


Öğretmen Adaylarının Algıladıkları Kişilik Tipi, Öğretmen Öz-Yeterliği ve Eleştirel Düşünme Tutumları Arasındaki İlişki*

The Relationship among Preservice Teachers' Perceived Personality Type, Teacher Self-Efficacy Beliefs, and Critical Thinking Attitudes

Serap Yılmaz Özelçi

Yazar Bilgileri

Serap Yılmaz Özelçi 
Doç. Dr., Necmettin Erbakan
Üniversitesi, Ereğli Eğitim
Fakültesi, Eğitim Bilimleri,
syozelci@erbakan.edu.tr

ÖZ

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tipleri, öğretmen öz-yeterliği ve eleştirel düşünme tutumu arasındaki ilişki ve algılanan kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkide eleştirel düşünme tutumunun rolü incelenmiştir. Kuramsal çerçeveden hareketle söz konusu değişkenler arasında bir model kurulmuş ve modelin uygunluğu, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler ortaya konmuştur. Araştırmaya Orta Anadolu'da bir eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 317 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği, Beş Faktörlü Kişilik Envanteri ve Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği aracılığıyla çevrim içi olarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eleştirel düşünme tutumu ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Algılanan kişilik tipi ile eleştirel düşünme tutumu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Algılanan kişilik tipinin öğretmenlik öz-yeterliği üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Algılanan kişilik tipinin öğretmenlik öz-yeterliği üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki dolaylı etkide eleştirel düşünme tutumunun aracılık rolü %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Kişilik tipi
Öğretmen öz-yeterliği
Eleştirel düşünme tutumu
Öğretmen adayı

Keywords

Personality type
Teacher self-efficacy
Critical thinking attitude
Pre-service teacher

Makale Geçmişi

Geliş: 30.09.2024
Kabul: 02.01.2025

ABSTRACT

This study examined the relationship among pre-service teachers' perceived personality types, teacher self-efficacy and critical thinking attitude, and the role of critical thinking attitude in the relationship between perceived personality type and teacher self-efficacy. Based on the theoretical framework, a model was established among the variables in question and the suitability of the model and the direct and indirect relationships among the variables were revealed. A total of 317 pre-service teachers studying at a faculty of education in Central Anatolia participated in the study. The data were collected online through the Teacher Self-Efficacy Belief Scale, Five-Factor Personality Inventory, and Critical Thinking Attitude Scale. According to the research results, the relationship between critical thinking attitude and teacher self-efficacy was not statistically significant. On the other hand, there was a positive and significant relationship between personality type and critical thinking attitude. The total effect of perceived personality type on teaching self-efficacy was statistically significant. The total effect of perceived personality type on teaching self-efficacy was statistically significant. The mediating role of critical thinking attitude in the indirect effect between pre-service teachers' perceived personality type and teacher self-efficacy was statistically significant at 95% confidence interval.

*Bu çalışmanın sınırlı bir bölümü 4-6 Kasım 2021 tarihlerinde düzenlenen IX. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (ICCI-EPOK 2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Yılmaz-Özelçi, S. (2025). Öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tipi, öğretmen öz-yeterliği ve eleştirel düşünme tutumları arasındaki ilişki. *TEBD*, 23(1), 89-112. <https://doi.org/10.37217/tebd.1558185>

Giriş

Öğretmenlik mesleği geçmişten günümüze toplumsal kalkınma ve ihtiyaç duyulan insan tipinin yetiştirilmesinde aktif rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğretmenin kim olduğu, hangi nitelikleri taşıması gerektiği, akademik, pedagojik, sosyal ve kültürel alanlara ilişkin bilgi, beceri ve tutumları tartışılmıştır. Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin yeterlik alguları mesleklerini etkili biçimde yerine getirebilmelerine katkı sağlayacaktır. Benzer biçimde algıladıkları kişilik tipinin mesleğin gerektirdiği kişilik özelliklerine paralel olması, sahip oldukları bilişsel yetenekler, düşünme becerileri de yine mesleki performanslarını arttıracaktır. Sosyal Bilişsel Kuram içinde kendine yer bulan öz-yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1997). Öz-yeterliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşı karşıya kaldıklarında bu durumdan kaçmak yerine, üstesinden gelmesi gereken bir iş olarak yaklaşmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında öz-yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Aşkar ve Umay, 2001). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), öz-yeterliği “kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile olan beklentileri” olarak açıklarken Senemoğlu’na (2007) göre öz-yeterlik, bireyin karşılaştığı durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısıdır. Chaplain (2000) ise öz-yeterliği “bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak” olarak tanımlamıştır. Öz-yeterliğin birbiriyle etkileşim halindeki dört temel kaynağı olduğunu belirten Bandura (1997), bu kaynakları “performans başarıları (bireyin kendi deneyimleri)”, “dolaylı yaşantılar (başkalarını gözlemleyerek edinilen deneyimler)”, “sözel ikna” ve “duygusal durum” olarak belirtmektedir. Öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi veya durumu başarıyla yerine getirebileceğine olan inancını ifade etmektedir. Öğretmenler açısından ele alındığında bu, ders planlama, öğrenci yönetimi ve öğretim sürecinde etkili olma gibi konularda kendilerine olan güvenlerini içerir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yerine getirirken bu görevi ne kadar etkili yaptığının farkında olması gerekmektedir. Öğretmenlik yaparken ne kadar yeterli olup olmadığını bilmesi, öğretimin etkililiğini de olumlu ya da olumsuz olarak değiştirebilir.

Dellinger vd. (2008), öğretmen öz-yeterliğini “bireyin belirli bir durumda belirli öğretim görevlerini belirli bir kalite düzeyinde yerine getirebileceğine dair inancı” olarak tanımlamıştır. Bu inançlar öğretmenlerin sınıfta neyin başarılı bir şekilde yapılabileceğine dair temel öz inançlarını temsil ettiğinden düşünmeye ilişkin tutumlarına da yansiyacaktır. Eleştirel düşünme tutumuna sahip olma da 21. yy öğrenen ve öğreten becerileri arasındadır. Çünkü insanoğlunun geçirdiği toplumsal evrim, düşünme türlerinin çeşitlenmesine özellikle de "eleştirel düşünme"nin önem kazanmasına kaynaklık etmiştir. Bilime ve bilgiye bakışın değişmesi ile birlikte düşünme sürecine bakış da

değişmekte, düşünmenin hangi durumlarda gerçekleştiğini tartışmak yerine bireylerin nasıl düşündükleri ve kararlarını nasıl verdiklerini açıklamaya çalışan “eleştirel düşünme” tartışmaların odağı haline gelmektedir (Fisher, 2001). Bireylerin nasıl düşündüklerinin bilinmesi ve düşünmenin öğretilmesi görüşünün yaygınlık kazanması ile düşünme türlerinden olan “eleştirel düşünme” ön plana çıkmıştır (Kazancı, 1989). Özellikle sınıf öğretmeni adaylarının gerekli olan değişim ve gelişim için öncülük etmeleri, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin bu yeterliliğe ulaşmaları gerekmektedir. Çünkü eleştirel düşünen öğretmen, yetiştireceği bireylerin eleştirel düşünme becerisini kazanmasına katkı sağlayabilir (Emir, 2012).

Eleştirel düşünme bireyin bilgiye dayalı kararlar alabilmesi, argümanları değerlendirebilmesi, analiz yapabilmesi ve alternatif çözümler geliştirebilmesi yeteneğini ifade eder. Öğretmenlerin bu beceriyi geliştirmiş olması, öğrencilerine de eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada önemli bir rol oynar. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri, onların sınıfta eleştirel düşünmeyi teşvik etme becerilerini ve istekliliklerini etkileyebilir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler, eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretim yöntemlerini daha fazla kullanma eğilimindedirler. Bu nedenle, öğretmen öz-yeterliği ile eleştirel düşünme arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir.

Siegel (2017), eleştirel düşünme tutumunu da “kişilik özelliği” olarak yorumlamaktadır. Martin’e (1992) göre eleştirel düşünme kişilik kökenlidir. Ahlak ve değer gelişim ile gelişir ve bu değerlerden temel alır (aktaran Mason, 2007). Türk Dil Kurumu (TDK, 2025) sözlüğüne göre kişilik; “Bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü ve bireyin toplumsal hayatı içinde edindiği alışkanlıkların ve davranışların bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Cüceloğlu (2009) kişiliği, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, onu diğer bireylerden ayırt eden, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi olarak tanımlamaktadır. Costa ve McCrae (1985) kişiliğin yapısını ve tutarlılığını incelemek amacıyla beş faktör kişilik kuramını oluşturmuşlardır. Kurama göre gelişime açıklık, özdenetim, dışa dönüklük, uyumluluk ve duygusal tutarlılık kişiliğin temel bileşenlerini oluştururken söz konusu özellikler aynı zamanda etkili öğretmen özellikleri arasında da gösterilebilmektedir. Bu duruma hem uluslararası raporlarda (ISTE standartları) hem de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretmen yeterlikleri konulu belgelerde vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kişilik özellikleri/tipleri de araştırma kapsamında önemli görülmüş ve algıladıkları kişilik tiplerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tipi, öğretmen öz-yeterlik inançları ve eleştirel düşünme tutumları arasındaki ilişkinin varlığı pek çok araştırmaya konu olmakla birlikte, doğrudan bu üç unsuru birlikte ele alan araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmen öz-yeterliği, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin mesleki bağlılığını, öğrenci başarısını ve çabasını benimseme düzeyini ya da sınıf içi etkili öğretim süreçlerine ilişkin

istekliliğini etkilediği düşünülen faktörlerdendir. “Kişinin yeteneklerine duyduğu güven” olarak da yorumlanabilen öz-yeterlik, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile de ilişkilendirilebilmektedir. Açıklık ve vicdanlılık gibi kişilik özellikleri de öz-yeterliliği ve eleştirel düşünmeyi etkileyebileceğinden bu üç değişkenin birlikte ele alındığında elde edilecek bulgular önemli görülmektedir.

Öğretmen Öz-Yeterliliği ve Eleştirel Düşünme

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile eleştirel düşünme tutumları arasındaki ilişki, eğitim psikolojisinde önemli bir araştırma alanıdır. Bu ilişkinin anlaşılması, öğretmenlerin yeteneklerine olan güvenlerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretim etkinliklerini ve mesleki başarılarını nasıl etkilediğine dair iç görü sağlayabilir. Birçok çalışma, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir pozitif korelasyon bulmuştur. Eleştirel düşünme becerileri yüksek olan öğretmenler daha güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olma eğilimindedir (Amirian vd., 2022; Cansoy ve Türkoğlu, 2017; Çelikkol ve Konik, 2023; Egtesadi ve Jeddi, 2019; MAnzoor, 2019; Moslemi ve Habibi, 2019; Mohseni ve Omrani, 2016). Eleştirel düşünme becerileri, öğretmen öz-yeterliliğinin önemli bir yordayıcısıdır. Güçlü eleştirel düşünme becerileri sergileyen öğretmenlerin öğretim yeteneklerine inanma olasılıkları daha yüksektir (Cansoy ve Türkoğlu, 2017; Çelikkol ve Konik, 2023; Egtesadi ve Jeddi, 2019). Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve öz-yeterlik inançları, öğretim tarzı tercihlerini ve mesleki başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öz-yeterliliği ve eleştirel düşünme becerileri daha yüksek olan öğretmenlerin etkili öğretim stilleri benimseme ve daha iyi mesleki sonuçlar elde etme olasılığı daha yüksektir (Amirian vd., 2022; Egtesadi ve Jeddi, 2019). Öğretmenlerin mesleki kimlikleri, öz-yeterlilikleri ve eleştirel düşünme becerileri arasında güçlü bir pozitif ilişki vardır. Kendilerini meslekleriyle güçlü bir şekilde özdeşleştiren öğretmenler daha yüksek öz-yeterliliğe ve daha iyi eleştirel düşünme becerilerine sahip olma eğilimindedir (Moslemi ve Habibi, 2019). Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve öz-yeterlik inançları, öğretim stili tercihlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Amirian vd., 2022). Araştırma, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile eleştirel düşünme tutumları arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğunu tutarlı bir şekilde göstermektedir. Eleştirel düşünme becerileri daha yüksek olan öğretmenler daha güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olma eğilimindedir ve bu da öğretim tarzı tercihlerini ve mesleki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu karşılıklı bağımlılık, öğretmenlerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öz-yeterliliğin artmasına ve daha iyi eğitim çıktıklarına yol açabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, eleştirel düşünme becerilerini öğretim yeteneklerinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Yüksek öz-yeterlilik inancı, eleştirel düşünme stratejilerinin daha iyi uygulanması, daha yüksek pedagojik başarı ve daha etkili öğretim stilleri ile ilişkilidir. Mesleki gelişim programları bu inançları daha da geliştirerek

öğretim sonuçlarının iyileşmesini sağlayabilir. Tüm bu düşüncelerden yola çıkılarak öğretimin etkililiği tartışılırken bir yandan da öğrencinin öğretileni anlama sürecindeki rolü, sahip olması beklenen temel düşünme becerileri gündeme gelmiştir. Tüm bu açıklamalar genel olarak değerlendirilerek “H1: Eleştirel düşünme tutumu ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezi kurulmuştur.

Algılanan Kişilik Tipi ve Eleştirel Düşünme

Kişilik tipi, bireyin düşünme, hissetme ve davranış biçimini belirleyen, nispeten sabit özellikler bütünüdür (Burger, 2016). Öğretmenlerin algıladığı ya da sergilediği kişilik özellikleri, onların öğretim tarzlarını, sınıf yönetimlerini ve öğrencilerle olan ilişkilerini etkileyebilir. Kişilik özellikleri, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini ve bu becerileri öğrencilerine nasıl aktardıklarını da etkileyebilir. Örneğin, analitik düşünen, meraklı ve açık fikirli öğretmenler, eleştirel düşünmeyi teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratmada daha başarılı olabilirler. Farklı kişilik özelliklerinin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilediğini anlamak, daha iyi eğitim stratejileri tasarlamaya ve öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Örneğin, Deneyime Açıklığın eleştirel düşünme becerilerinin önemli bir belirleyicisi olduğu sürekli olarak tespit edilmiştir. Deneyime Açıklıkta daha yüksek puanlar, eleştirel düşünme değerlendirmelerinde daha iyi performans ile ilişkilidir (Clifford vd., 2004; Nosratinia, 2013). Bazı Myers-Briggs Tip Göstergesi kişilik tipleri, özellikle Sezgisel (N) ve İçedönük (I) tipler, eleştirel düşünme becerilerinde daha yüksek puan alma eğilimindedir. Özellikle, düşünme tercihi olan Sezgisel İçe Dönükler daha yüksek eleştirel düşünme becerileri göstermektedir (Engt, 2010). Vicdanlılık da eleştirel düşünme becerilerinin öngörülmesinde rol oynar, ancak bu rol Deneyime Açıklıktan daha az bir ölçüdedir. Eleştirel düşünme puanlarındaki varyansın daha küçük ama önemli bir kısmını açıklamaktadır (Nosratinia, 2013). Kişilik özellikleri sadece eleştirel düşünmeyi değil, aynı zamanda akademik performansı ve akademik faaliyetlerdeki çabanın kalitesini de etkilemektedir. Deneyime Açıklık ve Vicdanlılık gibi özellikler daha iyi akademik sonuçlar ve daha yüksek eleştirel düşünme becerileriyle bağlantılıdır (Bauer ve Liang, 2003). Clifford vd. (2004) ise eleştirel düşünme becerisinin bilişsel yetenek ve kişisel eğilimlere bağlı olarak değiştiğini öne sürmektedir. Eleştirel düşünen birey özellikleri “soran, araştıran, önyargılardan bağımsız düşünebilen, yeniliklere açık, etkili iletişim becerilerine sahip” gibi tanımlanırken bu tanımların “araştırmacı”, “yeniliklere ve değişime açık”, “iletişim kurabilen” gibi kişilik özelliğini de barındıran sıfatlardan oluştuğu görülmektedir. Bu doğrultuda algılanan kişilik özelliklerinin eleştirel düşünmeye etkisi olduğu varsayılabilir. Tüm bu bilgiler ışığında “H2: Algılanan kişilik tipi ile eleştirel düşünme tutumu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezi kurulmuştur.

Öğretmen Öz-Yeterliği ve Algılanan Kişilik Tipi

Bireyin, kendi kişilik tipinin yanı sıra mesleğin gerektirdiği özellikler arasında da uyum olması önemlidir (Külahoğlu, 2000). Öğretmenlik mesleği bağlamında ele alındığında mesleğin gerektirdiği kişilik özelliklerine sahip olma hali mesleki başarının da anahtarı olarak görülmektedir (Atmaca, 2020). Tersine durumda da yani kişilikleri ile öğretmenliğin meslek özellikleri arasında tam uyum sağlayamayan öğretmenlerin davranışları, öğrencilerin öğrenmeye yönelik istek ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Sürücü ve Ünal, 2018). Öte yandan dışa dönük, kendine güvenen ve açık fikirli kişilik özelliklerine sahip öğretmenler, daha yüksek bir öz-yeterlik inancına sahip olabilirler. Bu kişilik özellikleri, öğretmenin sınıf içindeki etkinliğini ve eleştirel düşünmeyi teşvik etme becerisini artırabilir. Araştırma bulgularına göre vicdanlılık, dışadönüklük ve duygusal istikrarlılık kişilik tipleri ile öğretmen öz-yeterliliği pozitif ilişkilidir (Dijigic vd., 2014; Kim vd., 2017; Kim vd., 2019; Ramdani vd., 2021). Uyumluluk ve nevroitiklik de öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi gibi öğretmen öz-yeterliliğinin farklı boyutlarıyla olumlu bağlantılar göstermektedir (Şenler ve Sungur-Vural, 2013). Öz-denetimli kişilik profiline sahip öğretmenlerin öz-yeterliği katı veya heyecanlı kişilik tiplerine kıyasla daha yüksektir (Perera vd., 2018). Dışa dönük, kararlı ve sert mizaçlı kişilikler daha yüksek öz-yeterlilik ve sınıf yönetimi becerisine sahiptirler (Henson ve Chambers, 2002). Koruyucu kişilik tipine sahip öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri idealist, zanaatkâr ve rasyonel gibi diğer kişilik tiplerine kıyasla daha yüksektir (Güngör vd., 2014). Öğretmen kişilik özellikleri, özellikle de vicdanlılık ve duygusal istikrar, daha yüksek öğretim etkinliği ve daha düşük tükenmişlikle ilişkilidir, bunun da dolaylı olarak öz-yeterliliği desteklediği söylenebilir (Kim vd., 2019). Vicdanlılık ve açıklık gibi kişilik boyutları, özellikle öğretim stratejilerinde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin önemli yordayıcılarıdır (Dijigic vd., 2014; Roberts vd., 2007). Kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasında açık bir ilişki vardır. Vicdanlılık, dışadönüklük ve duygusal istikrar gibi özellikler sürekli olarak daha yüksek öz-yeterlilikle ilişkilendirilmektedir. Bu bulgular, kişilik değerlendirmelerinin öğretmen öz-yeterliliğini ve genel öğretim etkinliğini artırmak için öğretmen eğitimi ve geliştirme programlarında değerli olabileceğini göstermektedir. Tüm bu bulgular ışığında “H3: Algılanan kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezi kurulmuştur.

Öğretmen Öz-yeterliği, Algılanan Kişilik Tipi ve Eleştirel Düşünme

Öğretmenlerin sınıfta kendilerini nasıl hissettikleri ve kendilerini nasıl ifade ettikleri sınıf içi etkileşim için önemli bir durumdur. Algıladıkları kişilik tipi, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olabilir ve bu da onların eleştirel düşünmeyi nasıl teşvik ettiklerini etkileyebilir. Örneğin, kendine güvenen ve problem çözmeye yönelik bir kişilik yapısına sahip bir öğretmen, bu özelliklerini yüksek öz-yeterlik inançlarıyla birleştirerek, sınıfta eleştirel düşünmeyi destekleyecek demokratik ortamlar oluşturabilir. Alanyazındaki pek çok araştırma bu söylemi

destekler niteliktedir. Öğretmen öz-yeterliği, değerlendirilen öğretim performansı ve öğrenci başarısı da dahil olmak üzere öğretim etkililiği ile pozitif ilişkilidir (Klassen ve Tze, 2014; Shangarffam ve Poshti, 2010; Zee ve Koomen, 2016). Öz-yeterlik, öğretmenlerin etkili öğretim algısının eleştirel düşünmeye kıyasla daha iyi bir yordayıcısıdır, ancak aradaki fark dikkat çekicidir (Egthesadi ve Jeddi, 2019; Shangarffam ve Poshti, 2010). Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir pozitif ilişki vardır (Amirian vd., 2022; Arce-Saavedra ve Blumen, 2022; Cansoy ve Türkoğlu, 2017; Zangenehvandi vd., 2014). Eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerileri öğretmen öz-yeterliğinin önemli yordayıcılarıdır (Arce-Saavedra ve Blumen, 2022; Cansoy ve Türkoğlu, 2017). Öğretmen kişilik özellikleri, özellikle duygusal denge, dışadönüklük ve vicdanlılık, öğretim etkililiği ile pozitif, tükenmişlik ile negatif ilişkilidir. Beş büyük kişilik özelliği, uyumluluk hariç, özellikle öğretim değerlendirmelerinde öğretmen etkililiği ile bağlantılıdır (Kim vd., 2019). Eleştirel düşünme becerileri öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemekte, bu da öğretim tarzı tercihlerini ve pedagojik başarıyı etkilemektedir (Amirian vd., 2022; Arce-Saavedra ve Blumen, 2022). Öğretmen öz-yeterliliği, eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir (Arce-Saavedra ve Blumen, 2022). Bandura (1997) öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyen öğrenme ortamlarını oluşturmanın, büyük ölçüde öğretmenlerin öz-yeterliklerine dayandığını belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine ilişkin inançları, sınıflarındaki akademik etkinlikleri nasıl yapılandırdıklarını, öğrencilerin entelektüel yeteneklerini nasıl değerlendirdiklerini ve sınıf yönetim yaklaşımlarını nasıl belirlediklerini etkilemektedir. Araştırmalar, öğretmen öz-yeterliği, kişilik tipi ve eleştirel düşünme arasında karmaşık bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Öz-yeterlilik, öğretim etkinliğinde önemli bir faktör olarak ortaya çıkmakta ve genellikle eleştirel düşünme ve kişilik özelliklerinin etkisine aracılık etmektedir. Öğretmenlerde öz-yeterlilik ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine ve daha iyi eğitim çıktıklarına yol açabilir. Bu bulgulardan yola çıkılarak "H4: Eleştirel düşünme tutumu, algılanan kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki anlamlı ilişkide aracılık etmektedir." hipotezi kurulmuştur. Kurulan tüm hipotezlerle oluşturulan model Şekil 1'de gösterilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri

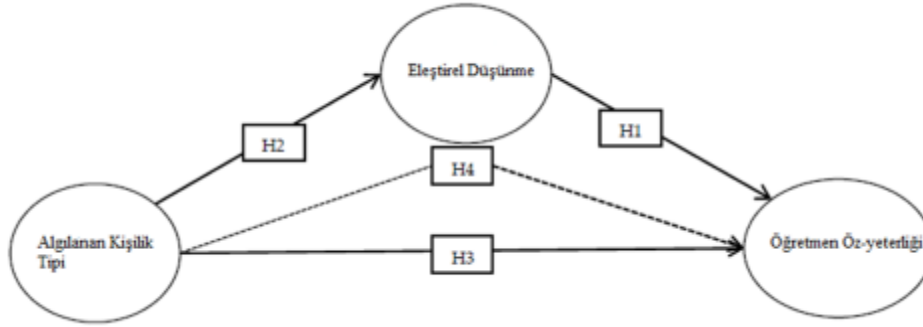
Bu araştırmanın temel amacı öğretmen öz-yeterlik algısı, algılanan kişilik tipi ve eleştirel düşünme tutumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bununla birlikte araştırma ile öğretmenlerin algıladıkları kişilik tiplerinin öğretmen öz-yeterliği ile olan ilişkisi ve bu ilişkide eleştirel düşünme tutumunun rolünün ne olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç ve yukarıda açıklanan kuramsal çerçeve doğrultusunda araştırmanın hipotezleri şöyle oluşturulmuştur:

H1: Eleştirel düşünme tutumu ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Algılanan kişilik tipi ile eleştirel düşünme tutumu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Algılanan kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Eleştirel düşünme tutumu, algılanan kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki anlamlı ilişkide aracılık etmektedir.



Şekil 1. Araştırma hipotezlerini gösteren Path diyagramı

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tipi, eleştirel düşünme tutumları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki ve bu ilişkideki aracı rol belirlenmeye çalışıldığından araştırma ilişki tarama modelinde tasarlanmıştır. Kavramsal çerçeveden yola çıkılarak bir model kurulmaya çalışılmış, bu modeldeki doğrudan ve dolaylı ilişkiler yapısal eşitlik modeliyle test edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli, içsel (endogenous) ve dışsal (exogenous) değişkenler arasındaki ilişkiler ile faktör analizindeki örtük yapıları bir arada sınamaktadır (Çokluk vd., 2016; Sümer, 2000).

Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesine Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 02.07.2021 tarih, 2021/15 sayılı, VI numaralı kararıyla onay verilmiş ve araştırma alınan bu etik kurul onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Orta Anadolu'da bir eğitim fakültesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 317 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun büyüklüğü araştırmada kullanılan veri analizi ile doğrudan ilişkilidir. Yapısal Eşitlik Modellemesinde (YEM) değişken sayısı çalışma grubunun belirlenmesinde etkilidir. Siddiqui (2013) derleme çalışmasında YEM için 10-15 değişken için 200-400 arasında örneklem büyüklüğünün gerekli olduğunu belirtmektedir. Çapık'a (2014) göre örneklem hacmi büyüdükçe uyum indekslerinin ve faktörlere olan dağılımları daha iyi sonuçlar vermektedir. Bu

araştırmada değişken sayısı 10'un altında olmakla birlikte toplam 328 veri elde edilmiştir. Veriler üzerinde yapılan veri temizliği sonrasında 317 veri analize dahil edildiğinden araştırmanın çalışma grubu 317 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Bölümlere Göre Dağılımı

<i>Bölüm</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Sınıf</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İlköğretim Matematik	72	22,7	1. sınıf	126	39,7
Sınıf	59	18,6	2. sınıf	92	29
Türkçe	84	26,5	3. sınıf	72	22,7
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	102	32,2	4. sınıf	27	8,5

Araştırmanın değişkenleri arasında sınıf düzeyine bağlı değişiklik olmayacağı varsayılmıştır. Bu bağlamda veri toplaması ve veri analizi süreçlerinde sınıf düzeyine bağlı bir ayrıma gidilmemiştir. Ancak bu varsayım aynı zamanda araştırma bulgularının yorumlanmasında bir sınırlılık olarak kendini göstermektedir. Bulgular tartışılırken ele alınan değişkenlerin sınıf düzeyine göre değişiklik gösterebileceği ihmal edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen bu ölçek Çapa vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik (ÖKÖ) (8 madde), öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik (ÖSÖ) (8 madde) ve son olarak sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik (SYÖ) (8 madde) olarak üç boyutta toplam 24 maddeden oluşan Likert tipi ölçektir. Çapa vd.'nin (2005) çalışmasında ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's Alpha değerleri .82, .84 ve .86 olarak hesaplanmıştır. Eldeki çalışmada tekrarlanan DFA sonuçları, ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığını göstermektedir (RMSEA=.067; GFI=.86; AGFI=.83; NFI=.95; CFI=.97; Cmin/df=3,23). Bu çalışmada, boyutların güvenilirlik katsayıları .73 ile .78 arasında hesaplanmıştır.

Beş Faktör Kişilik Envanteri

Beş Faktör Kişilik Envanteri Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilmiştir. Sümer vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Boyutların güvenilirlik katsayıları .64 ile .77 arasında bulunmuştur. Eldeki çalışmada araştırma amacı kapsamında beş faktörden ikisine yer verilmiştir. Söz konusu alt boyutlara ilişkin DFA sonuçları (RMSEA=.084; GFI=.85; AGFI=.81; NFI=.95; CFI=.85; Cmin/df=3,23) kabul edilebilir aralıklardadır. Ayrıca boyutların güvenilirlik katsayıları .69 ile .81 arasında hesaplanmıştır.

Eleştirel Düşünme Tutumları Ölçeği

Araştırmacı tarafından 2012 yılında geliştirilen Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği eldeki çalışmada gözden geçirilerek kullanılmıştır. Normalde beş faktörlü olarak geliştirilen ölçeğin bu

çalışmada yenilenen açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonrasında iki boyutlu olarak kullanılmasına karar verilmiştir. İki boyutlu yapıya ilişkin uyum iyilik değerleri (RMSEA=.054; GFI=.92; AGFI=.90; NFI=.95; CFI=.88; Cmin/df=1,93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca güvenilirlik katsayıları da .82 ve .84'tür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için ölçme araçlarının çevrim içi formları Google Forms'da hazırlanmıştır. Hazırlanan forma katılımcı onam maddesi de eklenerek çevrim içi formlar öğretmen adaylarına e-posta ve WhatsApp yoluyla ulaştırılmıştır.

Araştırmada algılanan kişilik tipi, eleştirel düşünme tutumu ve öğretmen öz-yeterlik arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkilerden algılanan kişilik tipinin eleştirel düşünme aracılığıyla öğretmen öz-yeterliği üzerindeki etkisi yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 25 ve AMOS 26.0 programları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilere ait ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliklerini test etmek amacıyla DFA analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlere göre, tüm ölçme araçlarının çalışmada kullanılan veri setiyle uyumlu olduğu görülmüştür. Kurgulanan modelde bir veya birden fazla değişken ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü ve anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanan YEM, yapısal bir model üzerindeki ilişkilerin veri ile uyumunu doğrular ve ölçüm hatalarını dikkate alır (Meydan ve Şeşen, 2015). YEM analizinin yapılabilmesi için varsayımlar test edilmiştir. Örtük (gizil) değişkenlerin her bir alt değişkeni için normallik değerleri incelenmiştir. Bunun için çarpıklık ve basıklık değerleri, Z değeri ile anlamlılık düzeyleri belirlenmiştir. Diğer aşamada verilerin önerilen modeli destekleyip desteklemediği test edilmiştir. Bunun için modelde yer verilen yapıların faktör yapısı, geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Bir diğer aşamada doğrulanan modelde yer alan yapılar arasındaki anlamlı ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda, test modelinin veri setiyle ne kadar uyumlu olduğunu belirlemek için uyum indeksleri dikkate alınmıştır. Bunlar; Ki-Kare (χ^2), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (CFI), Fazlalık Uyum İndeksi (IFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI) değerlerinden oluşmaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2015; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2013). χ^2 testi bir hipotez testidir ve bu uyum iyiliği değerinin küçük çıkması modelin veri setiyle olan uyumluluğunu artırır. χ^2 değerinin (farklılık değeri) anlamlı çıkması, test edilen modelin gerçek modelden anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtir (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2015; Sümer, 2000). Dolayısıyla χ^2 'nin anlamlı olmaması aynı zamanda 5'ten küçük değerler alması istenir. Ancak büyük örneklem için beklenen ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki önemsiz farklar χ^2 'yi anlamlı çıkarır (Bentler, 1990). Bu bakımdan χ^2 'nin serbestlik derecesine (df) oranı değerlendirmeye alınır. χ^2 /df oranı 3 ve daha küçük değerler için iyi; 5'e kadar olan değerler için yeterli uyum olarak kabul edilir (Çokluk vd., 2014; Kline, 2015; Meydan ve Şeşen,

2015; Sümer, 2000). Diğer önemli uyum iyiliği değeri RMSEA'dır. Bu uyum iyiliği değerleri 0 ile 1 arasında değişmekte, 0,05'e eşit veya küçük olması mükemmel uyumu, 0,08'e kadar olan değerler kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000). CFI, IFI, GFI ve AGFI indeksleri ise 0 ile 1 arasında değerler almakta 1'e yakın değerler kabul edilebilir uyumu belirtmektedir. 1'e ne kadar yakınsa CFI, IFI, GFI değerlerine sahip modelin daha güçlü uyum içinde olduğu şeklinde yorumlanır (Meydan ve Şeşen, 2015; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Kurulan modele ait yukarıda belirtilen uyum iyiliği katsayıları raporlanmıştır. Daha sonra tespit edilen aracılığa ilişkin değerler rapor edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada ele alınan değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Değişkenlerin aralarındaki ilişkiye dönük bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

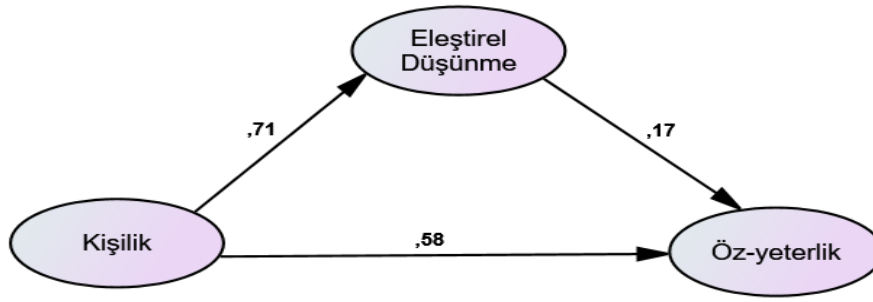
Tablo 2. Değişkenler Arasındaki İlişki

Ölçek	Alt boyut	1	2	3	4	5	6	7
Algılanan	Dışadönüklük (1)	1	.469**	.341**	.208*	.239**	.321**	.104*
Kişilik Tipi	Deneyime açıklık (2)		1	.463**	.398**	.383**	.541**	.143*
Öğretmen	Öğrenci (3)			1	.820**	.786**	.477**	.204**
Öz-yeterlik	Öğretim (4)				1	.781**	.365**	.101*
İnancı	Sınıf Yönetimi (5)					1	.392**	.102*
Eleştirel Düşünme	Bilgi (6)						1	.345**
Tutumu	Kanıt (7)							1

**<0,001; *<0,005

Tablo 2 incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkilerin genel olarak düşük ya da orta düzeyde olmakla birlikte anlamlı olduğu görülmektedir. En düşük ilişki öğretmen öz-yeterliğinin alt boyutlarından öğretim ve sınıf yönetimi alt boyutları ile kanıta dayalı karar verme arasındadır ($r=.10$, $p<.05$). En yüksek ilişki ise öğretmen öz-yeterliğinden öğretim ve öğrenci boyutları arasındadır ($r=.82$, $p<.01$).

Araştırmanın H1, H2 ve H3 hipotezlerinin test edilmesi amacıyla yapısal eşitlik modellemesi gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan modelin uyum indeksleri $\chi^2/sd=1,880$, $RMSEA=.053$, $CFI=.99$, $NFI=.98$, $GFI=.96$, $IFI=.93$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler modelin verilerle iyi uyum gösterdiği yönündedir (Byrne, 2010; Kline, 2015; Schumacker ve Lomax, 2004; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sonuçlara bakılarak kurulan H2 ve H3 hipotezleri kabul edilmiştir. Algılanan kişilik tipi ile eleştirel düşünme tutumu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (0,71). Algılanan kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (0,58). H1 hipotezi ise reddedilmiştir. Eleştirel düşünme tutumu ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişki anlamlı değildir (0,17). Modele ilişkin standartlaştırılmış katsayılar Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Modele ilişkin standartlaştırılmış katsayılar

Araştırmanın H4 hipotezi “Eleştirel düşünme tutumu, algılanan kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki anlamlı ilişkide aracılık etmektedir” şeklinde kurulmuştur. Analiz bulguları algılanan kişilik özelliğinin öğretmen öz-yeterliğinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Modelde aracı değişken olan eleştirel düşünme ise öğretmen kişilik özelliğine göre öğretmen öz-yeterliğinin zayıf bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Test edilen H4’e ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kişilik Özelliğinin Öğretmenlik Öz-Yeterliği Üzerindeki Etkisinde Eleştirel Düşünmenin Aracı Rolü

	Sonuç Değerler			
	Eleştirel düşünme		Öğretmen öz-yeterliği	
	β	SH	β	SH
Kişilik (H ₃)			0,722*	0,127
R ²			0,304	
Kişilik (H ₂)	0,708*	0,095		
R ²	0,306			
Kişilik (H ₄)			0,582*	0,132
Eleştirel düşünme (H ₁)			0,167	0,093
R ²			0,315	
Dolaylı etki			0,118* (0,034-0,337)	

*<0,001

Tablo 3 incelendiğinde algılanan kişilik tipinin öğretmenlik öz-yeterliği üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta=0,722$; $p<0,001$). Öğretmen adaylarının algıladığı kişilik özelliği ile eleştirel düşünme arasındaki regresyon katsayısı da anlamlıdır ($\beta=0,71$; $p<0,001$). Öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki dolaylı etki de 0,118 ve %95 güven aralığı 0,034-0,337 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu aralık “0” değeri içermediğinden istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırma başında kurulan H4 istatistiksel olarak anlamlı bulunan değerler doğrultusunda kabul edilmiştir.

Tartışma

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tipleri, öğretmen öz-yeterliği ve eleştirel düşünme tutumu arasındaki ilişki ve algıladıkları kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkide eleştirel düşünme tutumunun rolü incelenmiştir. Kuramsal çerçeveden hareketle söz konusu değişkenler arasında bir model kurulmuş ve modelin uygunluğu, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre algılanan kişilik tipi ile eleştirel düşünme tutumu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (0,71). Algılanan kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır (0,58). Eleştirel düşünme tutumu ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişki anlamlı değildir (0,17). Araştırma başında kurulan H2 ve H3 hipotezleri kabul edilmiş, H1 reddedilmiştir. Araştırmada H1 hipotezi reddedilmekle birlikte bu durumun araştırmanın yürütüldüğü örneklem ile ilgili olabileceği unutulmamalıdır. Ancak öğretmen kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkide eleştirel düşünmenin aracı rolü anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla H4 hipotezi de kabul edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına daha detaylı bakıldığında algılanan kişilik tipi, öğretmen öz-yeterlik inancı ve eleştirel düşünme tutumu arasında arasındaki ilişkiler genel olarak düşük ya da orta düzeyde olmakla birlikte anlamlı olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 2). Alt ölçekler bağlamında incelendiğinde değişkenler arasındaki en düşük ilişki öğretmen öz-yeterliğinin alt boyutlarından öğretim ve sınıf yönetimi alt boyutları ile eleştirel düşünme tutumu alt boyutlarından kanıta dayalı karar verme arasındadır ($r=.10$; $p<.05$). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının, eğitim sırasında öğretime bağlılıkları ve iyi olma halleri için önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretimsel süreçlerin ya da sınıf yönetiminin doğası kendine güveni tam, yaptığı işe inanan öğretmenler gerektirmektedir. Sınıfın “çok boyutluluk” ve “eş zamanlılık” özellikleri dikkate alındığında öğretmenlerin zaman zaman hızlı ve çözüm odaklı düşünmek zorunda kaldıkları unutulmamalıdır. Alanyazındaki araştırma bulguları incelendiğinde de benzer bulgular gözlenmektedir. Araştırmalar eleştirel düşünme tutumu ile sınıf yönetimi arasında ilişki olduğunu ancak bu ilişkinin yönü ve düzeyinin değişken olduğunu göstermektedir. Örneğin Demirdağ (2015) lise öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki olmadığını tespit etmiştir. Turabik ve Gün (2016) ise demokratik sınıf yönetimi algısı ile eleştirel düşünme tutumu arasında pozitif yönü düşük ancak istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğundan söz etmektedir. Gholami vd.’ne (2015) göre ise sınıf yönetimi, etkili öğretimin diğer bileşenlerinin yanı sıra eleştirel düşünme ile de önemli ölçüde ilişkilidir. Sınıf içi öğrenme ortamının eleştirel düşünme eğilimi ile becerilerden daha güçlü bir ilişkisi olduğu (Cheng ve Wan, 2017) düşünüldüğünde öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik alanlarından olan öğretim ve sınıf yönetimine ilişkin inançlarının yüksek olması hem kendileri hem de öğrencileri için istendik bir durum haline gelmektedir.

Bu araştırmada algılanan kişilik tipinin öğretmenlik öz-yeterliği üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta=0,722$; $p<0,001$). Diğer bir ifade ile modelde algılanan kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişki anlamlıdır. Bu bulgu alanyazın ile paralellik göstermektedir. Genel psikolojik özellikler ile öğretim etkinliği arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların meta analizinin yapıldığı araştırmada öz-yeterliliğin değerlendirilen öğretim performansı üzerinde en güçlü etkiyi gösterdiği tespit edilmiştir (Klassen ve Tze, 2014). Yine bir diğer meta analiz çalışmasında da beş faktörlü kişilik kuramının belirttiği kişilik tipleri ile (uyumluluk dışındaki) öğretmen etkililiği pozitif ilişkili bulunmuştur (Kim vd., 2019). Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile öğretmenlik performansları arasında ilişki olduğu düşünülebilir. Beş faktörlü kişilik kuramının belirttiği kişilik tiplerinde sorumlu/öz-denetimli ve deneyime açık kişilik tipleri kişiliğin olumlu yönleri olarak tanımlanan özellikler arasında yer almaktadır. Bu araştırmada da kişiliğin deneyime açıklık ve dışa dönüklük boyutları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının olumlu kişilik algısı, nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri açısından da önemli görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının algıladığı kişilik özelliği ile eleştirel düşünme arasındaki regresyon katsayısı da anlamlıdır ($\beta=0,71$; $p<0,001$). Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının algıladığı kişilik tipi ile eleştirel düşünme tutumları arasındaki ilişki anlamlıdır. Yılmaz'ın (2023) araştırmasında da benzer sonuçlar elde edilmiş, öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı; yaratıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine Hatipoğlu ve Özmen'in (2024) araştırmasında da kişilik özellikleri ile eko-bilimsel düşünme arasında anlamlı ilişki bulunmuş, ilişkinin en güçlü olduğu kişilik tipi dışa dönüklük olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğretmen kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki dolaylı etki de %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($\beta=0,118$; $p<0,001$; $0,034-0,337$) olarak hesaplanmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişkide eleştirel düşünmenin aracılık rolü bulunmaktadır. Tüm bu bulgular birlikte incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inancı, eleştirel düşünme tutumları ve algıladıkları kişilik tipi arasında anlamlı bir ilişki olduğu, eleştirel düşünmenin öz-yeterliği olumlu yönde etkilediği ve bunun da öğretim uygulamalarını ve etkililiğini etkilediği düşünülmektedir. Algılanan öz-yeterlik, bireyin neler yapabileceğine ilişkin öznel ve içsel yargılarını yansıtmaktadır (Bahar ve Kağan, 2018). Pajares'e (1997'den aktaran Aygüneş, 2023) göre öğretmenlik mesleği, öz-yeterliğin ortaya çıktığı mesleklerdendir. Öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik inancı geliştikçe öğretmenlik daha etkili ve verimli olarak icra edilir. Öğretmenlerin yeterliklerinin farkında olması, bu

konuda objektif bir şekilde öz değerlendirme yapabilmesi ve konuya yönelik gelişim ve değişime açık olması beklenmektedir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007) öğretmen öz-yeterlik inancını; öğretmenlerin öğretme işini başarılı şekilde yerine getirmeye yönelik inançları olarak tanımlamıştır. Olumlu yeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğrencilerini motive etmek için daha fazla çaba gösterdikleri, akademik gelişime daha fazla zaman ayırdıkları ve bu yolla başarıyı artırdıkları (Bandura, 1997), yeni fikirlere daha açık ve yeni yöntemler denemeye daha istekli oldukları görülmüştür (Cousins ve Walker, 2000). Bu bağlamda hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının yüksek yeterlik algısı geliştirmeleri konusunda desteklenmeleri önemlidir. Çünkü Cüceloğlu'na (2009) göre kişilik öğrenilmiş bir davranıştır ve insanın davranış özellikleri; o davranışın öğrenilmesine ilişkin geçmiş yaşantılarına bağlıdır. Öğretmenlik mesleği genel kişilik özelliklerinin mesleki beceriyi arttırdığı mesleklerdendir. Düşünen, soran, merak eden, deneyime açık, motivasyonu yüksek, azimli, sabırlı, inisiyatif alabilen öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen adaylarının hizmet öncesi süreçlerden başlayarak bu yönde desteklenmesi önemli görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançları, algıladıkları kişilik tipi ve eleştirel düşünme tutumları arasındaki ilişki ile eleştirel düşünme tutumunun diğer iki değişkenin ilişkisi üzerindeki aracılık rolünün incelendiği bu araştırmada genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. “Eleştirel düşünme tutumu ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır hipotezi” (H1) reddedilmiştir. Belirlenen ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\beta=0,17$; $p<0,001$).
2. “Algılanan kişilik tipi ile eleştirel düşünme tutumu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır” (H2) hipotezi kabul edilmiştir. Öğretmen adaylarının algıladığı kişilik tipi ile eleştirel düşünme arasındaki regresyon katsayısı da anlamlıdır ($\beta=0,71$; $p<0,001$). Araştırma sonuçlarına göre algılanan kişilik tipinin öğretmenlik öz-yeterliği üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta=0,58$; $p<0,001$).
3. “Algılanan kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır” (H3) hipotezi kabul edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre algılanan kişilik tipinin öğretmenlik öz-yeterliği üzerindeki toplam etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta=0,722$; $p<0,001$). Algılanan kişilik tipi ile öğretmenlik öz-yeterliği arasındaki ilişki anlamlıdır.
4. “Eleştirel düşünme tutumu, algılanan kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki anlamlı ilişkide aracılık etmektedir” (H4) hipotezi kabul edilmiştir. Öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tipi ile öğretmen öz-yeterliği arasındaki dolaylı etkide eleştirel

düşünme tutumunun aracılık rolü %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta=0,118$; $p<.001$; $0,034-0,337$).

Elde edilen bu sonuçlara bakılarak öğretmen adaylarının algıladığı kişilik tipleri, onların öz-yeterlik inançları ve eleştirel düşünme becerileri arasında bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Söz konusu değişkenler birbirini karşılıklı olarak etkilemekte ve öğretmenlerin sınıfta nasıl bir rol üstlendiğini ve öğrencileri eleştirel düşünmeye ne ölçüde yönlendirdiğini belirlemektedir. Ancak bu araştırma bu tür bir genelleme yapmak için sınırlı bir veri sunmaktadır. Bu ilişkilerin detaylı olarak anlaşılması daha büyük örneklerde test edilmelidir. Çünkü bu araştırmanın temel sınırlılığı veri toplama sürecinde sınıf düzeyine göre ayırmanın yapılmamasıdır. Birinci sınıf öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz-yeterlik algıları ile 4. sınıf öğretmen adaylarının algıları arasında farklılıklar olabilir. Benzer bir araştırma yalnızca 1. sınıf öğretmen adaylarıyla ya da yalnızca 4. sınıf öğretmen adayları ile tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarından veri toplanmıştır. Bu bağlamda hizmet öncesi eğitim süreçleri öncelikli olmak üzere mesleğe hazırlanan gençlere hem mesleğe hem de genel olarak yaşama ilişkin deneyim kazandırma, girişimcilik, kendini ifade etme gibi beceriler kazandıracak öğrenme ortamları sunacak seçmeli dersler programlara eklenebilir.

Bu çalışmada ele alınan değişkenler öğretmenlerden oluşan bir örnekleme test edilebilir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına etki eden değişkenler araştırılabilir. Öğretmenler ve öğretmen adaylarından elde edilecek sonuçlar karşılaştırmalı olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlik öz-yeterliğini arttıracığı/geliştireceği düşünülen içerikler geliştirilerek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında kullanılmak üzere önerilebilir.

Kaynaklar

- Amirian, S., Ghaniabadi, S., Heydarnejad, T., & Abbasi, S. (2022). The contribution of critical thinking and self-efficacy beliefs to teaching style preferences in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15, 1-18. <https://doi.org/10.1108/jarhe-11-2021-0441>
- Arce-Saavedra, B. & Blumen, S. (2022). Critical thinking, creativity, self-efficacy, and teaching practice in Peruvian teacher trainers. *Revista de Psicología*, 40(1), 603-633. <https://doi.org/10.18800/psico.202201.020>
- Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe University Journal of Education*, 21(1), 1-8.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-613930>

- Aygüneş, A. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterliği ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bahar, H. H. & Kağan, M. (2018). Öğretmen adaylarında öz-yeterlik algılarının yordayıcısı olarak beş faktör kişilik özellikleri. *Erzincan University Journal of Education*, 20(3), 676-686.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bauer, K. & Liang, Q. (2003). The effect of personality and precollege characteristics on first-year activities and academic performance. *Journal of College Student Development*, 44, 277-290. <https://doi.org/10.1353/CSD.2003.0023>
- Benet-Martínez, V. & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.729>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Burger, J. (2016). *Kişilik*. Kaknüs.
- Byrne, M. B. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming* (3. b.). Taylor & Francis/Routledge.
- Cansoy, R. & Türkoğlu, M. (2017). Examining the relationship between pre-service teachers' critical thinking disposition, problem solving skills and teacher self-efficacy. *International Education Studies*, 10, 23-35. <https://doi.org/10.5539/IES.V10N6P23>
- Chaplain, R. P. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies*, 26(2), 177-190. <https://doi.org/10.1080/713664271>
- Cheng, M. & Wan, Z. (2017). Exploring the effects of classroom learning environment on critical thinking skills and disposition: A study of Hong Kong 12th graders in Liberal Studies. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 152-163. <https://doi.org/10.1016/j.TSC.2017.03.001>
- Clifford, J., Boufal, M., & Kurtz, J. (2004). Personality traits and critical thinking skills in college students. *Assessment*, 11, 169-176. <https://doi.org/10.1177/1073191104263250>
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1985). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised neo personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21-50.
- Cousins, J. B. & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*[Special Issue], 25-53.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. Remzi.

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74–81.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 17(3), 196-205. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/29691> sayfasından erişilmiştir.
- Çelikkol, A. K. & Konik, A. K. (2023). The role of critical thinking dispositions and depressive symptoms in predicting teacher candidates' perceptions of 'teacher self-efficacy'. *African Educational Research Journal*, 11(3), 293-299. <https://doi.org/10.30918/aerj.113.23.047>
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. b.). Pegem Akademi.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- Demirdağ, S. (2015). The relationship between critical thinking abilities and classroom management skills of high school teachers. *Educational Research Review*, 10, 850-855. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2173>
- Djigić, G., Stojiljković, S., & Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 593-602. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.01.1206>
- Eghtesadi, A. & Jeddi, A. (2019). Teachers' critical thinking and self-efficacy as predictors of their pedagogical success. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 8, 62-70. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.8n.1p.62>
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *HAYEF Journal of Education*, 9(1), 34-57. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93144> sayfasından erişilmiştir.
- Eng, T. (2010). A study of personality type and thinking skill. *2010 International Conference on Science and Social Research (CSSR 2010)* içinde (s. 335-340). <https://doi.org/10.1109/CSSR.2010.5773795>
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking –An introduction*. Cambridge University.
- Gholami, A., Tabatabay, M., & Yazdai, F. (2015). Investigate the relationship between classroom management and human establishing relations with critical thinking. *International Journal of Research in Social Sciences*, 5, 141-150.

- Güngör, F., Kurt, H., & Ekici, G. (2014). The relationship between personality types and self-efficacy perceptions of student teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 786-790. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.01.298>
- Hatipoğlu, F. & Özmen, H. (2024). Kişilik özellikleri bağlamında fen bilgisi öğretmen adaylarının ekobilimsel düşünme alışkanlıklarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(59), 435-459. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1381875>
- Henson, R. & Chambers, S. (2002). Personality type as a predictor of teaching efficacy and classroom control beliefs in emergency certification teachers. *Education*, 3(13), 124-261.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. Kazancı.
- Kim, L., Jörg, V., & Klassen, R. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163-195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kim, L., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2017). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110, 309-323. <https://doi.org/10.1037/edu0000217>
- Klassen, R. & Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2014.06.001>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. b.). Guilford.
- Külahoğlu, S. (2000). İyi öğretmenlik yetenek mi, beceri mi? *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-58.
- Mason, M. (2007). Critical thinking and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 339-349. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00343.x>
- MANzoor, E. (2019). Prospective teachers' critical thinking disposition, problem solving skills and self-efficacy: A relationship study in Pakistan. *Pakistan Social Sciences Review*, 3(2), 687-696. [https://doi.org/10.35484/pssr.2019\(3-2\)53](https://doi.org/10.35484/pssr.2019(3-2)53)
- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları* (2. b.). Detay.

- Moslemi, N. & Habibi, P. (2019). The relationship among Iranian EFL teachers' professional identity, self-efficacy and critical thinking skills. *HOW*, 26(1), 107-128. <https://doi.org/10.19183/HOW.26.1.483>
- Mohseni, A. & Omrani, H. (2016). The relationship among self-efficacy, critical thinking and professional success of Iranian EFL teachers. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6, 8-22. <https://mjltm.org/article-1-253-en.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Nosratinia, M. (2013). The role of personality traits in predicting EFL learners' critical thinking skills: A study on psychological characteristics of EFL learners. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 13, 89-93. <https://doi.org/10.9790/0837-1368993>
- Perera, H., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.034>
- Ramdani, Z., Tae, L., Prakoso, B., & Luanganggoon, N. (2021). Personality trait, self-efficacy, and individual work performance on science teachers in Indonesia. *Proceedings of the International Conference on Educational Assessment and Policy (ICEAP 2020)* içinde (s. 16-21). <https://doi.org/10.2991/ASSEHR.K.210423.058>
- Roberts, T., Mowen, D., Edgar, D., Harlin, J., & Briers, G. (2007). Relationships between personality type and teaching efficacy of student teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48, 92-102. <https://doi.org/10.5032/JAE.2007.02092>
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretme kuramdan uygulamaya*. Gönül.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2. b.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Shangarffam, N. & Poshti, N. (2010). The relationship among EFL teachers' critical thinking, self-efficacy, and their perception of effective teaching. *Applied Linguistics*, 4, 175-207.
- Siddiqui, K. (2013). Heuristics for sample size determination in multivariate statistical techniques. *World Applied Sciences Journal*, 27(2), 285-287. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2013.27.02.889>
- Siegel, H. (2017). *Education's epistemology: Rationality, diversity, and critical thinking*. Oxford University.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sümer, N., Lajunen, T., & Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident involvement. G. Underwood (Ed.), *Traffic and transport psychology* içinde (s. 215-227). Elsevier.

- Sürücü, A. & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Opus: Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295. <https://doi.org/10.26466/opus.404122>
- Şenler, B. & Sungur-Vural, S. (2013). Pre-service science teachers' teaching self-efficacy in relation to personality traits and academic self-regulation. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-20. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.22>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. b.). Pearson.
- TDK. (2025). *Kişilik*. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tschannen-Moran., M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Turabik, T. & Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training Studies*, 4, 45-57. <https://doi.org/10.11114/JETS.V4I12.1901>
- Yılmaz, H. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı kişilik özellikleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme eğilimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1412-1430. <https://doi.org/10.51460/baebd.1363259>
- Zangenehvandi, M., Farahian, M., Branch, K., & Gholami, H. (2014). On the relationship between EFL teachers' critical thinking and self-efficacy. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4, 271-286.
- Zee, M. & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86, 1015-981. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Extended Summary

How teachers feel and express themselves in the classroom is important for classroom interaction. Their perceived personality type may have an indirect effect on teachers' self-efficacy beliefs, which in turn may influence how they promote critical thinking. For example, a teacher with a self-confident and problem-solving personality type may combine these traits with high self-efficacy beliefs to create democratic environments that support critical thinking in the classroom. Research shows that there is a complex interaction among teacher self-efficacy, personality type and critical thinking. Self-efficacy emerges as an important factor in teaching effectiveness and often mediates the influence of critical thinking and personality traits.

Developing self-efficacy and critical thinking skills in teachers can lead to improved teaching practices and better educational outcomes. The relationship between teachers' self-efficacy beliefs and

critical thinking attitudes is an important area of research in educational psychology. Understanding this relationship can provide insights into how teachers' confidence in their abilities and critical thinking skills affect their teaching effectiveness and professional success. This study aims to determine the relationship between teachers' perceived personality types and teacher self-efficacy and the role of critical thinking attitude in this relationship. Accordingly, "H1: There is a positive and significant relationship between critical thinking attitude and teacher self-efficacy" was hypothesized.

Personality type is a relatively fixed set of traits that determine the way an individual thinks, feels and behaves (Burger, 2016). The personality traits that teachers perceive, or exhibit can affect their teaching styles, classroom management and their relationships with students. Personality traits can also influence teachers' critical thinking skills and how they transfer these skills to their students. For example, teachers who are analytical thinkers, curious and open-minded may be more successful in creating a learning environment that encourages critical thinking. Understanding how different personality traits affect critical thinking skills can help design better educational strategies and develop critical thinking skills in students. In the light of all this information, "H2: There is a positive and significant relationship between perceived personality type and critical thinking attitude" was hypothesized.

It is important that there is a harmony between the individual's own personality type as well as the characteristics required by the profession. In the context of the teaching profession, having the personality traits required by the profession is seen as the key to professional success (Atmaca, 2020). In the opposite case, that is, the behaviours of teachers who cannot achieve full harmony between their personalities and the professional characteristics of teaching can negatively affect students' desire and motivation to learn. Another hypothesis of the study was formed in this direction as "H3: There is a positive and significant relationship between perceived personality type and teacher self-efficacy". The fourth and final hypothesis of the study was "H4: Critical thinking attitude mediates the significant relationship between perceived personality type and teacher self-efficacy".

Based on the hypotheses determined from the theoretical framework, a model was tried to be established, and structural equation modelling was used to reveal the suitability of the model and the direct and indirect relationships between the variables. 317 pre-service teachers participated in the study. The data were collected online through the Teacher Self-Efficacy Belief Scale, Five-Factor Personality Inventory and Critical Thinking Attitude Scale.

According to the results of the analysis, the relationships among perceived personality type, teacher self-efficacy and critical thinking attitude were generally low or moderate, but significant. The lowest relationship was between the sub-dimensions of teaching and classroom management and evidence-based decision making ($r=.10$; $p<.05$). The total effect of perceived personality type on

teaching self-efficacy was statistically significant ($\beta=0.722$; $p<0.001$). The regression coefficient between teachers' perceived personality type and critical thinking was also significant ($\beta=0.71$; $p<0.001$). The indirect effect between teacher personality type and teacher self-efficacy was also statistically significant at 95% confidence interval ($\beta=0.118$; $p<0.001$; 0.034-0.337). In this direction, the hypotheses H2, H3 and H4, which were established at the beginning of the research, were accepted in line with the statistically significant values. Regarding H1, it was seen that there was a relationship between critical thinking attitude and teacher self-efficacy, this relationship was not statistically significant, but it supported the model in the mediation structure.

Perceived self-efficacy reflects subjective and internal judgments about what an individual can do (Bahar and Kağan, 2018). According to Pajares (1997, cited in Aygüneş, 2023), teaching is one of the professions where self-efficacy emerges. In other words, as teacher self-efficacy develops, it is performed more effectively and efficiently. Teachers are expected to be aware of their competencies, to be able to make self-assessment objectively and to be open to development and change in this regard. Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2007) defined teacher self-efficacy beliefs as teachers' beliefs about the successful performance of teaching. It has been observed that teachers with positive efficacy beliefs make more effort to motivate their students, spend more time on academic development and thus increase achievement (Bandura, 1997), are more open to new ideas and are more willing to try new methods (Cousins and Walker, 2000). In this context, it is important that both teachers and pre-service teachers are supported to develop high perceptions of efficacy.

There is a relationship among teachers' perceived personality types, their self-efficacy beliefs and their critical thinking skills. These variables mutually influence each other and determine the role teachers play in the classroom and the extent to which they guide students towards critical thinking. However, the present study provides limited data to make such a generalization. A detailed understanding of these relationships should be tested in larger samples. On the other hand, these findings can be supported by empirical research.

In this study, data were collected from pre-service teachers. In this context, elective courses that will provide learning environments that will provide young people who are preparing for the profession with experience in both the profession and life in general, and skills such as entrepreneurship and self-expression can be added to the curricula, with priority in pre-service educational processes. A similar study can be repeated with teachers. The results can be evaluated holistically, and content suggestions can be developed for pre-service and in-service training programs.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teřekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 02.07.2021 tarih ve 2021/15 sayılı onayı ile yürütölmüştür.