşım tarzı belirleyebilecekleri vurgulanmaktadır.

Problem çözme becerileri toplumsal yaşam içerisinde bireylerin sorunlarını çözmeleri, daha sağlıklı ve mutlu yaşamaları için gerekli becerilerdendir. Eğitim çoğu zaman bireylere nerede nasıl davranmaları gerektiğini öğretmekle birlikte yaşadıkları sorunları karşısında etkili problem çözme becerileri kazandırarak onları hayata hazırlamaktadır (Saracaloğlu, Serin & Bozkurt, 2001). Problem çözme becerisi, bireyin çevreye uyum sağlamasına yardım eder. Bundan dolayı birey çevresine uyum sağlamak için problem çözme becerisini geliştirmek zorundadır (Senemoğlu, 2005). Bireylerin hayatlarını sağlıklı huzurlu ve mutlu sürdürebilmeleri için karşılaştıkları problemleri çözmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte insanların, başarılı olma ve hayattan tat almalarının şartı da problemlerini en uygun şekilde çözebilme yeteneğine sahip olmalarıdır (Saracaloğlu, Serin & Bozkurt, 2001).

Birçok araştırmacı, problem çözme becerisi için ülkemizde yenilenen programlarda öğrencilere kazandırılmak istenen en temel becerilerden birisi olduğu yönünde tartışma ve sonuçlara varmıştır (Karacaoğlu, 2011). Rodriguez-Fornells ve Maydeu-Olivares (2000) problem çözme becerilerinin akademik performansın açık bir belirleyicisi olduğunu ve geçmiş akademik yaşantıların öğrencilerin başarılı olmasında önemli etkenlerden birisi olduğunu vurgulamaktadır. Bağçeci ve Kinay’a (2013) göre problemlerin çözümünde eğitim sisteminin en temel girdilerinden olan öğretmen ve öğrenciye önemli roller düşmektedir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde yalnızca konu odaklı öğretim yapılması, yaratıcılıktan uzak, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi konularında eksik donanıma sahip öğretmenlerin yetişmesine yol açmaktadır. Düşünme becerilerinin öğretilip geliştirildiği, aynı zamanda yaratıcılığın geliştirilmesi için fırsatların ve öğrenme ortamlarının yaratılması, konu odaklı öğretimden ve bilgi yüklemesinden uzaklaşmaya olanak sağlayacaktır. Uluçınar-Sağır (2011) üniversite eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının problemlere farklı ve yeni çözümler üretmesinin, planlamalar ve bunların uygulanması yolu ile öğrenme sürecinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Problem çözme becerisi, bireylerin günlük ve akademik yaşamlarında kullanmak zorunda olduğu bir beceridir. Bursalıoğlu (1999) beceriyi, bilgiyi etkili biçimde kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin okul ve sınıf ortamında karşılaşılan problem durumlarını ortadan kaldırmada başarılı davranması, öğrenme-öğretme etkinliklerinin etkili bir şekilde yapılmasına olanak sağlayacaktır. Farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin problemleri çözmek konusunda kararlı bir şekilde yaklaşım sergilemesi, farklı kişilik özelliklerine sahip öğrenciler için bir model oluşturabilir. Problem çözme becerisi, bireylerin sahip oldukları kişilik yapısıyla ve aldıkları eğitimle bağlantılıdır. Bu bağlamda, problem çözme becerisinin, eğitim kurumlarında öğrenciye kazandırılması için yapılacak çalışmalar ve öğretmen adaylarının bu yönde yetişmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

1.2. Kişilik Tipleri

Alan yazın incelendiğinde kişilik ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Allport (1961) tarafından gerçekleştirilen alan yazın taramasında 50 farklı kişilik tanımına rastlanmıştır (McAdams, 1992; İnanç & Yerlikaya, 2008). Kişiliğin ne olduğu hakkında kabul edilen genel bir tanım olmadığı gibi, tanımlamalar geçmişten günümüze kadar çeşitlilik göstermektedir. Kişilik Freud’a göre, bilinçdışı, örtük ve bilinmeyen bir bütündür; Rogers’a göre de, bireyin deneyimleri ile şekillenen örgütlenmiş kendilik algısıdır. Davranışçılığın önemli temsilcilerinden olan Skinner’e göre ise kişiliğin yapı olarak tanımlanması gereksizdir (Akt. Aiken, 1999). Kişilik, yakın dönem araştırmacılarından Zweig ve Webster (2004) tarafından, bireyin kendine özgü, onu diğerlerinden ayıran ve değişmez davranışlar; Allport (1961) tarafından, bireyin içsel yapısında yer alan, bireyin duygu ve düşüncelerini yönlendiren bir gerçek (Akt. Eryılmaz & Öğülmüş, 2010); Tınar (1999) tarafından ise, bir insanın duyusu, düşünüş, davranış biçimlerini etkileyen etmenlerin

kendine özgü görüntüsü olarak tanımlanmıştır. Devamlı olarak içten ve dıştan gelen uyarıcıların etkisi altında olan kişilik, bireyin biyolojik ve psikolojik, kalıtsal ve edinilmiş bütün yeteneklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve bütün davranışlarını içine alır. Üniversite eğitimi dönemi, bireyin kişiliğinin oluşumunda önemli bir evredir. Bu dönemde bireyde, bedensel, zihinsel ve ruhsal değişimler yaşanabilmektedir. Bu dönemde öğrenciler genelde ilk defa ailelerinden ayrı yaşamlarını devam ettirmek zorunda kalmakta, yeni bir çevreye girmektedirler. Anne ve babalarına bağımlılıkları biraz daha azalmakta, aynı yaş grubuyla etkileşim artmaktadır (Dündar, 2009). Çevre ile bireyin olumlu ilişkileri, bireyin uyumlu bir kişiliğe sahip olmasına, olumsuz ilişkileri ise, uyumsuz bir kişiliğe sahip olmasına neden olabilmektedir (William & Thomas, 2003).

Çevre ile iletişim sürecinde üniversite öğrencilerinin yeni bir kente, çevreye uyum sağlama ve yeni bir grubun üyesi olmanın beraberinde getirdiği problemler bu dönemde gencin karşısına çıkmaktadır (Aktaş, 1997; Erdoğan, Şanlı & Bekir, 2005). Çevre ile ilişkileri düzenlemenin kişilik üzerinde bazı etkileri olabildiği gibi, gencin sahip olduğu kişilik tiplerinin de bu dönemde karşılaşılan problemleri çözmede etkisi olabilmekte, yeni problem çözme becerileri geliştirilebilmektedir (Thomas, Alber & Gail, 1998). Geçmiş araştırmalar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kişilik tipleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalara rastlanmaktadır (Aktaş, 1997; Otacıoğlu, 2007; Dündar, 2009).

Günümüzde; kişilik tiplerini ortaya koyan ve araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan yaklaşım, beş faktör yaklaşımıdır (Rusting & Larsen, 1997; Hills & Argle, 2001). Beş faktör yaklaşımı geliştirilirken yapılan araştırmalar kişilik ile ilgili çalışmaların beş faktörde derlenebileceğini göstermiştir. Bu faktörler dışadönüklük, duygusal denge/nevrotizm, yumuşakbaşlılık, sorumluluk ve deneyime açıklıktır (Bacanlı, İlhan & Aslan, 2009).

Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin hayata bakışı, günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri, bu beceriye sahip olmayı ve geliştirmeyi gerektirir. Kişilerin sahip olduğu problem çözme becerisi, aldıkları eğitim ile ilişkili olabilir. Alınan eğitim kadar, kişilik özellikleri ile problemleri çözme istek, kararlılık ve yeterliliği de önemlidir. Başka bir deyişle, kişilik özellikleri de problem çözme becerisinde ön plana alınması gereken başka bir değişkendir. Problem çözme becerisi, birçok meslek alanında kazandırılması gerektiği gibi, öğretmen eğitiminde de kazandırılıp geliştirilmesi gereken bir beceri olmalıdır. Öğretmenlik bölümlerine yerleşen öğrencilerin var olan bilgi, değer ve becerilerinin geliştirilmesi için ise öğretmen yetiştirme programlarının etkili bir şekilde geliştirilip değerlendirilmesi gerekmektedir.

1.3. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programları

Türkiye’de birçok alanda öğretmen yetiştirme programları 1982 yılından beri Yüksek Öğretim Kurulu bünyesinde Eğitim Fakülteleri’nde uygulanmaktadır. Türkiye’nin öğretmen yetiştirme tarihine ilişkin bilgi ve belgeler, insan yetiştirme sistemimizin durumu, eğitim sisteminin çıktılarının bir bütün olarak değerlendirilmesine yönelik ulusal ve uluslararası düzeydeki sonuçlar ve Türkiye’nin gelişmiş ülkeler içindeki yerine ilişkin bulgu ve değerlendirmeler, Türk toplumunun kültürel, siyasal ve ekonomik yapısının önemli bir belirleyicisi olan “öğretmen”ini ve bu öğretmeni yetiştirme sistemini sürekli olarak izleme ve değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan öğrenme öğretme yaklaşımları içerisinde birçok becerinin kazandırılması planlanmıştır. Zaman zaman yenilenen programlarda çeşitli becerilerin kazandırılıp geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu becerilerden birisi de problem çözme becerisidir. Tutkun ve Aksoyalı’ya (2010) göre, tüm ülkelerin eğitim sistemlerini ve

öğretmen yetiştirme programlarını 21. yüzyılın gerekleri doğrultusunda yenilemek zorunda oldukları açıktır.

YÖK’e (2007) göre, değişen programların önemli bir özelliği Avrupa Birliği ülkeleri öğretmen eğitimi programlarının boyutlarıyla örtüşmesidir. Bu bağlamda, yeni program, “kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmeyi” hedeflemektedir. Avrupa Birliği Öğretmen Yetiştirme Raporu’nda (Akt. Kavak, Aydın & Akbaba-Altun, 2007) öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi ve profesyonel öğretmenlerin; (1) öğretim, öğrenme ve çalışmaya ilişkin araştırma sonuçlarına dayalı bilgiyle yoğrulmuş, (2) etkili öğretim, öğrenme ve çalışma süreçlerinin geliştirilmesi için zengin geçerli deneyimlere sahip, (3) özerk, yetkin, öğrencileriyle ilgili, (4) eleştirel yapısı gelişmiş, entelektüel, (5) öğretmenlik mesleğiyle ilgili özerk meslek örgütlerinde sorumluluk alan ve (5) meslek etiğini benimsemiş kişiler olması beklenmektedir. Bahsedilen ölçütlere paralel olarak, hazırlanan raporda, öğretmenler, profesyoneller olarak araştırmaya dayalı bilgiyi ve geçerliği kanıtlanmış eğitim deneyimlerini öğretim, öğrenme ve uygulamalarına aktarma becerisine sahip bireylerdir. Ayrıca, bilgi ve deneyimleri kendi alanlarına aktarabilen ve öğrencileriyle güçlü ilişkiler kuran nitelikli eğitim personeli olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan, raporda, profesyonelleşmiş öğretmen eğitimi programının ana boyutlarının; *i.* Öğretmenlik mesleği ile ilgili eğitim bilimleri dersleri (eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi), *ii.* Eğitim araştırmaları, *iii.* Mesleki problem çözme kapasitesi, *iv.* Öğrenmeyi destekleyici ve geliştirici geçerli deneyimlerden oluşmuş bir dağarcık, *v.* Mesleki etik kodları, olabileceği ifade edilmiştir (YÖK, 2007).

Programlarda öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Amaçlanan bu gerekliliklerin ne derece uygulamaya konduğu veya uygulamaya konuyorsa ne derece başarılı olduğu merak konusudur. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gereken problem çözme becerilerinin yanında, üniversitelerde öğretmen adaylarının kişilik gelişimi adına bazı etkinliklerin yapılabileceği düşünülerek sosyal kulüp aktiviteleri yapılmaktadır. Son zamanlarda daha da popüler hale gelen değerler eğitimi, karakter eğitimi gibi yaklaşımlar bağlamında, okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğrenimlerinden sonra üniversitede öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının kimlik ve kişilik gelişimlerinin nasıl bir eğilime sahip olduğunun incelenmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin hangi sınıflamaya tabi olduğu ile birlikte, öğretmen yetiştirme programlarında özellikle problem çözme becerisinin geliştirilmesi gerektiği araştırmamızın odak noktasını oluşturmaktadır. Geleceğin öğretmenleri, gelecek nesillerin yetiştiricileridir. Bu bireylerin gerçek yaşam problemlerini ne düzeyde çözebildiğinin, yetiştirecekleri bireylerin problemlere yaratıcı çözümler bulma durumuyla paralellik göstereceği tahmin edilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarına dâhil olan öğrenciler seçme sınavlarından aldıkları puanlarla tercih ettikleri bölümlere yerleşmektedir. Öğrencilerin kişilik özellikleri, özel yetenekleri, iletişim becerileri vb. durum veya özellikleri öğretmenlik bölümlerine yerleştirilirken ölçüt olarak kullanılmamaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının çeşitli öğretmenlik mesleği becerilerini geliştirmesi ve çağdaş anlamda geliştirilen programlar aracılığıyla bütünsel gelişimlerinin sağlanması beklenmekte ve önemli görülmektedir.

Alan yazında öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen ve problem çözme becerileri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Dündar, 2009; Özgen & Alkan, 2012; Genç & Kalafat, 2010). Ancak problem çözme becerileri ve kişilik tiplerinin öğretmen yetiştirme programlarıyla ilişkilendirilip vurgulandığı ve bütünleştirildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarında problem çözme becerilerinin kazandırılması hakkındaki görüşlerinin ortaya konması hedeflenmiştir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının (ÇÜ+MSKÜ) sahip olduğu kişilik tipine göre problem çözme beceri puanları farklılaşmakta mıdır?
2. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları kişilik tipine göre problem çözme beceri puanları farklılaşmakta mıdır?
3. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları kişilik tipine göre problem çözme beceri puanları farklılaşmakta mıdır?
4. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre kişilik tipleri farklılaşmakta mıdır?
5. Çukurova Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre kişilik tipleri farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarında problem çözme becerilerinin kazandırılması hakkındaki görüşleri üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacına ulaşmak için nicel ve nitel boyutların birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntemler, yapılan araştırmanın niteliğini arttırarak daha geçerli sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır (Creswell, 2003). Nicel yöntemlerle birlikte nitel yöntemlerin tercih edilmesinin nedeni, konuya ilişkin daha derinlemesine verilerin elde edilmesine ve konunun daha kapsamlı olarak anlaşılmasına katkı sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Çalışmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2005) göre, tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Çalışmanın nitel boyutunda ise görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, iki üniversitenin eğitim fakültelerindeki beş farklı bölümden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu örneklem amaçsal örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumda çalışılmak istendiğinde bu örnekleme yöntemi tercih edilir. Araştırmacı doğal veya toplumsal olay ve olguları anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım & Şimşek, 2008) ile veriler toplanmıştır. Bunun nedeni ise araştırmacılar için örneklemin kolay ulaşılabilir olması ve derinlemesine veri toplamalarına olanak sağlanabilmesi gösterilebilir.

Çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 241 ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 257 olmak üzere toplam 498 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bazı katılımcıların ölçeklere verdiği yanıtlar eksik olduğundan 14 (9+5)

katılımcı çalışma grubundan çıkarılmıştır. Katılımcı sayıları ve anabilim dalları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Bilgileri

Üniversite	(1) Fen Bilgisi Öğr.	(2) Sosyal Bilgiler Öğr.	(3) Sınıf Öğr.	(4) Rehberlik ve Psik. Danş.	(5) Okulöncesi Öğr.	Toplam
Muğla Sıtkı Koçman Üni. (MSKÜ)	56	47	43	50	45	241
Çukurova Üni. (ÇÜ)	49	52	55	51	50	257
Toplam	105	99	98	101	95	498

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması amacıyla iki ölçme aracı ve nitel verileri toplamak amacıyla da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması amacıyla öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin puanlarını belirlemede Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen, Savaşır ve Şahin (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Problem Çözme Envanteri*” kullanılmıştır. Ölçek 6 puanlı Likert tipi bir ölçek olup, 35 maddeden oluşmaktadır. Maddeler sorun çözme ile ilgili olumlu ve olumsuz yargılardan oluşmakta ve rastgele sıralanmaktadır. Puanlamada “Olumsuz” maddeler tersine çevrilmektedir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri konusunda kendini “yetersiz” olarak algıladığını gösterirken, alınan düşük puan ise, problem çözmeye etkililiği ve başarılı problem çözme ile ilgili davranış ve tutumları ifade etmektedir (Yenice, 2012). Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında, toplam 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada Cronbach α güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Yarıya bölme güvenilirlik çalışmasında ise tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı $r=.81$ olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ise ölçeğin; “aceleci yaklaşım” ($\alpha=.78$), “düşünen yaklaşım” ($\alpha=.76$), “kaçıngan yaklaşım” ($\alpha=.74$), “değerlendirici yaklaşım” ($\alpha=.69$), “kendine güvenli yaklaşım” ($\alpha=.64$) ve “planlı yaklaşım” ($\alpha=.59$) olmak üzere altı faktör bulunmuştur (Akt. Savaşır ve Şahin, 1997). Bu araştırma için ölçeğe ait cronbach α değeri .91 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının kişilik tiplerini belirlemek için Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen “*Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi*” kullanılmıştır. SDKT’nin boyutlarının iç tutarlılık katsayıları .73 ile .89 aralığında değişmektedir. En yüksek iç tutarlılık katsayısının ise dışadönüklük (.89), en düşük iç tutarlılık katsayısının duygusal dengesizlik (.73) boyutuna ait olduğu görülmektedir. Duygusal dengesizlik boyutunun iç tutarlılık değerinin diğer boyutlara göre düşük çıkmasının bir nedeni madde toplam korelasyon ranjı incelendiğinde daha iyi anlaşılmaktadır (.26-.55). Diğer taraftan, aracın test tekrarına ilişkin bulgulara bakıldığında en yüksek ilişkiyi yumuşakbaşlılık ($r=.86$, $p<.01$), en düşük ilişkiyi ise deneyime açıklık boyutunun ($r=.68$, $p<.01$) ortaya koyduğu görülmektedir. Bu araştırmaya ilişkin ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları .69 ile .84 aralığında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin boyutları ve ilgili maddelerin kategorilendirilmesi ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından aşağıda yer alan tablodaki gibi yapılmıştır (Bacanlı, İlhan & Aslan, 2009).

Tablo 2. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin Alt Boyutları [Bacanlı, İlhan & Aslan, 2009]

Boyut Sayısı	Boyutlar	Maddeler
1	Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31
2	Dışadönüklük	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 39
3	Deneyime Açıklık	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 36
4	Yumuşakbaşlılık	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 38, 40
5	Sorumluluk	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35

Nitel verileri toplamak için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bunun amacı ise nicel verileri desteklemek ve öğretmen yetiştirme programlarında problem çözme becerisinin geliştirilip geliştirilmediği durumunu ortaya koymak için öğretmen adayları ile görüşülmüştür. *Görüşme formunda* yer alan sorular aşağıda belirtilmektedir.

“1. Bulduğunuz bölümde problem çözme becerinizi geliştirebileceğiniz öğrenme ortamları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

2. Almış olduğunuz dersler problem çözme becerilerinizi ne düzeyde geliştirmektedir?

3. Üniversite yaşamınızda yer aldığınız eğitim faaliyetleri günlük yaşamdaki problemlerinizi çözebilmek konusunda size yardımcı oluyor mu?”

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında iki farklı veri toplama aracından elde edilen *nicel veriler* SPSS programı kullanılarak analiz edilmiş ve öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile sıfatlara dayalı kişilik tipleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sıfatlara dayalı hangi kişilik tipinin ne düzeyde problem çözme becerisine sahip olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bunları ortaya koymak için bağımsız gruplar t-testi ve nonparametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Analizler konusunda detaylı açıklamalar, “Bulgular ve Yorum” bölümünde yer alan ilgili tablolar ile birlikte ifade edilmiştir.

Araştırmada kullanılan *nitel verilerin* analizi için ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda amaçlı örneklem yoluyla seçilen öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde öğretmen yetiştirme programlarında problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yapıp yapılmadığına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının bu sorulara verdikleri yanıtlar betimsel olarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi için, eleştirel kurama dayalı ve yorumlayıcı analiz (Creswell, 1998; Merriam, 1998; Hatch, 2002) teknikleri birlikte kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular bu kısımda verilmektedir.

3.1. “Öğretmen adaylarının (ÇÜ+MSKÜ) sahip olduğu kişilik tipine göre problem çözme beceri puanları farklılaşmakta mıdır?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerine Göre Problem Çözme Beceri Düzeyleri (MSKÜ+ÇÜ)

Kişilik Tipi	Düzye (Düşük/Yüksek)	Frekans (N)	Prob. Çöz. Puanları Aritmetik Ort. (\bar{X})***	Anlamlılık Düzeyi (p)****
Duygusal Dengesizlik (Nevrotizm)*	Düşük	299	114.47	.03
	Yüksek	199	117.21	
Dışadönüklük**	Düşük	60	110.36	.00
	Yüksek	438	116.28	
Deneyime Açıklık**	Düşük	60	119.35	.04
	Yüksek	438	115.05	
Yumuşakbaşlılık**	Düşük	35	112.40	.07
	Yüksek	463	115.81	
Sorumluluk*	Düşük	144	118.91	.00
	Yüksek	354	114.21	

*Bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

**Düzye gruplarında sayılar çok farklı olduğundan nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

***Problem çözme envanterinden alınan puanlar azaldıkça, problem çözme becerisi daha iyi duruma gelmektedir. Yüksek puanlar, problem çözme becerisinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Problem Çözme Envanterinden alınabilecek minimum puan: 35; maksimum puan: 175

**** p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Hem Çukurova Üniversitesi hem de Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakülteleri’nden çalışmaya katılan öğretmen adaylarının (N=498) ölçme araçlarına vermiş oldukları yanıtlara göre; duygusal dengesizliğe sahip olmadığını düşünen öğretmen adaylarının duygusal dengesizliğe sahip olduğunu düşünen öğretmen adaylarından daha iyi düzeyde problem çözme beceri puanlarına sahip oldukları bulunmuştur. Benzer şekilde, dışadönük olmadığını düşünen öğretmen adaylarının, dışadönük olduğunu düşünen öğretmen adaylarından; deneyime açık olduğunu düşünen öğretmen adaylarının deneyime açık olmadığını düşünen öğretmen adaylarından; sorumluluk sahibi olduğunu düşünen öğretmen adaylarının, sorumluluk sahibi olmadığını düşünen öğretmen adaylarından daha iyi düzeyde problem çözme beceri puanlarına sahip oldukları söylenebilir. Ancak, yumuşakbaşlı olduğunu düşünen öğretmen adaylarıyla yumuşakbaşlı olmadığını düşünen öğretmen adayları arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.

3.2. “Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları kişilik tipine göre problem çözme beceri puanları farklılaşmakta mıdır?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerine Göre Problem Çözme Beceri Düzeyleri (MSKÜ)

Kişilik Tipi	Düzy (Düşük/Yüksek)	Frekans (N)	Prob. Çöz. Puanları Aritmetik Ort. (\bar{X})***	Anlamlılık Düzeyi (p)****
Duygusal Dengesizlik (Nevrotizm)*	Düşük	129	120.73	.98
	Yüksek	112	120.70	
Dışadönüklük**	Düşük	8	113.37	.05
	Yüksek	233	120.97	
Deneyime Açıklık**	Düşük	37	123.00	.22
	Yüksek	204	120.31	
Yumuşakbaşlılık**	Düşük	14	115.50	.06
	Yüksek	227	121.04	
Sorumluluk*	Düşük	104	121.44	.42
	Yüksek	137	120.17	

*Bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

**Düzy gruplarında sayılar çok farklı olduğundan nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

***Problem çözme envanterinden alınan puanlar azaldıkça, problem çözme becerisi daha iyi duruma gelmektedir. Yüksek puanlar, problem çözme becerisinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Problem Çözme Envanterinden alınabilecek minimum puan: 35; maksimum puan: 175

**** p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden çalışmaya katılan öğretmen adaylarının (N=241) ölçme araçlarına vermiş oldukları yanıtlara göre; duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk alt boyutlarına düşük veya yüksek düzeyde kategorize edilen öğretmen adaylarının problem çözme beceri puanları arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.

3.3. “Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları kişilik tipine göre problem çözme beceri puanları farklılaşmakta mıdır?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerine Göre Problem Çözme Beceri Düzeyleri (ÇÜ)

Kişilik Tipi	Düzy (Düşük/Yüksek)	Frekans (N)	Prob. Çöz. Puanları Aritmetik Ort. (\bar{X})***	Anlamlılık Düzeyi (p)****
Duygusal Dengesizlik (Nevrotizm)*	Düşük	170	109.72	.13
	Yüksek	87	112.72	
Dışadönüklük**	Düşük	52	109.90	.57
	Yüksek	205	110.95	
Deneyime Açıklık**	Düşük	23	113.48	.46
	Yüksek	234	110.47	
Yumuşakbaşlılık**	Düşük	21	110.33	.70
	Yüksek	236	110.77	
Sorumluluk*	Düşük	40	112.32	.46
	Yüksek	217	110.45	

*Bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

**Düzy gruplarında sayılar çok farklı olduğundan nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

***Problem çözme envanterinden alınan puanlar azaldıkça, problem çözme becerisi daha iyi duruma gelmektedir. Yüksek puanlar, problem çözme becerisinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Problem Çözme Envanterinden alınabilecek minimum puan: 35; maksimum puan: 175

**** p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden çalışmaya katılan öğretmen adaylarının (N=257) ölçme araçlarına vermiş oldukları yanıtlara göre; duygusal dengesizlik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk alt boyutlarına düşük veya yüksek düzeyde kategorize edilen öğretmen adaylarının problem çözme beceri puanları arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.

3.4. “Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre kişilik tipleri farklılaşmakta mıdır?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının (N=241) bölüm değişkenine göre sahip oldukları kişilik tipi istatistiksel olarak incelenmiştir. Her bir kişilik tipine göre yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 6. MSKÜ Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kişilik Tipleri (Kruskal Wallis Testi Sonuçları)

Kişilik Tipi	Bölüm	Kişilik Tipine Sahip Olma Düzeyi ve Yüzdesi		N	Sıra Ortalamalar	sd	x ²	p*
		Düşük	Yüksek					
Duygusal Dengesizlik (Nevrotiklik)	Fen Bil. Öğr.	29(%52)	27(%48)	56	118.81	4	27.64	.000
	Sosyal Bil. Öğr.	27(%57)	20(%43)	47	109.95			
	Sınıf Öğr.	32(%74)	11(%26)	43	86.10			
	PDR	16(%32)	34(%68)	50	159.54			
	Okulöncesi Öğr.	25(%55)	20(%45)	45	125.79			
Dışadönüklük	Fen Bil. Öğr.	6(%11)	50(%89)	56	133.56	4	6.07	.194
	Sosyal Bil. Öğr.	1(%2)	46(%98)	47	100.68			
	Sınıf Öğr.	0(%0)	43(%100)	43	120.06			
	PDR	1(%2)	49(%98)	50	122.66			
	Okulöncesi Öğr.	0(%0)	45(%100)	45	125.64			
Deneyime Açıklık	Fen Bil. Öğr.	9(%16)	47(%84)	56	143.54	4	16.51	.002
	Sosyal Bil. Öğr.	1(%2)	46(%98)	47	135.27			
	Sınıf Öğr.	9(%21)	34(%79)	43	91.74			
	PDR	9(%18)	41(%72)	50	115.25			
	Okulöncesi Öğr.	9(%20)	36(%80)	45	112.39			
Yumuşakbaşlılık	Fen Bil. Öğr.	2(%3)	54(%97)	56	106.01	4	8.60	.072
	Sosyal Bil. Öğr.	2(%4)	45(%96)	47	130.62			
	Sınıf Öğr.	2(%4)	41(%96)	43	130.67			
	PDR	1(%2)	49(%98)	50	106.71			
	Okulöncesi Öğr.	7(%16)	38(%84)	45	136.24			
Sorumluluk	Fen Bil. Öğr.	11(%19)	45(%81)	56	172.75	4	43.92	.000
	Sosyal Bil. Öğr.	25(%53)	22(%47)	47	92.19			
	Sınıf Öğr.	23(%53)	20(%47)	43	110.91			
	PDR	26(%52)	24(%48)	50	101.71			
	Okulöncesi Öğr.	19(%42)	26(%58)	45	117.77			

* p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo incelendiğinde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğunu düşündüğü duygusal dengesizlik kişilik tipinin, bölümlerine göre PDR lehine (p= .000); deneyime açıklık kişilik tipinin, bölümlerine göre Fen Bil. Öğr. lehine (p= .002) ve sorumluluk kişilik tipinin Fen Bil. Öğr. lehine (p= .000) düzeylerinde anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının sahip olduğunu düşündüğü dışadönüklük (p= .194) ve yumuşakbaşlılık (p= .072) kişilik tiplerinin, bölümlerine göre anlamlı farklılaşma göstermediği belirlenmiştir.

3.5. “Çukurova Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre kişilik tipleri farklılaşmakta mıdır?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre sahip oldukları kişilik tipi istatistiksel olarak incelenmiştir. Her bir kişilik tipine göre yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 7. ÇÜ Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Kişilik Tipleri (Kruskal Wallis Testi Sonuçları)

Kişilik Tipi	Bölüm	Kişilik Tipine Sahip Olma Düzeyi ve Yüzdesi		N	Sıra Ortalamalar	sd	x ²	p*
		Düşük	Yüksek					
Duygusal Dengesizlik (Nevrotiklik)	Fen Bil. Öğr.	27(%55)	22(%45)	49	145.03	4	7.91	.095
	Sosyal Bil. Öğr.	34(%65)	18(%35)	52	143.84			
	Sınıf Öğr.	40(%72)	15(%28)	55	113.93			
	PDR	35(%68)	16(%32)	51	117.54			
	Okulöncesi Öğr.	34(%68)	16(%32)	50	126.13			
Dışadönüklük	Fen Bil. Öğr.	7(%14)	42(%86)	49	124.03	4	5.83	.211
	Sosyal Bil. Öğr.	19(%36)	33(%64)	52	112.21			
	Sınıf Öğr.	8(%14)	47(%86)	55	140.05			
	PDR	8(%15)	43(%85)	51	142.33			
	Okulöncesi Öğr.	10(%20)	40(%80)	50	125.58			
Deneyime Açıklık	Fen Bil. Öğr.	7(%14)	42(%86)	49	113.45	4	5.03	.284
	Sosyal Bil. Öğr.	5(%9)	47(%91)	52	132.17			
	Sınıf Öğr.	4(%7)	51(%93)	55	134.84			
	PDR	3(%6)	48(%94)	51	142.85			
	Okulöncesi Öğr.	4(%8)	46(%92)	50	120.39			
Yumuşakbaşlılık	Fen Bil. Öğr.	4(%8)	45(%92)	49	103.43	4	10.75	.029
	Sosyal Bil. Öğr.	5(%9)	47(%91)	52	122.73			
	Sınıf Öğr.	7(%12)	48(%88)	55	137.33			
	PDR	2(%4)	49(%96)	51	149.42			
	Okulöncesi Öğr.	3(%6)	47(%94)	50	130.59			
Sorumluluk	Fen Bil. Öğr.	10(%20)	39(%80)	49	117.50	4	8.56	.073
	Sosyal Bil. Öğr.	9(%17)	43(%83)	52	131.71			
	Sınıf Öğr.	7(%12)	48(%88)	55	131.71			
	PDR	4(%8)	47(%92)	51	151.22			
	Okulöncesi Öğr.	10(%20)	40(%80)	50	111.81			

* p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo incelendiğinde, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğunu düşündüğü yumuşakbaşlılık kişilik tipinin, bölümlerine göre PDR lehine (p= .029) düzeyinde anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının sahip olduğunu düşündüğü duygusal dengesizlik (p= .095); dışadönüklük (p= .211); deneyime açıklık (p= .284) ve sorumluluk (p= .073) kişilik tiplerinin, bölümlerine göre anlamlı farklılaşma göstermediği belirlenmiştir.

3.6. “Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarında problem çözme becerilerinin kazandırılması hakkındaki görüşleri üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğretmen adayları ile araştırmanın altıncı amacına yönelik yapılan görüşmelerde aşağıdaki sorulara verdikleri yanıtlar incelenerek *problem çözme teması altında*, üniversite bazında (MSKÜ ve ÇÜ) karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 8. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının 1. Görüşme Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

<i>Soru-1. Bulduğunuz bölümde problem çözme becerinizi geliştirebileceğiniz öğrenme ortamları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</i>	
Katılımcı	Yanıtlar
Öğretmen Adayı-1: Sınıf Öğr. – 4 (MSKÜ)	“Bazı derslerde etkinlikler yapıyoruz. O etkinlikler problem çözme becerimizi geliştiriyor. Bazı derslerde sadece sunumlar yapılıyor. Bu da problemleri çözme becerimize hitap etmiyor.”
Öğretmen Adayı-2: Fen Bil. Öğr. – 3 (MSKÜ)	“Her derste bir şey öğreniyorum. Dersin hocası önemli, ama kendi sorunlarımızı kendimiz de çözebilmeliyiz. Kendi kendimize öğrenebilmeliyiz. Her şeyi dersten veya hocadan beklemem lazım. Problem çözme becerisi de öyle.”
Öğretmen Adayı-3: Sosyal Bil. Öğr. – 4 (MSKÜ)	“İlk yıllarda bir problemle karşılaştığımda çözmeyi hep erteliyordum. Zaman geçtikçe, derslerden olsa gerek, sorunlarımı çözmeyi ertelemiyorum. 3-4 yıldır bölümümden katıldığım etkinlikler sayesinde problem çözme becerimin zamanla geliştiğini düşünüyorum.”

Tablo 9. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının 1. Görüşme Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

<i>Soru-1. Bulduğunuz bölümde problem çözme becerinizi geliştirebileceğiniz öğrenme ortamları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</i>	
Katılımcı	Yanıtlar
Öğretmen Adayı-4: Fen Bil. Öğr. – 4 (ÇÜ)	“Genelde projeler yaptık. Proje geliştirme dersinde oldu. Örneğin dekanlıkta benim gibi çalışan bir öğrenci var, o yazışmalarda zorluk çekiyor, ona Microsoft Word’de yazmayı öğrettim. Onun problemini çözdüm. Birçok derste yöntem ve teknikler öğrendik. Bazıları ders bazılarını etkinlik oldu. Bilgisayardaki ve laboratuvarlarda var olan problemleri çözme ile ilgili bir sürü şey öğrendim.”
Öğretmen Adayı-5: Okulöncesi Öğr. – 3 (ÇÜ)	“Okulda veya sınıfta çok fazla problem çözme becerisi geliştirecek etkinlikler yapmadık. Bazı derslerde sadece biraz üzerinde durduk. Onlar da çok derinlemesine olmadı, yüzeysel geçildi, o yüzden bir şey hatırlamıyorum.”
Öğretmen Adayı-6: Sosyal Bil. Öğr. – 4 (ÇÜ)	“Öğrenme ortamları çok da problem çözme becerilerimi geliştirmeye yönelik değil. Zaman zaman bazı derslerde problem çözme yöntemini kullandık. Ama bu yeterliliğe sahip misin diye sorsanız, net bir cevap veremem.”

Her iki üniversiteden öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar incelendiğinde; *problem çözmeye* yönelik öğrenme ortamlarına ilişkin MSKÜ’deki öğretmen adaylarının bazı derslerde problem çözme becerileri geliştirilebiliyorken, bazı derslerde de problem çözme ile ilgili bir etkinlik yapılmadığına ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. ÇÜ’deki öğretmen adayları ise proje tabanlı derslerde problem çözme etkinliklerine yer verilirken, diğer birçok derste problem çözme etkinliklerini hatırlamadıklarını öne sürmüştür. Bazı öğrenme ortamlarında, yetersiz olsa da, problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapıldığı görüşleri de belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu “birçok durumda kendi kendilerine problem çözme becerilerini geliştirmek zorunda kaldıkları” görüşünde paralel düşünceye sahiptir. Bazı öğrencilerin öğrenme ortamlarının problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu, bazılarının ise buna yönelik olmadığını ifade etmesi, üniversite öğrencilerinin öğrenme ortamlarından farklı düzeylerde yararlanabildiklerini göstermektedir. Bu bulgu, üniversitelerdeki öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi, konuların farklı strateji ve materyallere dayalı olarak işlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımların öğrencilerin problem çözme becerilerini farklı düzeylerde geliştirmesine yardımcı olabileceği söylenebilir.

Tablo 10. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının 2. Görüşme Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru-2. Almış olduğunuz dersler problem çözme becerilerinizi ne düzeyde geliştirmektedir?	
Katılımcı	Yanıtlar
Öğretmen Adayı-7: Okulöncesi Öğr. – 3 (MSKÜ)	“Dersler problem çözme becerimizi de yaratıcılığımızı da geliştirmiyor. Çok daha iyi olması lazım. Sonuçta üniversitede aldığımız eğitimin daha üst düzeyde olması gerekiyor. Birkaç ders dışında hep kalıp şeyler sunuluyor. Çok az derste problem çözme becerimizi geliştirebiliyoruz. Bize fırsatlar verilmesi lazım ki birçok yeteneğimizi fark edip geliştirelim.”
Öğretmen Adayı-8: PDR – 2 (MSKÜ)	“Birçok derste problem çözme, sorunlarla başa çıkma gibi kavramlar öğreniyoruz. Hep daha iyisi olabilir tabi, ama aldığım dersler kaliteli ve sorun çözmek konusunda bana yardımcı oluyor.”
Öğretmen Adayı-9: Sosyal Bil. Öğr. – 3 (MSKÜ)	“Aldığımız derslerin birçoğu bizi köreltiyor. Eğitim bilimleri dersleri daha iyi. Alan dersleri, problem çözme becerimize hitap etmiyor. Öğrendiklerimizi kullanamıyoruz, dolayısıyla yeteneklerimizi geliştiremiyoruz.”

Tablo 11. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının 2. Görüşme Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Soru-2. Almış olduğunuz dersler problem çözme becerilerinizi ne düzeyde geliştirmektedir?	
Katılımcı	Yanıtlar
Öğretmen Adayı-10: Sınıf Öğr. – 4 (ÇÜ)	“Öğretim yöntem ve teknikleri dersinde problem çözme yöntemini gördüm ama şuan bir şey hatırlamıyorum. Bazı teknikleri hatırlıyorum. Herhangi bir sorun yaşadığımda var olan problem çözme becerimi sağlıklı kullanabileceğimi düşünmüyorum.”
Öğretmen Adayı-11: Fen Bil. Öğr. – 4 (ÇÜ)	“3. sınıfta Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Matematik Öğretimi derslerini gördük. Matematik Öğretimi problem çözme üzerine. O derste problem çözmenin mantığını öğrendik. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde de tüm problem çözme basamaklarını gördük. 2. sınıfta Öğretim Yöntem ve Teknikleri dersinde de problem çözme yöntemini gördük. Geçen sene Toplum Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı'ndaydım. Çevre biraz problemliydi. O yüzden problemlerle karşılaşabiliyordum. Orada etkili oldu öğrendiklerim.”
Öğretmen Adayı-12: Sosyal Bil. Öğr. – 4 (ÇÜ)	“Proje Geliştirme ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri derslerinde belirli bir sorun belirleme ve onları çözmeye çalışıyorduk. Şu an kâğıt geri dönüşümüyle ilgili bir projemiz var. Kâğıt geri dönüşümü problemini azaltmaya çalışıyoruz. Ama aldığımız eğitimin benim projemde de diğer problem çözmeye ilgili şeylerde de kolaylaştırıcı etkisi pek olmadı.”

Her iki üniversiteden öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar incelendiğinde; *problem çözmeye* yönelik derslere ilişkin MSKÜ'deki öğretmen adaylarının almış oldukları dersler içerisinde birçoğunun problem çözme becerilerini geliştirmediğini, aynı zamanda problem çözme etkinliklerine yer verilen derslerin yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmen adayları teorik olarak öğrendiklerini kullanamamaktan ve uygulayamamaktan yakınmaktadır. ÇÜ'deki öğretmen adayları ise almış oldukları derslerin problem çözme becerilerine katkı sağladığını ve proje tabanlı derslerde bu becerilerini daha rahat kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Ancak başka bir görüş ise problem çözme becerilerinin bazı durumlarda yetersiz kaldığını düşünmeleridir. Öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme programlarının amacının tersine, işleniş tarzlarından dolayı, derslerin problem çözme becerilerine katkı sağlamadığını düşünmektedir. Bulguya göre, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik ders etkinliklerinin programda daha fazla yer alması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin derslerde teorik olarak gördüklerini uygulamada yeterli düzeyde kullanamıyor olmalarının,

onların problem çözme becerilerinin az gelişmesine neden olduğu söylenebilir. Bu durum, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek konusunda hem teorik hem de uygulama açısından istenilen düzeylerde olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 12. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının 3. Görüşme Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcı	Yanıtlar
Öğretmen Adayı-13: Sınıf Öğr. – 4 (MSKÜ)	“İşbirlikli ve iletişime dayalı çalışmalar yaptığımızda problem çözme becerimin geliştiğini hissediyorum. Örneğin Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde karşılaştığımız bir sorunun üstesinden gelmeyi öğrenmeye çalışmıştık. Projeler ve sosyal faaliyetler, bu konuda bilgi yüklemesi yapılan derslere göre çok daha faydalı.”
Öğretmen Adayı-14: Fen Bil. Öğr. – 4 (MSKÜ)	“Günlük yaşam, hiç de okulda, üniversitede öğrenildiği gibi değil. Sorun yaşadığım şey, öğrendiklerimi günlük hayatta kullanamamak. Umarım atanırım da en azından öğrendiklerimi öğretmen olduğumda uygulama fırsatı bulurum.”
Öğretmen Adayı-15: Okulöncesi Öğr. – 4 (MSKÜ)	“Üniversite deyince kampus, yurt, arkadaşlıklarım vb. şeyler geliyor aklıma. Bunlar, problem yaşadığımda ilişki kurduğum şeyler. Üniversitede, okul içinde, sınıfta, derslerde hep sınırlı şeyler öğreniyoruz. Çoğu zaman öğrenmek zorunda hissediyoruz, dersi geçmek için çalışıyoruz. Ama kurduğumuz arkadaşlıklar sosyal anlamda katkı sağlıyor ve sorun yaşadığımızda birbirimize destek oluyoruz. Üniversitedeki dersler ise problemlerimizi çözmek için çok da yardımcı olmuyor.”

Tablo 13. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının 3. Görüşme Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcı	Yanıtlar
Öğretmen Adayı-16: PDR – 4 (ÇÜ)	“Bazen yardımcı olabiliyor. Örneğin stajda uyguluyorum. Çatışma yaşayan öğrencilere yönelik empatik beceri geliştirmeleri için o anlık bir uygulama yaptırıp geçenlerde. Çünkü o problemi çözmek gerekiyordu. Stajdaki uygulamalarda çok iyi şekilde uygulayarak öğrendim. İletişim Psikolojisi dersi kapsamında da çeşitli etkinlikler yaptık.”
Öğretmen Adayı-17: Fen Bil. Öğr. – 3 (ÇÜ)	“Yardımcı oluyor, çünkü bazı derslerde veya üniversite içerisinde katıldığım etkinliklerde problem çözme becerimin geliştiğini hissediyorum. Özellikle sosyal faaliyetler, turnuvalar, sosyal kulüpler paylaşmayı ve herhangi yaşanan bir sorunu çözmek için faydalı oluyor.”
Öğretmen Adayı-18: Sosyal Bil. Öğr. – 4 (ÇÜ)	“Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde yaptığımız sosyal projeler problem çözmek konusunda bir sürü şeyi öğrenmemi sağladı. Çünkü hayat, okulda öğrenilenden farklı olabiliyor. Önemli olan hayatta kullanabileceğimiz şeyleri öğrenip geliştirmek.”

Her iki üniversiteden öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar incelendiğinde; *problem çözmeye* yönelik eğitim faaliyetlerine ilişkin MSKÜ’deki öğretmen adayları işbirlikli ve iletişime dayalı etkinliklerle birlikte arkadaşlık ilişkilerinin günlük yaşamda daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adayları sosyal hayatın, problem çözme yeterlilikleri konusunda, üniversitedeki derslere göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. ÇÜ’deki öğretmen adayları ise

katıldıkları eğitim faaliyetlerinin, öğrendiklerini kullanabildikleri ölçüde verimli olduğunu düşünmektedir. MSKÜ'deki ve ÇÜ'deki öğretmen adaylarının birleştiği nokta ise sosyal çalışma, proje veya faaliyetlerin problem çözme becerilerini geliştirdiğidir. Bununla birlikte, ÇÜ'deki öğretmen adayları eğitim faaliyetlerinin akademik yönüne daha çok vurgu yaparken, MSKÜ'deki öğretmen adayları ise eğitim faaliyetlerinin daha çok sosyal yönüne vurgu yapmaktadırlar. Bu noktada, eğitim fakültelerinde uygulanan eğitim programlarının yanında, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini örtük programın da etkilediği düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde proje çalışmalarının ve yaşama yakın sosyal etkinliklerin daha etkili olabileceği söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre hem Çukurova Üniversitesi hem de Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nden çalışmaya katılan öğretmen adayları içerisinde; duygusal dengesizliğe sahip olmadığını düşünen öğretmen adaylarının duygusal dengesizliğe sahip olduğunu düşünen öğretmen adaylarından daha iyi düzeyde problem çözme beceri puanlarına sahip oldukları bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre, öğretmen adaylarının sahip olduğunu düşündüğü duygusal dengesizlik durumunun daha düşük düzeyde problem çözme becerisine sebep olduğu söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde, Dündar (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre, üniversite öğrencilerinin kişilik tipleriyle ilgili uyum düzeyi arttıkça problem çözme becerileri artmaktadır. İfade edilen kişilik tipleriyle ilgili uyum, duygusal kararlılık ve nevrotik eğilimleri de içinde bulundurmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının bu özellikleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif ilişki vardır. Bir diğer ifade ile öğretmen adaylarının duygusal kararlılık ve nevrotizm eğilimi göstermeleri ile düşük düzeyde problem çözme becerileri arasındaki ilişki pozitifdir. Elde edilen bulgu, Dündar'ın (2009) çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir.

Dışadönük olmadığını düşünen öğretmen adaylarının, dışadönük olduğunu düşünen öğretmen adaylarından; deneyime açık olduğunu düşünen öğretmen adaylarının deneyime açık olmadığını düşünen öğretmen adaylarından; sorumluluk sahibi olduğunu düşünen öğretmen adaylarının, sorumluluk sahibi olmadığını düşünen öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde problem çözme beceri puanlarına sahip oldukları söylenebilir. Ancak, yumuşakbaşlı olduğunu düşünen öğretmen adaylarıyla yumuşak başlı olmadığını düşünen öğretmen adayları arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Dışadönüklük, deneyime açıklık, sorumluluk gibi özelliklerin, daha yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olmayı da beraberinde getirdiği söylenebilir. Bunun aksine yumuşakbaşlılığın ise problem çözme becerisi ile doğrudan bağlantısı olmadığı sonucuna da ulaşılabilir. Yumuşakbaşlılık boyutu hoşluk, tatlılık ile ilgili özellikler; nezaket, esneklik, güven, iyi huy, iş birliği, bağışlama, empatiyle ilgilidir (Aslan, 2012). Bahsedilen sıfatlar olumlu sıfatlar olsa da, gelişimi veya bir problem durumuna müdahaleyi doğrudan ifade eden sıfatlar değildir. Fuller ve Marler (2009) yaptıkları meta analiz çalışmasında beş faktör kişilik boyutlarından dışadönüklüğün, deneyime açıklığın, sorumluluğun ve duygusal dengesizliğin/nevrotizmin kişiliğin ileriye dönük yordayıcıları olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, yumuşakbaşlılık dışındaki kişilik tiplerinin öğretmen adayları tarafından problem çözme ile ilişkili olarak algılanması, bu kişilik tiplerinin ileriye yönelik yordayıcılar olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt amacı doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden, duygusal dengesizlik/nevrotiklik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşakbaşlılık ve sorumluluk alt boyutlarına düşük veya yüksek düzeyde kategorize edilen öğretmen adaylarının problem çözme beceri puanları arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının sahip olduğunu düşündüğü farklı kişilik

tiplerinin, onların problem çözme becerileri düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Elliott ve Herrick’e (1995) göre problem çözme envanterinin alt boyutlarından olan kaçınan yaklaşım ile “Myers-Briggs Kişilik Envanteri” ile ölçülen kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak problem çözmenin diğer alt boyutları ile anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Bu durum araştırmamızda elde ettiğimiz ikinci ve üçüncü bulgularla paralellik göstermektedir. Bu durumla ilgili başka bir araştırmada ise Karabulut ve Kuru (2009) tarafından “Edwards Kişisel Tercih Envanteri” kullanılarak, tercih edilen kişilik tipinin problem çözme beceri düzeyleri ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, problem çözme envanteri alt boyutlarından “aceleci yaklaşım” ile kişilik tiplerinin alt boyutlarından “başarı ihtiyacı” ve “şefkat gösterme” ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Ulaşılabilir alan yazında “sıfatlara dayalı kişilik testi” kullanılarak problem çözme becerilerinin ilişkilendirildiği çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt amacı doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının dışadönük, deneyime açık ve yumuşak başlı olduğunu düşünen öğretmen adayları yüksek yüzdelere sahiptir. Ancak duygusal dengeye ve sorumluluğa sahip olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yüzdeleri diğer alt boyutlara göre daha dengeli dağılmıştır. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının dışadönük, deneyime açık, yumuşak başlı ve sorumluluk sahibi olduğunu düşünen öğretmen adayları yüksek yüzdelere sahiptir. Ancak duygusal dengeye sahip olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yüzdeleri diğer alt boyutlara göre daha dengeli dağılmıştır. Üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerini genelde dışadönük ve deneyime açık olarak algılıyor olması, büyük çoğunluğunun ailelerinden uzakta yaşıyor olmasından, farklı şehir ve yaşantı deneyimlerinden dolayı öngörülebilir bir bulgudur. Bunun yanında, özellikle öğretmen adaylarında ek olarak bulunabilecek yumuşakbaşlılık, sorumluluk ve duygusal denge durumu, Milli Eğitim Bakanlığı (2008) tarafından belirlenen öğretmen yeterlilik ve özelliklerinde belirtilmektedir. Lucas ve Donnellan (2009) tarafından yapılan çalışmada, yaş ile yumuşakbaşlılık ve sorumluluk arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür; ifade edilen özellikler yaş ile doğru orantılı olarak değişim gösterebilecek özelliklerdir. Deneyim ve statü ile bağlantılı olarak, öğretmen adayları iş yaşamına atıldıklarında yumuşakbaşlılık, sorumluluk ve duygusal denge durumu farklılaşabilir.

Araştırmada örneklem olarak seçilen öğretmen adaylarının kişilik tiplerine ilişkin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğunu düşündüğü duygusal dengesizlik kişilik tipinin, bölümlerine göre PDR lehine; deneyime açıklık kişilik tipinin, bölümlerine göre Fen Bil. Öğr. lehine ve sorumluluk kişilik tipinin Fen Bil. Öğr. lehine anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının sahip olduğunu düşündüğü dışadönüklük ve yumuşakbaşlılık kişilik tiplerinin, bölümlerine göre anlamlı farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Kişilik tiplerine ilişkin Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğunu düşündüğü yumuşakbaşlılık kişilik tipinin, bölümlerine göre PDR lehine anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının sahip olduğunu düşündüğü duygusal dengesizlik; dışadönüklük; deneyime açıklık ve sorumluluk kişilik tiplerinin, bölümlerine göre anlamlı farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin yerleştikleri bölümleri, ÖSYM sınavlarında aldıkları puanlar belirlemekte, Güzel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor gibi özel yetenek ile ilgili bölümlere alınan öğrenciler dışında, diğer eğitim fakültesi öğrencileri ilgi ve yeteneklerine yönelik herhangi bir sınava girmemektedirler. Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci’nin (2007) araştırmasında da belirtildiği gibi öğrencilerin bölüm tercihlerini, aile ve çevrenin isteği, iş bulma kolaylığı ve maddi olanaklar, açıkta kalma korkusu önemli derecede etkilemektedir. Bu bağlamda bölümlere ait bazı özelliklerin tüm öğrencilerin kişilik tiplerini

yansıtacağı söylenemez. Bu konu ile ilişkili olarak Aktaş (2007) tarafından yapılan araştırmada, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencileri ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerindeki algılama düzeyleri arasındaki farklar analiz edilmiş, elde edilen bulgulara göre, Müzik Eğitimi öğrencilerine kıyasla Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları açısından daha yetersiz oldukları saptanmıştır. Tüm bu bilgiler çerçevesinde, bölümler bazında kişilik tiplerinin dağılımına dair bilgiler değerlidir, fakat kişilik tipleri göreceli bir yapıya sahip olduğundan, evrene kesin bir şekilde genellenmesi, diğer çalışmalarda da ifade edildiği gibi, uygun görülmemektedir.

Araştırmanın altıncı alt amacı doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre MSKÜ'deki öğretmen adaylarının üniversitede gördükleri bazı derslerde problem çözme becerileri geliştirilebiliyorken, bazı derslerde de problem çözme ile ilgili bir etkinlik yapılmadığına ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. ÇÜ'deki öğretmen adayları ise proje tabanlı derslerde problem çözme etkinliklerine yer verilirken, diğer birçok derste problem çözme etkinliklerini hatırlamadıklarını öne sürmüştür. Bazı öğrenme ortamlarında, yetersiz olsa da, problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapıldığı görüşleri de belirtilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında problem çözme becerilerine daha fazla yer verilmesi, gelecekte daha fazla sayıda problem çözücü bireylerin yetiştirilmesinin yolunu açabilir.

Her iki üniversiteden çalışmaya katılan öğretmen adayları, bölümlerinde gerçekleştirilen öğrenme ortamlarının problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı konusunda birleşmektedir. Ancak bazı bölümlerden öğretmen adayları, içinde buldukları öğrenme ortamlarının problem çözme becerilerini geliştirmeyi sağladığı fikrini de belirtmişlerdir. Genç ve Kalafat (2007) ve Dündar'ın (2009) çalışmalarındaki bulgulara göre, öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre problem çözme becerileri incelenmiş sınıf düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin arttığı bulunmuştur. Hem üniversite yaşantısının hem de derslerdeki problem çözme becerilerine ilişkin konular ve etkinliklerin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini arttırdığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının son sınıftaki staj uygulamaları da problem çözümede beceri geliştirmeye yönelik bir deneyim olarak değerlendirilebilir. Dündar (2009) tüm bu ifadeleri destekler şekilde üniversite eğitiminin problem çözme becerilerini arttırdığını ifade etmektedir. Öğrencilerin eğitim ortamında daha fazla çalışma ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Proje Geliştirme ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri gibi derslerde öğretim elemanlarının, öğrencilerin bu ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ders içeriğine uygulama katmaları ve öğretmen adaylarını problem çözme becerilerini hangi alanlarda kullanabileceklerine dair bilgilendirmeleri faydalı olabilir.

MSKÜ'deki öğretmen adaylarının almış oldukları dersler içerisinde birçoğunun problem çözme becerilerini geliştirmediği, aynı zamanda problem çözme etkinliklerine yer verilen derslerin yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmen adayları öğrendiklerini kullanamamaktan ve uygulayamamaktan yakınmaktadır. ÇÜ'deki öğretmen adayları ise almış oldukları derslerin problem çözme becerilerine katkı sağladığını ve proje tabanlı derslerde bu becerilerini daha rahat kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Ancak başka bir görüş ise problem çözme becerilerinin bazı durumlarda yetersiz kaldığını düşünmeleridir. MSKÜ'deki öğretmen adayları işbirlikli ve iletişime dayalı etkinliklerle birlikte arkadaşlık ilişkilerinin günlük yaşamda daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Sosyal hayatın, problem çözme yeterlilikleri konusunda, üniversitedeki derslere göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. ÇÜ'deki öğretmen adayları ise katıldıkları eğitim faaliyetlerinin, öğrendiklerini kullanabildikleri ölçüde verimli olduğunu düşünmektedirler. MSKÜ'deki ve ÇÜ'deki öğretmen adaylarının birleştiği nokta ise sosyal çalışma, proje veya faaliyetlerin problem çözme becerilerini geliştirdiğidir. Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri'nin (2007) çalışmasına göre, öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili en çok vurguladıkları özellik teoriden ziyade uygulamalı bir program

olmasını istemektedirler. Öğretmen adaylarının bu isteği, eğitim sürecinde ne kadar çok uygulama görürse o kadar tecrübe ile öğretmenlik yapabilecekleri içindir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında uygulamalı bir programla yetiştirilmeleri, derslerde gördükleri diğer bilgiler gibi problem çözme becerilerini de daha kalıcı olarak geliştirebileceklerini gösterir.

Araştırmada nicel boyutta elde edilen veriler kişilik tiplerine yönelik olarak, öğretmen adaylarının sahip olduğunu düşündüğü duygusal dengesizlik durumunun daha düşük düzeyde problem çözme becerisine sebep olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler, öğretmen yetiştirme programlarının problem çözme becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğretmen adaylarına yetersiz biçimde destek sağladığı yönündedir. İki sonuç birlikte göz önüne alındığında, üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının düşük düzeyde problem çözme becerisine sahip olması durumu söz konusudur. Bu sonuçlar, eğitim fakültelerinde kabul ölçütlerinin, öğretmen yetiştirme programlarının, derslerin, eğitsel faaliyetlerin ve öğrenme ortamlarının yeniden incelenmesi ve düzenlenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Çalışmada elde edilen tüm bulguların alan yazın için katkı getirmesi umulmaktadır. Araştırma sonuçlarına uygun olarak, Yüksek Öğretim Kurulu’nun ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın, öğretmen yetiştirme programlarında problem çözme becerilerinin öğretimine ve geliştirilmesine yönelik etkinliklere daha fazla yer vermesi gerekliliği, önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Tutkun ve Aksoyalı’ya (2010) göre, toplumsal gelişim ve değişimin can alıcı ögesi olarak öğretmen, çevresindeki tüm sorunlara karşı duyarlı ve çözüm üreten bir insan olarak yetiştirilmelidir. 2007’de yenilenen öğretmen yetiştirme programlarının, eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen güncel çalışmalara, yeni ihtiyaç ve yaklaşımlara göre gözden geçirilip değerlendirilerek yeniden geliştirilmesi; bunların paralelinde, ilgili kurumlar tarafından teknolojik gelişmelere ayak uydurabilecek, problem çözücü ve profesyonel öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

5. ÖNERİLER

1. Problem çözme becerileri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkileri inceleyen, farklı öğretim kademelerinde, farklı üniversitelerde veya daha geniş ölçeklerde çalışmalar yapılabilir.

2. Öğretmen adaylarının katılımıyla, kişilik tipleri ve farklı değişkenler (örneğin öğrenme stilleri, benimsenen eğitim felsefesi vb.) arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

3. Öğretmen adaylarının katılımıyla, problem çözme becerileri ve farklı değişkenler (örneğin akademik erteleme, epistemolojik inançlar vb.) arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

4. Öğretmen yetiştirme programlarının kazandırdığı ve kazandırmayı amaçladığı beceriler ayrıntılı şekilde incelenebilir.

5. Öğretmen yetiştirme programlarının gelişip değişen eğitim-öğretim teknoloji, uygulama ve yaklaşımlarına paralel olarak düzenlenmesi hakkında çeşitli araştırmalar alan yazına kazandırılabilir.

6. Öğretmen yetiştirme programları ile ilişkili araştırmalardan yola çıkılarak, yeni ihtiyaç ve yönelimlere göre öğretmen yetiştirme programları güncellenebilir.

6. KAYNAKLAR

- Aiken, L. R. (1999). *Assessment of personality*. London: Allyn and Bacon.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 13, s.s. 107-110.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Aslan, S. (2012). Türk genç ergenlerde beş faktör kişilik boyutlarının ergenlerin benlik saygılarıyla yordanması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 14, s.s. 25-40.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, T. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 7, s.s. 261-279.
- Bağçeci, B. ve Kinay, İ. (2013). Investigation of teachers' problem solving skills according to some variables. *Electronic Journal of Social Sciences*, s. 12.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayınları: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Chan, D. Y. & Fong, K. N. (2011). The Effects of problem-solving skills training based on metacognitive principles for children with acquired brain injury attending mainstream schools: A controlled clinical trial. *Child assessment centre, Department of Health, Hong Kong, People's Republic of China*.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P. & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, s. 13, s.s. 533-568.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik tipleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, c. 24, s. 2, s.s.139-150.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M & Maydeu-Olivares, A. (2002). "Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical Manual. Multi-Health Systems." *Inc., North Tonawanda, NY*
- Elliott, T. R. & Herrick, S. M. (1995). Personality correlates of self-appraised problem solving abilities. *Counselling Psychology Quarterly*, 09515070, v. 8, n. 2.
- Emran-Özbulak, B. ve Bulut-Serin, N. (2011). Examination of school counselors' level of problem solving and social skills. *Hacettepe University, Journal of Education*, s. 41, s.s. 302-312.
- Erdoğan, S., Şanlı, H. S. ve Bekir, H. Ş. (2005). Gazi Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 13, s.s. 479-496.
- Eryılmaz, A. ve Ögülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 11, s. 3, s.s. 189-203.
- Fuller, B., Jr. & Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of Vocational Behavior*, s. 75, s.s. 329-345.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerileri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c. 2, s.22., s.s. 10-22.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerileri, *Kuramsal Eğitimbilim*, c.3,s. 2, s.s. 135-147.
- Gündoğar, D., Gül, S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, s. 10, s.s. 14-27.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Heppner, P. & Peterson, C. H., (1982). The Development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, s. 29, s.s. 66-75.
- Hills, P. & Argle, M. (2001). Happiness, introversion-extraversion and happy introverts. *Personality and Individual Differences*, s. 30, s.s. 595-608.

- İnanç, B. ve Yerlikaya, E. (2008). *Kişilik Kuramları*. Pegem:Ankara
- Karabulut, E. O. ve Kuru, E. (2009). Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 10, sayı 3*, ss. 119-127.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları, No:5.
- Lucas, R. E. & Donnellan, M. B. (2009). Age differences in personality: evidence from a nationality representative Australian sample. *Developmental Psychology, s. 45*, s.s. 1353-1363.
- Maydeu-Olivares, A. & D’Zurilla, T. J. (1996). *A factor-analytic study of the social problem-solving inventory: An integration of theory and data*. *Cognitive Therapy and Research, s. 20*, s.s. 115-133.
- McAdams, D. P. (1992). *The five-factor model in personality: A critical appraisal*, *Journal of Personality, s. 60*, s.s. 329-361.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Temel eğitime destek projesi “Öğretmen eğitimi bileşeni”.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Devlet Kitapları Birinci Baskı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morera, Osvaldo F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T. E., White, R. J., Fernandez, N. P. & Skewes, M. C. (2006). Social problem solving predicts decision making styles among US Hispanics. *Personality and individual differences, s.41*, s.s 307-317.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T.O. & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *The Leadership Quarterly, s. 11*, s.s. 11-35.
- Otacıoğlu, S. G. (2007). Eğitim fakültelerinin farklı branşlarında eğitim alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları, s. 29*, s.s. 73-83.
- Özgen, K. ve Alkan, H. (2012). The Relationship between secondary school pre-service mathematics teachers’ skills in problem solving dimensions and their learning style personality types. *Educational Sciences: Theory ve Practise, s. 12*, s.s. 1173-1191.
- Rodriguez-Fornells, A. & Maydeu-Olivares, A. (2000). Impulsive/careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. *Personality and Individual Differences, s. 28*, s.s. 639-645.
- Rusting, C. L. & Larsen, R. J. (1997). Extraversion, neuroticism, and susceptibility to positive and negative affect: A test of two theoretical models. *Personality and Individual Differences, s. 22*, s.s. 607-612.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, s. 14*, s.s. 121-134.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel davranışçı terapilerde sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (12. Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Thomas, J. D., Albert, M. O. & Gail, L. K. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences, s. 25*, s.s. 241-252.
- Tınar, M. Y. (1999). Çalışma yaşamı ve kişilik. *Mercek Dergisi, s. 14*, Mess Yayınları.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalı, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 24*, s.s. 361-370.
- Uluçınar-Sağır, Ş. (2011). Research on problem solving skills of teacher candidate. *E-journal of new world sciences academy, c. 6, s. 4*, Article Number: 1C0455.
- William, B. J. & Thomas, J. D. (2003). Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behaviour in adolescents. *Behavior Therapy, s. 34*, s.s. 295-311.

- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.3, s. 2, , s.s. 191-215.
- Yasin, R. M., Halim, L. & Ishar, A. (2012). Effects of problem-solving strategies in the teaching and learning of engineering drawing subject. *Asian Social Science*; c. 8, s. 16, Published by Canadian Center of Science and Education.
- Yenice, N. (2012). Investigating the self-efficacy and problem solving skills of preservice teachers. *Electronic Journal of Social Sciences*, c. 11, s. 39.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Zweig, D. & Webster, D. (2004). What are we measuring? An examination of the relationships between the big-five personality traits, goal orientation, and performance intentions, *Personality and Individual Differences*, s.36, s.s. 1693-1708.

Extended Abstract

Skills aimed to be gained in the higher education teacher training programs are defined as “a. Personal and professional values – Professional development, b. Knowing students, c. Learning and teaching process, d. Evaluating and observing learning-development of the students, e. School-families-societies relations, f. Knowledge of curriculum and content” which are teacher competency of Ministry of National Education in Turkey. As an addition to the outcomes taking place at the pre-service training of teachers, the state of their gaining different skills will have an important role of educating the person type as required by new age. One of these skills is the problem solving skill. It is expected from teachers as a model that they have the skills which they aim to teach students. It is thought by the researchers that individuals who have problem solving skill in their real life can be educated by teachers who have these skills. For this reason, it is needed that teaching of problem solving skills in the higher education teacher training program. Problem solving is a skill which is required to be taught from early childhood. However, individuals at the higher education level feel the reflection and effects of these skills to life before starting the profession. In this sense teachers should have and develop problem solving skills during pre-service education process. This necessity reveals the state of gaining the problem solving skills to teacher candidates in the higher education teacher training programs. It is needed to define how teacher candidates’ problem solving skills change according to their personality types.

Problem solving skills and personality types of teacher candidates and teacher training curricula are focused on in this study. The main aim of the study is to investigate the relationship between the problem solving skills and personality types of teacher candidates. The answers for the questions below are searched according to the main aims of the study.

1. Do the points of problem solving skills of teacher candidates differ according to their personality types?
2. Do the points of problem solving skills of teacher candidates at Muğla Sıtkı Koçman University differ according to their personality types?
3. Do the points of problem solving skills of teacher candidates at Çukurova University differ according to their personality types?
4. Do the personality types of teacher candidates at Muğla Sıtkı Koçman University differ according to department?
5. Do the personality types of teacher candidates at Çukurova University differ according to department?
6. Do the ideas of teacher candidates about gaining of the problem solving skills in the teacher training programs differ according to university?

Research is designed as mixed type. The study is done in 2012-2013 academic year spring semester with the participation of 498 teacher candidates studying at education faculties of Muğla Sıtkı Koçman University (MSKÜ) and Çukurova University (ÇÜ). In order to collect data required for defining the problem solving skills of teacher candidates, “Problem Solving Inventory” designed by Heppner and Peterson (1982) and adapted by Savaşır and Şahin (1997) and in order to collect data required for defining the personality types of teacher candidates, “Adjective Based Personality Scale” designed by Bacanlı, İlhan and Aslan (2009) are used. Data collected with two different inventories are analyzed by SPSS program and the relationship between the problem solving skills and personality types of teacher candidates is examined. For the other aim of the study, teacher candidates are interviewed and questions related with whether activities are done to develop their problem solving skills or not are asked. Data obtained by interviews are analyzed as descriptive and indicated as an addition to the findings of study.

According to the answers given by participants from both Çukurova University and Muğla Sıtkı Koçman University (N=498) to inventories; it is found that the teacher candidates who don’t think themselves neurotic have better problem solving skill points than the teacher candidates who think themselves neurotic. In this sense, according to findings it can be said that the teacher candidates who don’t think themselves extrovert have better problem solving skill points than the teacher candidates who think themselves extrovert; the teacher candidates who don’t think themselves open-experienced have better problem solving skill points than the teacher candidates who think themselves open-experienced; the teacher candidates who don’t think themselves responsible have better problem solving skill points than the teacher candidates who think themselves responsible. However, no significant difference is found between the teacher candidates who don’t think themselves compliable and the teacher candidates who think themselves compliable. According to the findings gathered from interviews, teacher candidates from both universities have consensus about that their learning environments don’t gain them problem solving skills. Additionally some teacher candidates state that their learning environments at some courses gain them problem solving skills. Teacher candidates from both universities think that cooperative studies, projects and social activities develop their problem solving skills more than routine courses. Several discussions, comments and suggestions towards all findings of the research are stated throughout the study.

Keywords: Problem solving skills, personality types, teacher training programs.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information:

Duman, B., Yakar, A., Türkoğlu, İ. E. ve Yakar, P. (2013). 9 Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları çerçevesinde öğretmen adaylarının kişilik tiplerine göre problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 121-143.

Duman, B., Yakar, A., Türkoğlu, İ. E. & Yakar, P. (2013). Investigation of teacher candidates’ problem solving skills according to their personality types within the scope of teacher training programs in Turkey [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Special issue (1), 121-143.