

T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
YETERLİKLERİ İLE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Aysun ERDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2019



©2019- Aysun ERDOĞAN

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
YETERLİKLERİ İLE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ANALYSING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE
PERCEPTIONS OF THE TURKISH LANGUAGE
TEACHERS TOWARDS CLASSROOM MANAGEMENT
COMPETENCIES AND PERSONALITY TRAITS

Hazırlayan

Aysun ERDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

KIRŞEHİR-2019

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Aysun ERDOĞAN tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması 22.03.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza) ..

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

Üye.....(İmza)

Prof. Dr Nuri BALOĞLU

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2019

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2019

Aysun ERDOĞAN

İmza

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİ İLE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Aysun ERDOĞAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

2019-(XVIII +115)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı da Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özelliklerine ilişkin algılarının demografik özelliklere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, bu özellikleriyle ilişkisel tarama modeli bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Kırşehir il genelinde görev yapan toplam 215 Türkçe öğretmeni, örneklemini ise anılan evren içinden kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemiyle seçilen 190 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarını ölçmek için “Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği” ve kişilik özelliklerine ilişkin algılarını belirlemek için de “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)” kullanılmıştır. Araştırmada, “Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği”nin “fiziksel düzeni sağlama” alt faktörü ile “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”nin sadece “duygusal dengesizlik” alt faktörüne ilişkin puanlar arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu, “dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk” alt faktörleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada ayrıca, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin genelde ve “fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme, davranış geliştirme ve düzenleme” alt boyutlarının tamamında “çok yüksek düzeyde olduğu” ve Türkçe öğretmenlerin kişilik özelliklerinden “duygusal dengesizlik” özelliği bakımından içe duygusal dengesizliğe biraz uygun oldukları, “dışa dönüklük” özelliği bakımından dışa dönüklüğe oldukça uygun oldukları, “deneyime açıklık” özelliği bakımından deneyime açıklığa oldukça uygun

oldukları, “yumuşak başlılık” özelliği bakımından yumuşak başlığa çok uygun oldukları ve “sorumluluk” özelliği bakımından sorumluluğa çok uygun oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf yönetimi yeterlilikleri, Kişilik özellikleri, Türkçe öğretmenleri



ABSTRACT

ANALYSING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERCEPTIONS OF THE TURKISH LANGUAGE TEACHERS TOWARDS CLASSROOM MANAGEMENT COMPETENCIES AND PERSONALITY TRAITS

M. Sc. Thesis

Preparer: Aysun ERDOĞAN

Advisor: Dr. Bahadır GÜLBAHAR

2019-(XVIII +115)

Kırşehir Ahi Evran University, Institute Of Social Sciences

Turkish and Social Sciences Education Department

Turkish Teaching Science

Jury

Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

The current study aimed to determine the relationship between the Turkish teachers' perceptions of their classroom management competencies and personality traits. Another purpose of the current study was to reveal whether the Turkish teachers' perceptions of their classroom management competencies and personality traits vary significantly depending on some demographic features. Thus, the current study was designed as a relational survey model. The universe of the study is comprised of 215 Turkish teachers working in the city of Kırşehir and the sampling consists of 195 Turkish teachers selected from among the universe by means of the convenience sampling method. In order to measure the teachers' perceptions of their classroom management competencies, "*The Classroom Management Competency Scale*" and to measure their perceptions of their personality traits, "*Adjective Based Personality Scale (ABPT)*" was used. In the current study, a negative, low and significant correlation was found between the scores taken from the "ensuring physical order" sub-dimension of "*The Classroom Management Competency Scale*" and the "affective disorder" sub-dimension of "*Adjective Based Personality Scale*" and a positive, low and significant correlation was found with the sub-factors "extraversion, openness to experiences, amiability and responsibility". Moreover, it was found that the Turkish teachers perceive their general classroom management competencies and competencies in the sub-dimensions "ensuring physical order, teaching management, time management, organizing in-class relationships, behavior development and arrangement" as very high and in relation to the personality traits, the Turkish teachers think that they are a bit suitable for "affective disorder", that they are

highly suitable for “extraversion”, that they are highly suitable for “openness to experiences”, that they are highly suitable for “amiability” and that they are highly suitable for “responsibility”

Keywords: Classroom Management Competencies, Personality Traits, Turkish Language Teachers.



ÖN SÖZ

Araştırmanın temel amacı Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu temel amaca Kırşehir ilinde yer alan ilköğretim kademesi ortaokul bölümü Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan sınıf yönetimi ve kişilikle ilgili araştırmalar incelendiğinde sınıf yönetimi ve kişilik ilişkisini inceleyen araştırmaların azlığı dikkati çekmektedir. Araştırmalar daha çok sınıf yönetiminde sınıfı yönetmedeki tercih edilen yaklaşım türleri ve kişilikte ise psikoloji tabanlı araştırmalara odaklandığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle gerek yukarıda bahsi geçen teorik önemi gerekse sınıf yönetimi ve kişilik özelliklerini ilişkini irdeleyen ve bu ilişkiyi doğrudan Türkçe öğretmenleri üzerinde olmaması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Teorik olarak bakıldığında sınıflarda gerçekleşecek öğrenmelerin en fazla olması için sınıfın her bir kurum gibi yönetilmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yapılabilmesi için her öğretmenin sınıfını yönetirken kullandığı bir stratejisinin olması gerekir. Bu gerekliliğin yanında öğretmenin psikolojik özellikleri, sınıfta istenmeyen davranışlara karşı gösterdiği tepki ve yaklaşımları şekillendirmektedir. Kişilik ise genel olarak bireyin topluma uyumunu belirleyen karakteristik davranış örüntüleri ve düşünme biçimi olarak kavramlaştırılmaktadır. Kişilik ve oluşumu temelde insanın bir değişkeni olduğu için karmaşık yapıdadır. Bu nedenle kişiliğin oluşmasında tek bir faktörden söz etmek mümkün değildir. Bu bağlamda araştırma gerek uygulama alanına tutacağı bakış açısı gerekse alanyazımında ki Türkçe öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma azlığı nedeniyle literatüre sistemli bulgu sunması bakımından gereklilik arz etmektedir.

Alana katkı sunacağı düşünülen Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi başlıklı bu araştırmanın gerçekleşmesinde destek veren ve bana her aşamasında güvenen, bu çalışmayı tamamlamamda en büyük destekçim, yol ışığım, her dem öğreticim olan değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Bahadır Gülbahar'a ve araştırmanın örneklemini oluşturmada anketlerime cevap vererek katkıda bulunan Kırşehir ili Türkçe öğretmenlerine de saygılarımı sunar ve teşekkürlerimi iletirim. Yüksek lisans

eğitimim ile hayatıma giren ve ders dđnemim boyunca beni evlerinde ağırlayan, dostluğunu her daim yanımda hissettiren, bana gđvenen kıymetli arkadaşım Gizem avuşoğlu ve ailesine; ilk harfimdenden yđksek lisans eğitimimi tamamladığım bu gđnlere kadar gece-gđndüz maddi manevi her daim yanımda olan aileme sonsuz teşekkürü borç bilirim. Hayatımdaki varlıklarınıza ayrı ayrı şükrediyorum ve derin saygılarımı sunuyorum.

KIRŞEHİR, 2019

Aysun ERDOĞAN



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xviii
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ	1
1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	8
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	10
1.4. VARSAYIMLAR	10
1.5. TANIMLAR	10
BÖLÜM II	12
2.KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	12
2.1.SINIF YÖNETİMİ.....	12
2.2. SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ	17

2.2.1. Tepkisel Model.....	17
2.2.2. Önlemlsel Model	18
2.2.3. Gelişimsel Model	18
2.2.4. Bütünsel Model	19
2.3. SINIF YÖNETİMİ BOYUTLARI.....	20
2.3.1. Aile.....	20
2.3.2. Disiplin Yönetimi.....	20
2.3.3. Fiziksel Düzen.....	21
2.3.4. Okul.....	21
2.3.5. Zaman Yönetimi.....	21
2.4. SINIF YÖNETİMİNDE İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI VE BU DAVRANIŞLARA ÖĞRETMEN TEPKİLERİ	22
2.5. KİŞİLİK.....	25
2.5.1. Kişilik Kavramı ve Tanımları	25
2.6. KİŞİLİĞİ OLUŞTURAN TEMEL FAKTÖRLER	28
2.6.1. Kalıtım ve Bedensel Yapı Faktörleri.....	29
2.6.2. Sosyo-Kültürel Faktörler.....	30
2.6.3. Aile Faktörü	30
2.6.4. Sosyal Sınıf Faktörü.....	31
2.6.5. Coğrafi ve Fiziki Faktörler.....	32
2.6.6. Diğer Faktörler	33

2.7. KİŞİLİĞİN TEMEL ÖZELLİKLERİ.....	33
2.7.1. Dışa ve İçe Dönüklük.....	34
2.7.2. Yumuşak Başlılık/Uzlaşılabilirlik ve Hırçınlık.....	35
2.7.3. Sorumluluk ve Dağınıklık.....	35
2.7.4. Duygusal Tutarlılık ve Tutarsızlık.....	35
2.7.5. Zekâ Ve Deneyime Açıklık.....	36
2.8. KİŞİLİK KURAMLARI	36
2.8.1. Sigmund Freud'un Kişilik Kuramı	37
2.8.2. Alfred Adler'in Kişilik Kuramı.....	37
2.8.3. Carl Gustav Jung'ın Kişilik Kuramı:	38
2.8.4. Erich Fromm'un Kişilik Kuramı:.....	38
2.8.5. Karen Horney'in Kişilik Kuramı	39
2.8.6. Harry Stack Sullivan'ın Kişilik Kuramı.....	39
2.8.7. Cattell Ve Eysenck'in Kişilik Kuramı	40
2.8.8. Eric Ericson'ın Kişilik Kuramı	40
2.9. ÖĞRETMENDE SAHİP OLMASI BEKLENEN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	40
2.10. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	43
2.10.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	43
2.10.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	58
BÖLÜM III.....	61

YÖNTEM.....	61
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	61
3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ	61
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	63
3.3.1. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği	63
3.3.2. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi.....	67
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	68
BÖLÜM IV	71
4. BULGULAR	71
4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları ..	71
4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları	73
4.3. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İle Kişilik Özellikleri Algıları Arasındaki İlişki.....	74
4.4. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları	76
4.5. Türkçe Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları	77
4.6. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları	78
4.7. Türkçe Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İmkânları Durumuna İlişkin Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları	80

4.8. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Yayın Takip Etme Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları	81
4.9.Öğretmenlerin Gelişimleri İçin Okulda Gerçekleştirilen Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları.....	84
4.10. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları.....	87
4.11. Türkçe Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları.....	88
4.12. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları.....	89
4.13. Türkçe Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İmkânları Durumuna İlişkin Algılarına Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları	90
4.14. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Yayın Takip Etme Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları	92
4.15. Öğretmenlerin Gelişimleri İçin Okulda Gerçekleştirilen Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları.....	94
BÖLÜM V.....	96
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	96
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	96
5.2. ÖNERİLER	103

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler	103
5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler	103
KAYNAKÇA	104
EKLER.....	112
ÖZ GEÇMİŞ.....	116



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Sınıf Yönetiminden Öğretmenden Göstermesi Beklenen Özellikler....	13
Tablo 2.2. Öğrenme Ortamında Kişiliklerini Yansıtan Olumlu Öğretmen Davranışları.....	40
Tablo 3.1. Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	61
Tablo 3.2. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğine İlişkin DFA Modeline Alt Uyum İndeksleri.....	63
Tablo 3.3. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayı Sonuçları.....	65
Tablo 3.4. Türkçe öğretmenlerinin ölçeklerden aldıkları puanların normalliğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri.....	67
Tablo 4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları.....	70
Tablo 4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları.....	71
Tablo 4.3. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İle Kişilik Özellikleri Algıları Arasındaki İlişki.....	73
Tablo 4.4. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları.....	75
Tablo 4.5. Türkçe Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları.....	76
Tablo 4.6. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları.....	77
Tablo 4.7. Türkçe Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İmkanları Durumuna İlişkin Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları.....	78
Tablo 4.8. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Yayın Takip Etme Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları.....	80

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Gelişimleri İçin Okulda Gerçekleştirilen Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları.....	83
Tablo 4.10. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları.....	85
Tablo 4.11. Türkçe Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları.....	86
Tablo 4.12. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları.....	87
Tablo 4.13. Türkçe Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İmkanları Durumuna İlişkin Algılarına Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları.....	88
Tablo 4.14. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Yayın Takip Etme Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları.....	90
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Gelişimleri İçin Okulda Gerçekleştirilen Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları.....	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğine İlişkin 1. Düzey Beş Faktörlü DFA Modeli	65
--	----



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
SDKT	Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi



BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Öğrenmenin büyük ölçüde düzenli bir şekilde gerçekleştiği yer okul; öğrenci, öğretmenin etkileşiminin gerçekleştiği en önemli yer ise sınıftır. Sınıf, öğretmenin ve öğrencinin eğitim-öğretim kazanımlarına ulaşabilmek için kendilerinde var olan ve farklı iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları paylaştıkları ortamdır. Örgün eğitimin başlıca uygulama noktaları olan okular, sorumluluklarını kendi içinde yer alan eğitim-öğretim birimleri olan sınıflarda yapılan etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirir. Bu nedenle sınıflar ve sınıf içinde gerçekleştirilen aktiviteler eğitim-öğretim sürecinin niteliği açısından belirleyici nitelik taşır. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, ulaşılmak istenen amaca uygun hedef davranışların kazandırılabilmesi ve buna olanak sağlayacak uygun bir sınıf ortamının hazırlanması, bu uygun iklimli sınıf ortamının sürdürülmesi ancak etkili ve verimli bir biçimde yönetilmesi ile olanaklıdır (Başar, 2004:67)

Bu amaçla geliştirilmiş olan çalışmamızın bu bölümünde; Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki ile ilgili araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın hipotezi “Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır”. Araştırmanın temel problem cümlesi ise “Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın bir diğer amacı da Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklere göre sınıf yönetimi yeterlikleri arasında ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Eğitimde belirlenen amaçların uygulanması için yapılan planlamalar; örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevleri ile uygun ilke, kuram, yöntem ve modellerden hareketle sınıf içerisinde yürütölen sistematik ve bilinçli etkinlikler olarak ifade edilebilmektedir (Ağaoğlu, 2004, s.7). Sınıf; bir öğrencinin okulda harcadığı zamanın çok önemli bir kısmını geçirdiği, bir yaşam ve öğrenme alanı olarak yapay olmaktan çok doğal ve öğrencilerin her türlü maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri ve istenilen, orada olmaktan mutluluk duyulan bir yer, alan olmalıdır. Kelime anlamıyla sınıf; belli bir yerde toplanarak bir ya da birkaç öğretmenin gözetim ve yönetimi altında ders gören öğrenci kümesi, bir eğitim kurumuna aynı zamanda yazılan ve bu eğitim kurumunu aynı zamanda bitirmeleri beklenen öğrenci grubu, derslik demektir (Yılman, 2006, s. 2). Sınıf yönetimini, öğretmenlerin sınıf içi koşulları belirleyip geliştirdikleri, öğrencilerin eğitim amaçlarını verimli şekilde başarmalarını ve bilgilenmelerini kolaylaştıracak eylemleri de içerir. Farklı bir ifadeyle etkili eğitimin ön koşulu diyebiliriz. Sınıf yönetimi etkili öğretmenin geekleştirdiği en önemli iş olarak görölmelidir. Etkili sınıf yönetiminin anlaşılması öğretmen yeterliliğini büyük oranda temsil eder (Kılbaş, 2014).

Sınıf yöneticisi olarak öğretmen, belirli amaçlar için bir araya gelen kişileri hedefe ulaşma yolunda ahenkle ve iş birliği içinde etkili ve verimli bir biçimde yönetmek sorumluluğunda olan kişidir. Sınıf yönetimi, bilimsel bir temele ve kişisel becerilere dayanan bir süreç olduğundan, bilimsel emek olmadan öğretmenin kişisel becerilerle iyi bir sınıf yöneticisi olması mümkün değildir (Erdoğan, 2003, s. 12-16). Öğrenci üzerinde en fazla etkiyi, öğretmenin öğrencisine yaklaşımı yapmaktadır. Başarı; öğretmenin bilgili olmasına değil öğrencilerini etkileyebilmesine bağlıdır. Öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki deneyimi, öğretim stili, költürü, aldığı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi sınıf yönetimini olumlu yönde etkiler (Erdoğan, 2003, s. 29). Diğer taraftan etkili bir sınıf yönetimi öğrencinin, bireysel sosyal, költürel ve demokratik yönden gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretmenin sahip olduğu otoriter ya da demokratik kişilik de sınıf yönetimini etkilemektedir (Ünal ve Ada, 2008, s.52). Demokratik kişiliğe sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrenciler özerktir. Buna karşılık otoriter öğretmenin sınıfında yakın takip ve sıkı kontrol söz konusudur (Cüceloğlu, 1992, s. 231).

Sınıf ortamında istenmeyen davranışların çıkmamasını sağlayıcı genel modeller veya yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu modeller istenmeyen öğrenci davranışlarında nasıl yaklaşılacağı değil daha çok istenmeyen öğrenci davranışı çıkmaması veya en az düzeyde görülmesi için bulunmakta ve sınıf ortamı buna göre şekillenmektedir. Alan yazın tarandığında genel olarak “Tepkisel, Önlemsel, Gelişimsel ve Bütünsel” sınıf yönetim modelleri bulunmaktadır (Başar, 2001; Ünal ve Ada, 2008; Sarıtaş, 2005; Yılman, 2006):

Tepkisel model: Bireysel bir yaklaşımdır ve tepki karşı tepki doğurabileceğinden dikkatli kullanılmalıdır. Bu yaklaşımın daha çok, sınıf yönetim bilgisi az ve deneyimsiz öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir (Arslan, 2014, s. 10).

Önlemsel model: Önlemsel modelin devamlı olarak kullanılması, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecek sorunlar karşısında zayıf kalmalarına ve eğitim ortamından sıkılmalarına neden olabilmektedir (Akan, 2010).

Gelişimsel model: Bu yaklaşıma sistem yaklaşımı da denilmektedir. Sistem, iç ve dış çevreden girdileri alarak işleyerek toplumsal ihtiyaçlara ve beklentilere uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Ünal ve Ada, 2008, s. 61).

Bütünsel model: Bu model öğreticinin öğrenim yaşantılarında yer yer tepkisel modeli veya önlemsel modeli ya da gelişimsel modeli kullanması olarak da tanımlanabilmektedir.

Sınıflarda gerçekleşecek öğrenmelerin en fazla olması için sınıfın her bir kurum gibi yönetilmesi gerekmektedir. Bu nedenle okul yönetiminin bir alt bileşeni olarak sınıf yönetiminin ele alınması gerekmektedir. Etkili sınıf yönetimi için ise sınıf yönetimi boyutlarının irdelenmesi zorunluluk arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde sınıf yönetimi boyutlarıyla ilgili birçok değişkeni ortaya atıldığı görülmektedir (Altıntaş, 2000; Baloğlu, 2001; Can, 1998; Çelebi Öncü & Özenç İra, 2016; Güçlü, 2001; Erden, 2008; Terzi, 2002; Özkılıç, 2000).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yapılabilmesi için her öğretmenin sınıfını yönetirken kullandığı bir stratejisinin olması gerekir. Öğretmen kullandığı bu sınıf yönetimi stratejisi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşmasını önleme ve olumsuz davranışlar ortaya çıkmışsa bunları gidermesi gerekir.

Aksi durumda, öğretmenin kendisi olumsuz öğrenci davranışlarının sebebi olabilir (Öztürk, 2002, s.118). Sınıf içerisinde en önemli değişkenlerden biri sınıf mevcududur. Öğrenci mevcutlarının az olduğu sınıflarda, öğretmen öğrencileriyle daha fazla ilgilenebilir, onların problemlerine dönük dönüt ve düzeltmeler yapabilir. Sınıf içinde etkili olabilecek öğrenciyi merkeze alan yöntem ve teknik zenginliğe giderek, sık aralıklarla değerlendirme yapabilir. Böylece her öğrenci derse daha aktif katılmış olur ve öğrenme de daha kalıcı hale gelir (Koşar, 2003, s. 171). Öğretmen istenmeyen öğrenci davranışına hemen müdahale etmemeli ve sözlü olmayan mesajlar göndererek öğrenciye davranışlarının farkına varması için zaman tanımalıdır. Öğrenci davranışlarına devam eder ve öğretmenin müdahale etmesi gereken bir durum olursa öğretmen öğrenciyle özel bir görüşme yapmalıdır (Aksoy, 2001). Araştırmalarda genel olarak istenmeyen öğrenci davranışları:

1. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinden kaynaklı,
2. Öğrenci-öğrenci ilişkilerinden kaynaklı,
3. Akademik sorumlulukları yerine getirmeme,
4. Genel sınıf kurallarının ihlali,
5. Derse karşı ilgisizlik,
6. Araç-gereci yanlış kullanma,
7. Dış faktörler kaynaklı

olarak kavramsallaştırılmış ve öğretmen tepkileri ise genel olarak göz teması, görmezden gelme, fiziksel temas, azarlama, fiziksel ceza, farkına varmama, soru sorma, görüşme, mahrum etme, uyarma şeklinde de sıralanmıştır (Temur Doğan, Temur & Tabak, 2009).

Kişilik, farklı durumlarda oldukça kestirilebilir tepkileri veren içsel bir yapıdır. Aynı zamanda kişilik hem oluşum hem de içerik öğelerini bir arada taşıyan, aynı şekilde hem değişime hem de kararlılığa olanak tanıyan karmaşık ve dinamik bir sistemdir (Onur, 1995, s. 94). Kişilik genel olarak bireyin topluma uyumunu belirleyen karakteristik davranış örüntüleri ve düşünme biçimi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Tanımda yer alan karakteristik terimi, davranışta belli bir tutarlılığın ve sürekliliğin olması gereğini yansıtmaktadır. Bu bağlamda belli bir

uyarana karşı, bireyde oluşan tepkilerin düzenlilik ve kararlılık göstermesi beklenmektedir. Örneğin, kısıktıldığı halde öfkelenmeyen ve soğukkanlılığını koruyan, öte yandan en ufak bir durumda abartılı tepkiler veren insanlar vardır. Buna göre davranış, kişilik özellikleri ile çevrenin sosyal, fiziksel ve psikolojik koşulları arasındaki etkileşimin ürünüdür (Aydın, 2008, s. 144). Bireyin sergilediği kendine has tutum ve davranışlarının tamamı bu donanımların bir bütün olarak ürettiği süreçler olarak ifade edilmektedir (Akyıldız, 2006, s. 3). Kişilik özelliklerini Başaran (2008) aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

- Kişilik, doğuştan gelen ve kişinin yaşadığı çevre değişkenleri ile etkileşim sonucunda sonradan elde edilen eğilimlerin tamamından oluşmaktadır. Kişinin, yaşayarak kazandığı kişilik özellikleri sayesinde kendine has bir kişilik yapısı ortaya çıkar.
- Kişilik, kazanılan bu eğilimlerin düzenlenmesi sonucunda oluşan bir yapıya dönüşmektedir.
- Kişilik özellikleri dirik olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile bu özellikler bir taraftan süreklilik gösterirken; aynı zamanda da çevresel etkenlere uyumlu bir şekilde kendilerini yeniden düzenlemektedir.
- Kişilik kavramı, yeryüzünde sayılamayacak birçok tipi içermektedir. Çünkü kişilik özellikleri bireyi diğer bireylerden ayırt edici bir nitelik taşımaktadır.
- Kişilik özellikleri, bireyin dış görünüşüne veya içsel özelliklerine ilişkin olabilmektedir.

Kişilik ve oluşumu temelde insanın bir değişkeni olduğu için karmaşık yapıdadır. Bu nedenle kişiliğin oluşmasında tek bir faktörden söz etmek mümkün değildir. Bu bağlamda kişilik soyut davranış algılarıyla somut davranışlar arasında bir vasıta. Bireyin davranışlarında etkili olan her bir faktörün, aynı zamanda bir kişilik faktörü olduğunu belirtmektedir ve kişiliğin, soyut davranış motifleri ile somut olan bireyin davranışları arasında araçsal bir rolü olduğunu ifade etmiştir. Kişiliğin oluşumu birçok değişken ile ele alınabilir. Bu nedenle, bir bireyin kişiliğinin oluşmasına etki eden faktörlerin tam anlamıyla belirlenmesinde bazı güçlükler yer almaktadır (Eroğlu, 2013, s. 220-230).

1. Kalıtım ve Bedensel Yapı Faktörleri: Kişiliğin, hem zihinsel ve bedensel hem de bazı psikolojik yönlerini kalıtımla geçmektedir. Fakat burada sadece kalıttan bahsetmek mümkün değildir, çünkü bu gibi özelliklerin belirlenmesinde, sosyo-kültürel ve diğer faktörler de etkilidir. Buna göre, insanın bedeni yapısıyla ilgili iskelet, boy, ağırlık, saç-göz ve ten rengi, zeka durumu, heyecanlılık, duygusallık, karşı koyma, direnme, gibi çoğunlukla bedensel, kısmen de zihinsel ve duygusal özelliklerde kalıtımın payı oldukça yüksektir (Oktay, 2007).

2. Sosyo-Kültürel Faktörler: Birey, kalıtsal olarak elde ettiği özellikleri değiştirememesi nedeniyle davranışları, içerisinde bulunduğu kültürel ortama göre şekillenecektir. Her toplumun kendine özgü gelenek ve göreneklerinin oluşu ve kültür farklılıkları bireyler arasındaki davranış ve kişilik farklılıklarının doğal bir sonuç olduğunu ispatlar niteliktedir. Bireylere göre daha geniş bir kapsamı olan kültürler arası çatışmanın varlığında, bireylerin kişilikleri arasındaki farklılaşmada beklenen bir sonuçtur (Sır, 2016, s. 11).

3. Aile Faktörü: Kişiliğin belirlenmesinde birey birçok özelliği bilerek veya bilmeyerek aile ortamından edinmektedir. Anne ve babanın kişilik özellikleri ile ahlaki ve kültürel özellikleri yetiştirdikleri çocuklara yansımaktadır. Bir çocuğun kişiliği 5-6 yaşlarında oluşmaya başlar ve anne ile babanın çocukla olan sosyal ilişkileri ile çocuğun kişiliği şekillenmektedir. Anne-babanın çocuğa karşı davranış şekilleri ve tutumlarının çocukların bazı davranışları için cesaret verici iken; bazı durumlarda ise, cesaret kırıcı olabileceğini ifade etmektedir. Çocuğa karşı sergilenen her bir davranış şekli ve tutumlar belirli alışkanlıkları ve değerleri oluştururken, çocuğun kişiliğinin oluşmasında rol oynamaktadır (Eroğlu, 2013, s. 226-227).

4. Sosyal Sınıf Faktörü: İnsanların içinde bulunduğu sosyal sınıf, yaşam tarzı, eğitim imkânları kişilik özelliklerini şekillendirebilmektedir. Örneğin; geliri dar olan ailenin çocuğu imkânsızlıklar içinde bulunurken; varlıklı ailede yetişen çocuk özel eğitim imkânlarıyla kendini daha iyi geliştirme şansına sahip olabilir. Bu durum bireylere farklı kişilik özellikleri kazandırabilmektedir (Eroğlu, 2013, s. 146-147).

5. Coğrafi ve Fiziki Faktörler: Bu faktör sosyo-kültürel faktör ile ilişkilendirilebilir. Çünkü bireyin nasıl bir sosyal ortamda yetiştiğinin etkileri kişilik özellikleri üzerinde etkiliyse bulunduğu konum itibarıyla de özelliklerinin oluşması

bir o kadar etkilidir. Bireyin yaşadığı coğrafi konumun iklim koşulları, bitki örtüsü, komşuları, denize yakınlığı gibi özellikler kişilik özelliklerini belirlemektedir (Çetin ve Beceren 2007, s. 116).

6. Diğer Faktörler: Kişiliğin oluşumuna etki eden yukarıda saydığımız faktörler dışında gözlenen gözlenmeyen, bilinen bilinmeyen faktörlerin kişilik özellikleri üzerinde etkileri vardır. Kişiliği belirleyen bu faktörlerden söz etmek gerekirse birinin kitle iletişim araçları (kitap, radyo, televizyon, video, gazete vb.), diğerinin yetişkinler ve yaşlılar grubu olduğunu söyleyebiliriz (Erdoğan, 1991, s. 243).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin, problem çözme becerisi ile kişilik genel uyumu ve alt ölçekler olan sosyal ve kişisel uyumu arasında pozitif ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kişilik özellikleriyle ilgili uyum düzeyi arttıkça problem çözme becerileri artmaktadır (Dündar, 2009). Dolayısıyla kişilik modellerinin ortaya koyulması kişilik özelliklerinin anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Bu bağlamda araştırmalar sonucunda elde edilen beş faktörlü kişilik özelliği modeline göre

1. Dışa ve içe dönüklülük,
2. Yumuşak başlılık/uzlaşılabilirlik ve hırçınlık,
3. Sorumluluk ve dağınıklık,
4. Duygusal tutarlılık ve tutarsızlık
5. Zekâ ve deneyime açıklık kişilik özelliklerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hofstee, Raad ve Goldberg, 1992)

Ancak uluslararası araştırmalar incelendiğinde Cambridge Üniversitesi tarafından 1992-1993 yıllarında hazırlanan ve 9 başlıktan oluşan Öğretmen Yeterlikleri Listesinde öğrencilerle ilişkiler, alan bilgisi, planlama, sınıf yönetimi, iletişim, değerlendirme, pratiğe dökebilme, profesyonellik, kişilik kalitesi başlıkları yer almaktadır (Field, 1994).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın hipotezi “Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır”. Araştırmanın temel problem cümlesi ise “Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın bir diğer amacı da Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklere göre sınıf yönetimi yeterlikleri arasında ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın ana başlığı olan Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde görüldüğü gibi amacının da doğrudan anlaşıldığından bahsedebiliriz. Araştırmanın en temel amacı sınıf yönetimi becerisi ve kişilik özellikleri olmak üzere iki ana değişken üzerine yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda sınıf, yönetime tabi tutulacak çeşitli değişkenleri barındırmaktadır. Bu değişkenler fiziksel düzenden zaman yönetimine kadar çeşitlendirilebilmektedir. Diğer taraftan sınıfın yönetilmesi sınıf yöneticisi olan öğretmenin kişilik özellikleriyle teorik ve pratikte ilişkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmanın bir diğer değişkeni öğretmen kişilik özellikleri bu noktada araştırma değeri bulunmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki araştırmanın temel problem durumunu yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biride sınıf ortamında uygun öğrenmenin oluşturulmasıdır. Öğretmenin her türlü davranışı sınıf ortamı ve öğrencileri sınıf içindeki davranışlarını etkiler. Dersin başlatıcısı görevini öğretmen üstlenir ve öğretmenin ders için yaptığı hazırlıkları, teknolojiyi verimli bir şekilde kullanması, öğrenciyle olan iletişimi ve yaklaşımları da öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını etkilemektedir. Öğrenci üzerinde en fazla etkiyi, öğretmenin öğrencisine yaklaşımı yapmaktadır. Başarı; öğretmenin bilgili olmasına değil öğrencilerini etkileyebilmesine bağlıdır. Öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki

deneyimi, öğretim stili, kültürü, aldığı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi sınıf yönetimini olumlu yönde etkiler (Özdemir, 2007; Erdoğan, 2003, s. 29). En temel anlamda ise Öğrencinin davranışların temelini içinde yaşadığı çevre, aile ortamı ve okul oluşturmaktadır. Bu gibi yerler aynı zamanda, sınıf içindeki istenmeyen davranışların önemli bir kaynağını oluşturmaktadır. Bu çevrede yaşayan insanların eğitim düzeyleri, öğrencilerin davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu amaçla öğretmenin, yalnızca sınıf içi davranış değişkenleri ile değil, aynı zamanda sınıf dışı etkenleri de dikkate alarak önlemler alması gerekmektedir (Ergün ve Yüksel, 2005, s. 13).

Kişilik, bireyin doğum anından itibaren sahip olduğu ve sonradan edindiği donanımları içermektedir. Doğuştan sahip olunan donanımlar, bireyin psiko-sosyal varlığının biyolojik içeriğini ifade ederken, sonradan kazanılan donanımlar ise, kişiliğin sosyal boyutunu açıklamaktadır. Bireyin sergilediği kendine has tutum ve davranışlarının tamamı bu donanımların bir bütün olarak ürettiği süreçler olarak ifade edilmektedir (Akyıldız, 2006, s. 3). Kişilikle eş anlamda kullanılan kavramlardan bahsetmek gerekirse bunların başında mizaç ya da huy gelmektedir. Mizaç ya da huy, kişilerin duygusal denge durumlarını anlatır. Çabuk kızmak, öfkelenmek, sıkılmak, neşelenmek, hareketli ya da hareketsiz olmak vb. bireylere göre değişen mizaç özellikleri ya da huydur (Köknel, 1995, s. 19-20). Öğretmenlerin kişilik yapılarının bilinmesi de eğitim için önemli bir konudur. Çünkü öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleri öğretmenin nasıl eğitim verdiğini ve öğrencilerin nasıl öğrendiğini etkilemektedir. Belli kişilik özelliklerine sahip olan öğretmenler daha etkili öğrenme metotları uygulamaktadırlar. Bu kişilik özelliklerinin başında risk alabilme, bağımsız olma, yaratıcılık, güven ve kendine güven gelmektedir. Kişilik özellikleri öğretmenlerin öğrenci ile olan iletişim biçimini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilme becerilerini de etkilemektedir.

Diğer taraftan sınıf yönetimi ve kişilikle ilgili araştırmalar incelendiğinde sınıf yönetimi ve kişilik ilişkisini inceleyen araştırmaların azlığı dikkati çekmektedir. Araştırmalar daha çok sınıf yönetiminde sınıfı yönetmedeki tercih edilen yaklaşım türleri ve kişilikte ise psikoloji tabanlı araştırmalara odaklandığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle gerek yukarıda bahsi geçen teorik önemi gerekse sınıf yönetimi ve kişilik özelliklerini ilişkisini irdeleyen ve bu ilişkiyi doğrudan Türkçe öğretmenleri üzerinde

olmaması araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.3. ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kırşehir ili genelinde yer alan ilköğretim kademesinin ortaokul bölümü Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmanın ana amacı Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu nedenle araştırma,

a. Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve

b. Türkçe öğretmenlerinin kişilik özelliklerini belirlemeyi hedefleyen ölçekle sınırlı tutulmuştur.

3. Araştırma evren ve örnekleminde yer alan Türkçe öğretmenlerinin tamamı aynı kadro tipine sahip değildir. Bu nedenle araştırma örnekleminde yer alan Türkçe öğretmenlerinin asaleten, sözleşmeli veya ücretli öğretmen tiplerinin bulunması araştırmanın sınırlılığı içerisinde yer almaktadır.

1.4. VARSAYIMLAR

Araştırmanın planlanmasında, uygulanmasında, verilerin sağlıklı bir şekilde analiz edilmesinde birtakım varsayımlardan yola çıkılmıştır. Bunlar:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ankete samimi ve doğru cevaplar vermiştir.

2. Ölçme aracı geliştirilirken görüşlerine başvurulan uzman düşünceleri yeterlidir.

1.5. TANIMLAR

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi, sınıfta etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinin gerçekleşebilmesi ve sonuçta beklenen eğitsel başarıya ulaşılabilmesi için öğretmen tarafından gerekli ortam ve koşulların hazırlanarak sürdürülmesini diğer bir ifadeyle öğretmenlerin sınıf içi koşulları belirleyip geliştirdikleri, öğrencilerin eğitim amaçlarını verimli şekilde başarmalarını ve bilgilenmelerini kolaylaştıracak eylemleri ifade eder (Kılbaş, 2014; Turan ve şişman, 2004).

Sınıf Yönetim Modeli: sınıfta istenmeyen davranışların oluşmaması veya

oluşumunda nasıl ortadan kaldırılacağı genel sınıfı yönetim yaklaşımlarını ifade etmektedir. Bu yaklaşımlar istenmeyen davranış çıkmaması ve istenmeyen davranış ortaya çıktıktan sonra ne yapılacağı olmak üzere yapılandırılmıştır (Başar, 2001).

Sınıf Yönetim Boyutları: Sınıfta istenmeyen davranışlarının kaynaklarını ifade etmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetleri salt olarak sınıf içinde gerçekleşmediği ve dışarıdaki öğrenmelerinde etkili olduğu için sınıf yönetiminin boyutları içeriden olduğu kadar dışarıdaki değişkenlerin de ele alınması gerekmektedir (Güçlü, 2001).

Kişilik: Kişinin kendisini diğer kişilerden ayıran dış görünüşü, bireyin rolü, genç yaşlarda ailesinin geçimini sağlama sorumluluğu, bireyin zekâsı, becerileri, istekleri, bireyin içinde bulunduğu toplumsal özellikler sayılabilir (Sökmen, 2013).

Karakter: Genel olarak kişilik kavramıyla aynı anlamda kullanılmasına karşın bu iki kavram özünde birbirinden farklı kavramlardır. Karakter kişilik kavramının belirli bölümlerini açıklayan bir parçası niteliğindedir. Kişinin şahsına özgü niteliklerinin yanı sıra ahlaki ve sosyal yapısı ve değerlerini ifade eden karakter kavramı kişiye ait özelliklerin sadece bir parçasını açıklamaktadır (Güney, 2009).

BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1.SINIF YÖNETİMİ

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır. Ortalama 180 gün olan yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümü sınıfta geçer (Aydın, 2008, s. 3). Sınıf bir öğrencinin okulda geçirdiği zamanın çok önemli bir bölümünü geçirdiği bir yaşam ve öğrenme alanı olarak yapay olmaktan çok doğal ve öğrencilerin her türlü maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri ve istenilen, orada olmaktan mutluluk duyulan bir yer, alan olmalıdır. Kelime anlamıyla sınıf; belli bir yerde toplanarak bir ya da birkaç öğretmenin gözetim ve yönetimi altında ders gören öğrenci kümesi, bir eğitim kurumuna aynı zamanda yazılan ve bu eğitim kurumunu aynı zamanda bitirmeleri beklenen öğrenci grubu, derslik demektir (Yılman, 2006, s. 2). Benzer şekilde eğitim öğretim çalışmalarının yapıldığı yaşam alanlarının yanı sıra sınıf bu çalışmalarda yer alan araç gereçleri, öğrenciyi ve öğretmeni de kapsamaktadır. Sınıf, öğretmenler ile öğrencilerin buluşma noktalarıdır (Çalık, 2004).

Sınıf yönetimi, sınıfta etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinin gerçekleşebilmesi ve sonuçta beklenen eğitsel başarıya ulaşılabilmesi için öğretmen tarafından gerekli ortam ve koşulların hazırlanmasını ve sürdürülmesini ifade eder (Turan ve Şişman, 2004, s. 177-178). Sınıf yönetimi, öğretmenlerin sınıf içi koşulları belirleyip geliştirdikleri, öğrencilerin eğitim amaçlarını verimli şekilde başarmalarını ve bilgilenmelerini kolaylaştıracak eylemleri de içerir. Farklı bir ifadeyle etkili eğitimin ön koşulu diyebiliriz. Sınıf yönetimi etkili öğretmenin gerçekleştirdiği en önemli iş olarak görülmelidir. Etkili sınıf yönetiminin anlaşılması öğretmen yeterliliğini büyük oranda temsil eder (Kılbaş, 2014).

Eğitimde belirlenen amaçların uygulanması için yapılan planlamalar, örgütlenme, uygulama ve değerlendirme işlevleri ile uygun ilke, kuram, yöntem, modellerden hareketle sınıf içerisinde yürütülen sistematik ve bilinçli etkinlikler olarak ifade edilebilmektedir (Ağaoğlu, 2004, s.7). Sınıf yönetimi sınıf ortamı, öğrencilerin ve öğretmenin psikolojik özellikleri ve sınıf dışı etkenler gibi birçok

faktörden etkilenmektedir. Bunun için sınıfını etkili şekilde yönetmek isteyen öğretmenlerin bu etkenlerin neler olduğunu bilmesi ve bu sorunları çözmek adına problem çözmeye başarılı olması gerekmektedir (Taş, 2005, s. 37).

Öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biride sınıf ortamında uygun öğrenmenin oluşturulmasıdır. Öğretmenin her türlü davranışı sınıf ortamı ve öğrencileri sınıf içindeki davranışlarını etkiler. Dersin başlatıcısı görevini öğretmen üstlenir ve öğretmenin ders için yaptığı hazırlıklar, teknolojiyi verimli bir şekilde kullanması, öğrenciyle olan iletişimi ve yaklaşımları da öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını etkilemektedir (Özdemir, 2007). Sınıf etkinliklerinin planlanan doğrultuda ilerlemesinden öncelikle öğretmen sorumludur. Bu durumda öğretmen, sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini en iyi şekilde bilmek zorundadır (Demirtaş, 2005, s. 5). Sınıf yöneticisi olarak öğretmen, belirli amaçlar için bir araya gelen kişileri hedefe ulaşma yolunda ahenkle ve iş birliği içinde etkili ve verimli bir biçimde yönetmek sorumluluğunda olan kişidir. Sınıf yönetimi, bilimsel bir temele ve kişisel becerilere dayanan bir süreç olduğundan, bilimsel emek olmadan öğretmenin kişisel becerilerle iyi bir sınıf yöneticisi olması mümkün değildir (Erdoğan, 2003, s. 12-16). Sınıf yönetimi kavramının esas içeriği eğitimsel olmaktan daha çok yönetimseldir. Eğitim-öğretim etkinlikleri de başka birçok etkinlik gibi işbirliği sağlamayı ve örgütlemeyi zorunlu kılmaktadır. İşbirliği sağlama ve örgütleme dediğimizde ilk akla gelen kavram yönetimdir. Öğretmenler etkili bir öğretim-öğrenme süreci gerçekleştirmek istiyorlarsa öncelikle yönetme becerisine sahip olmalıdırlar. Yani etkili bir öğretim-öğrenme için sınıflarındaki insan ve madde kaynaklarını verimli bir şekilde kullanabilme becerisi göstermelidirler (Demirtaş, 2005, s. 13).

Öğrenci üzerinde en fazla etkiyi, öğretmenin öğrencisine yaklaşımı yapmaktadır. Başarı; öğretmenin bilgili olmasına değil öğrencilerini etkileyebilmesine bağlıdır. Öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki deneyimi, öğretim stili, kültürü, aldığı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi sınıf yönetimini olumlu yönde etkiler (Erdoğan, 2003, s. 29). Diğer taraftan etkili öğretim ve olumlu sınıf ikliminin en önemli değişkeni olarak, öğretmenin davranış özellikleri gösterilmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırma bulgusuna dayanarak sınıf yönetiminde başarılı öğretmenin:

1. Karakter yönünden,
2. Toplumsal uyum yönünden,
3. Öğrenci özelliklerini fark etme yönünden,
4. Meslek bilgisi yönünden çeşitli davranış özelliklerini gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Aydın, 2008, s. 22-23/bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Sınıf yönetiminden öğretmenlerden göstermesi beklenen özellikler

Tema	Gösterdiği özellikler
Karakter yönünden	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenmek ve öğretmekten haz duyar. • Enerjik, sağlıklı ve üretkendir. • Duygusal ve düşünsel olgunluğa sahiptir. • Özgüven duygusu gelişmiştir. • Heyecan, kaygı ve gerginlikten uzaktır. • Öğrencilerini değerlendirmede nesnel davranır. • Çevresindeki insanlara sevgi ve özen gösterir • Öğrencileri ile birlikte olmaktan haz duyar ve bu birlikteliği sevgi içinde olumlu amaçlara yönlendirir. • Coşkulu, istekli ve düzenlidir. • Doğru ve yansızdır. • Sakin ve hoşgörülüdür. • Sosyaldır, insanlarla iyi ilişkiler kurma becerisine sahiptir. • Espirili, mantıklı ve duyarlıdır.
Toplumsal uyum yönünden	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenliğin mesleki saygınlığını yükseltecek bir kişilik örüntüsüne ve uygar bir yaşam anlayışına sahiptir. • Öğrencileri arasında, bireysel farklılıklar nedeniyle öğrenme güçlükleri veya davranış bozuklukları olabileceğinin bilincindedir.

	<ul style="list-style-type: none"> • Sorunların çözümünde kararlı, tarafsız ve nesnel bir tutum gösterir.
Öğrenci özelliklerini fark etme yönünden	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerini, kendi güdülerini doyurmaları için motive eder ve bu amaçlara uygun eğitim yaşantıları sağlar. • Öğrencileri ile egemen olma kaygısından kaynaklanan buyurgan bir anlayışla değil, eşit ve demokratik bir yaklaşımla insancıl ilişkiler kurar. • Öğrencilerin bireysel varlıklarını ve özgün kişilik özelliklerini tanıma ve anlama yetisine sahiptir. • Anlamaya ve paylaşmaya yönelik bir öğretim stiline sahiptir. • Öğrenme-öğretme ilke ve yöntemlerini etkili bir biçimde kullanır. • İşlerini zamanında ve düzenli olarak yapar, öğrencilerin bireysel gelişimlerini izler.
Meslek bilgisi yönünden	<ul style="list-style-type: none"> • Her konuda olduğu gibi öğretim konusunda da öğrencilerinin görüş ve önerilerine açıktır; öğretimi, öğrencilerinin ilgi, beklenti ve gereksinimlerine yönelik bir anlayışla planlar. • Öğrencilerinin öğrenme güçlüklerini anlama ve giderme konusunda sevecen ve yardımcı bir tutum gösterir. • Yapıcı ve yönlendirici bir disiplin anlayışına sahiptir. • Davranış sorunlarını, ortaya çıkmadan önce sezebilecek mesleki öngörüye sahiptir. • Kendini yetiştirmeye karşı yoğun bir ilgi ve duyarlılık gösterir. • Çevredeki bilgi kaynaklarına ulaşmak ve bunlardan öğretim amacıyla yararlanmak için gerekli özeni gösterir.

Etkili sınıf yönetim becerisine sahip öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye ayrılmış olan süreyi verimli biçimde değerlendirmelerini ve öğrencilerdeki sorumluluk bilincinin gelişmesi ile davranışlarını kontrol etme becerisi kazanmalarını sağlarlar. Bu da öğrencilerin akademik başarıları ve güdülenmeleri için önemlidir. Bu iki temel nedene dayalı olarak, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Etkili bir sınıf yönetimi; öğrencinin, bireysel sosyal, kültürel ve demokratik yönden gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Öğretmenin sahip olduğu otoriter ya da demokratik kişilik de sınıf yönetimini etkilemektedir (Ünal ve Ada, 2008, s.52). Demokratik kişiliğe sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrenciler özerktir. Buna karşılık otoriter öğretmenin sınıfında yakın takip ve sıkı kontrol söz konusudur (Cüceloğlu, 1992, s. 231). Farklı bir bakış açısı olarak sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerin öğretmenlik mesleğine başlamadan hizmet öncesinde kazandırılacağı yönündedir. Literatür incelendiğinde aday öğretmenlere sınıf yönetiminin nasıl kazandırılacağı ile ilgili bazı öneriler getirilmiştir (Evertson ve Weinstein, 2006):

- Aynı zamanda uygulama yapma imkânı da sağlanmalıdır.
- Sınıfta anlatılan teorik bilgiler alanda uygulamalı olarak gösterilmelidir.
- Ders sürecinde yapılan uygulamalar uzman kişiler tarafından değerlendirilmeli ve dersi veren üniversite hocası da uygulama yapılan okulu ziyaret ederek öğrencilere danışmanlık yapmalıdır.
- Sınıf yönetimi derslerinde sınıf mevcudu önemli rol oynamaktadır. Uygun sınıf mevcudunun, örneğin sınıflardaki öğrenci sayısının 25 ya da daha az olması sağlanarak sınıflarda her öğretmen adayı uygulamadaki deneyimlerini paylaşma ve dönüt alma şansı yakalayabilmelidir.
- Öğrencilere etkileşimli sınıf videoları sağlanarak, canlı izledikleri sınıflarda yaşanan problemlere dersi veren öğretmenin nasıl müdahale ettiğini ve ortaya çıkan sonuçları canlı olarak görme şansı verilmelidir.
- Her bölgenin farklı kültürlere sahip olması nedeniyle öğretmenlerin görev yerlerinde daha önceden görev yapmış ve farklı yetersizlik gruplarıyla

çalışmış emekli öğretmenlerin de derslere katılarak öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara ilişkin gerçek bilgilere ulaşmalarının sağlanması önerilmektedir.

2.2. SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşmaktadır. Önemli olan istenmeyen davranışlarla hiç karşılaşmamak değil bu davranışlarla nasıl başa çıkılacağı veya öğretmenlerin nasıl tepki vereceğidir. Ancak sınıf ortamında istenmeyen davranışların çıkmamasını sağlayıcı genel modeller veya yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu modeller istenmeyen öğrenci davranışlarında nasıl yaklaşılacağı değil daha çok istenmeyen öğrenci davranışı çıkmaması veya en az görülmesi için bulunmakta ve sınıf ortamı buna göre şekillenmektedir. Alan yazın tarandığında genel olarak “Tepkisel, Önlemsel, Gelişimsel ve Bütünsel” sınıf yönetim modelleri bulunmaktadır (Başar, 2001; Ünal ve Ada, 2008; Sarıtaş, 2005; Yılman, 2006):

2.2.1. Tepkisel Model

Bireysel bir yaklaşımdır ve tepki karşı tepki doğurabileceğinden dikkatli kullanılmalıdır. Bu yaklaşımın daha çok, sınıf yönetim bilgisi az ve deneyimsiz öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir (Arslan, 2014, s. 10). Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının öğretmen tepkileriyle ortadan kaldırılmaya çalışıldığı modeldir. Model, davranış değiştirmeye odaklıdır ve bu da ödül ve cezalarla sağlanmaya çalışılır. Tepkisel modelde davranışlar karşılıksız kalmamalı, her davranış bir tepkiyle karşılanmalıdır (Yılman, 2006, s.325).

Tepkisel modeldeki düzen sağlayıcılar ödüle ve cezalardır. Bazı durumlarda tepkiyle karşılaşan öğrenciler öğretmenlere karşı çeşitli tepkiler uygulamaktadır. Sınıf yönetiminde başarılı olan bir öğretmen istenmeyen davranışlar ortaya çıkmadan önce bunları engelleyen öğretmenlerdir (Yılmaz, 2006). Ödül ve ceza yöntemi bu modelde oldukça fazla kullanılmaktadır. Tepkisel modelin devamlı olarak kullanılması, öğretmenlerin öğrencinin gözünde sert ve müdahaleci olarak görülmesine ve öğrenciden karşı tepkilerin doğmasına sebep olabilmektedir. (Yaka, 2006).

2.2.2. Önlemlsel Model

Önlemlsel modelin devamlı olarak kullanılması, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecek sorunlar karşısında zayıf kalmalarına ve eğitim ortamından sıkılmalarına neden olabilmektedir (Akan, 2010). Amacı, sınıf içerisinde ortaya çıkabilecek sıkıntılı durumlara ortaya çıkmadan önce engel olabilecek bir sınıf ortamı ve işleyişi oluşturmaktır. Bunun için, karşılaşılması muhtemel sonuçlar için önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır. (Sarıtış, 2005, s. 49). Sınıfta çıkabilecek olası sorunların önceden kestirilip sorunları engelleyebilecek planlamanın yapılarak, kuralların sürecin başında konulduğu modeldir. Amaç, sınıfta sorunların ortaya çıkmasına olanak vermeyen düzenlemeler yaparak tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır (Başar, 2001, s.16). Öğretmen önlemlsel modeli kullanarak sınıf yönetecekse, geleceği kestirebilmeyi bilmelidir. Böylece sınıf ortamını olumsuz etkileyecek durumların meydana gelmesini engelleyecek sistem önceden kurulacaktır. Bu sistem olumsuz davranışları önleyip olumlu davranışları destekleyen kural ve planlar gibi düzenlemeleri içermektedir (Yılmaz, 2006).

2.2.3. Gelişimsel Model

Bu yaklaşım dört aşamadan oluşur:

Birinci aşama; öğretmenin yönlendirmesine en çok ihtiyaç duyulan ve yaklaşık öğrencinin 10 yaşına kadar olan süreyi içerir. Nerede, nasıl davranılacağına öğretildiği bir süreçtir. İkinci aşama; on ile on iki yaş arasında öğrencilerin olgunlaşmaya başladığı süreyi kapsamaktadır. Bu dönemde sınıf yönetimine daha az ağırlık verilir. On iki ile on beş yaş arasındaki dönem üçüncü aşamayı oluşturmaktadır. Bu dönemde öğrenciler takdir edilmek ve beğenilmek isterler. Dördüncü aşama ortaöğretim dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde öğrenci üzerindeki arkadaş etkilerinin artmasına karşın anne, baba ve öğretmenlerinin etkisi azalmaktadır. Bu yaklaşıma sistem yaklaşımı da denilmektedir. Sistem iç ve dış çevreden girdileri alarak işleyerek toplumsal ihtiyaçlara ve beklentilere uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Ünal ve Ada, 2008, s. 61).

Gelişimsel model belli yaş grupları için kullanılan etkinlikler farklı yaş

grupları için kullanılmayabilir. Bu model çocukların gelişimlerine göre, ilgi ve beklentileri, heyecanları, duygu ve düşüncelerine uygun tepkiler göstermeyi gerektirir (Uzun, 2001). Gelişimsel model, öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel ve psikolojik gelişimlerinin gerektirdiği etkinliklerin sağlanması temeline dayanır. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları uygulama geçiş süresi üzerinde etkilidir (Yılmaz, 2006).

2.2.4. Bütünsel Model

Bu model öğreticinin öğrenim yaşantılarında yer yer tepkisel modeli veya önlemsel modeli ya da gelişimsel modeli kullanması olarak da tanımlanabilmektedir. Sınıfı etkileyebilecek bütün etmenlerin göz önüne alınması nedeniyle bütünsel ismi bu model için söz konusudur (Başar, 2001). Yaklaşımda, öğretmenin aile ile iletişimi ancak öğrencinin sorun çıkardığı zamanlarda ve bu sorunun giderilmesi amacıyla kurulur. Geleneksel anlayış, Doğuda ve Batıda özellikle ilk ve orta çağlarda çok yaygın olarak kullanılmıştır. Ancak geleneksel yaklaşım, olumsuz özelliklerinden dolayı 15. ve 16. yüzyıllardan itibaren çok eleştirilerek özellikle Batıdan başlamak üzere yerini çağdaş yaklaşımlara bırakmıştır (Yılman, 1992, s.39). Sınıf ortamında iyi disiplinin sağlanabilmesi için öğretmenin yapması gerekenler şu şekilde özetlenebilir (Şişman, 2014, s. 25-26):

- Öğrencilere sorumluluk alacakları görevler vermek,
- Sınıf kurallarını öğrencilerin katılımları ile belirlemek,
- Bahaneleri kesinlikle kabul etmemek,
- Değerleri açıklamak ve netleştirmek,
- Alternatif çözümler önermek,
- Sabırlı olmak,

Öğrenci davranışlarına devam eder ve öğretmenin müdahale etmesi gereken bir durum olursa öğretmen öğrenciyle özel bir görüşme yapmalıdır. Öğretmen öğrenci ile onun duyguları üzerine konuşarak, iletişim becerilerini kullanarak öğrencinin gerçekçi bir çözüme ulaşmasına dayatıcı olmadan yardımcı olur (Aksoy, 2001).

2.3. SINIF YÖNETİMİ BOYUTLARI

Eğitim sisteminin en küçük birimi okullardır. Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği yerler okul ve okulun içerisinde sınıf ortamlarıdır. Sınıflarda gerçekleşecek öğrenmelerin en fazla olması için sınıfın her bir kurum gibi yönetilmesi gerekmektedir. Bu nedenle okul yönetiminin bir alt bileşeni olarak sınıf yönetiminin ele alınması gerekmektedir. Etkili sınıf yönetimi için ise sınıf yönetimi boyutlarının irdelenmesi zorunluluk arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde sınıf yönetimi boyutlarıyla ilgili birçok değişkeni ortaya atıldığı görülmektedir (Altıntaş, 2000; Baloğlu, 2001; Can, 1998; Çelebi Öncü & Özenç, 2016; Güçlü, 2001; Erden, 2008; Terzi, 2002; Özkılıç, 2000). Ancak sınıf yönetimi boyutları genel olarak aile, disiplin yönetimi, fiziksel düzen, okul ve zaman yönetimi kavramlarıyla ele alınmıştır:

2.3.1. Aile

Anne ve babanın çocuktan beklentileri, çocuk üzerinde önemli bir psikolojik güç olmaktadır. Birey için aile, ilk eğitiminin başladığı yer olduğu ve yaşam için gerekli temel eğitimi ilk burada aldığı için önemlidir. Ailenin kültürel yapısı, eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzeyi, çocukla iletişimi ve çocuğa verdiği değer, aile fertlerinin sayısı, ailenin okulla ve öğretmenle iletişimi ve bunun gibi etmenler çocuğun okuldaki ve toplumdaki davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Erden, 2008, s.43).

2.3.2. Disiplin Yönetimi

Disiplin sürecini oluşturabilmek için, öğretmenlerin öncelikli olarak eğitim döneminin başında hem uygulamalarını nasıl ve ne doğrultuda gerçekleştireceğini hem de eğitimsel hedeflerini planlaması gerekmektedir. Bu nedenle sınıfta uyulması gereken kurallar önceden belirlenmelidir. Bu süreçte kuralların uygulanmasına yönelik davranış değiştirme ile ilgili hedeflerde izlenecek yöntemler de önceden planlanmalıdır (Çelebi Öncü & Özenç İra, 2016, s.221).

2.3.3. Fiziksel Düzen

Sınıf yönetiminde etkinlikler, sınıf ortamının düzenlenmesi ile başlar. Sınıfın fiziksel yapısının düzenlenmesi, etkili sınıf yönetiminin yaratılmasında önemli bir unsurdur. Etkili bir sınıf yönetimi için sınıf içerisindeki yerleşim düzeni, ısı ve ışık, ortamın rengi, ses düzeyi, öğrenci yoğunluğu, sınıfın temizlik ve görünümü, sınıf içerisinde kullanılacak materyal, araç ve gereçlerin tümü sınıfta sürdürülen eğitimin amacına hizmet etmelidir. Sınıfın fiziksel düzeninin içerisinde sınıf ortamının büyüklüğü, sınıf alanının çeşitli etkinlikler için bölünmesi, ısı, ışık, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması sıralanabilmektedir (Erden, 2008, s.104).

2.3.4. Okul

Yönetimin olduğu her yerde normal işleyen plan yapma, organizasyon, iletişim ve koordinasyon kurma gibi sistem öğeleri vardır. Sınıf yönetiminde ise öğretmenin rolü, bu sistem öğelerini gerçekleştirmeye karşılık gelmektedir. Ancak sınıf yönetiminde yapılan eğitimin amaçları, eğitim yapılan öğrenci özellikleri vb. etmenler değişken olduğundan bu durum sınıf yönetimini diğer yönetim alanlarından farklı kılmaktadır (Baloğlu, 2001, s.45).

2.3.5. Zaman Yönetimi

Zaman hayatın yönetilmesi gereken önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle zaman planlanarak iyi kullanılması gereken bir unsur olmaktadır. Eğitim-öğretim ortamlarında zamanın iyi yönetildiği bir sınıfta öğrenciler daha çok öğrenecekler, dersle ilgisiz işlere daha az vakit bulacaklar, böylece daha az olumsuz davranış göstereceklerdir. Sınıfta geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere paylaşımı, zamanın dersle ilgili olmayan etkinliklerle boşa geçirilmemesi, monotonluğun önlenmesi, öğrencinin zamanının büyük bir bölümünü eğitim ortamında geçirmesinin önüne geçilmiş olduğu anlamına gelmektedir (Altıntaş, 2000, Erden, 2008).

Zamanı ve kendimizi yönetmenin temelinde kişisel ve profesyonel

önceliklerin belirlenmesi ve tüm düzenlemelerin bunlara göre yapılması vardır. Zamanımızı kontrol altında tutmak için gözümüzü saatten ayırıp işlerimize ve önceliklerimize odaklanmalıyız. Bu daha uzun süre ve daha çok çalışmak anlamına gelmez; daha sistematik bir biçimde çalışmak demektir. Zamanı ve çabayı daha zekice ayarlamak anlamına gelir. Açık hedefler belirleyip bunlara ulaşmak için çabalamak anlamına gelir (Güçlü, 2001, s. 105). Etkinliklere süre dağılımlarının sağlanması, ders dışı etkinliklere fırsat verilmemesi, aktif olarak öğrencilere kazanımların sağlanarak sıkıcılığın önüne geçilmesi zaman yönetiminin kapsamı içerisinde yer almaktadır. Eğitim sürecinin iyi yönetilmesi hem öğrencilerin başarısını arttırmakta hem de öğretmenlerin zihinsel yorgunluğunu azaltmaktadır (Özkılıç, 2000).

2.4. SINIF YÖNETİMİNDE İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI VE BU DAVRANIŞLARA ÖĞRETMEN TEPKİLERİ

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yapılabilmesi için her öğretmenin sınıfını yönetirken kullandığı bir stratejisinin olması gerekir. Öğretmen kullandığı bu sınıf yönetimi stratejisi ile istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşmasını önleme ve olumsuz davranışlar ortaya çıkmışsa bunları gidermesi gerekir. Aksi durumda, öğretmenin kendisi olumsuz öğrenci davranışlarının sebebi olabilir (Öztürk, 2002, s. 118).

Sınıf içerisinde en önemli değişkenlerden biri sınıf mevcududur. Öğrenci mevcutlarının az olduğu sınıflarda, öğretmen öğrencileriyle daha fazla ilgilenebilir, onların problemlerine dönük dönüt ve düzeltmeler yapabilir. Sınıf içinde etkili olabilecek öğrenciyi merkeze alan yöntem ve teknik zenginliğe giderek, sık aralıklarla değerlendirme yapabilir. Böylece her öğrenci derse daha aktif katılmış olur ve öğrenme de daha kalıcı hale gelir (Koşar, 2003, s. 171). Diğer bir problem ise öğrencinin sağlık sorunlarıdır. İşitme, görme, algılama yetersizlikleri öğrencileri istenmeyen davranışlara iterken, söylenenleri anlayamayan öğrenciler yapmakta da zorlanmaktadırlar. Bu sorunların farkına varmamış aileler olabilir. Bunun için

öğretmenin dikkatli gözlemi ve okullarda yapılacak yıllık sağlık taramaları sorunların belirlenmesini sağlar (Başar, 2001, s. 133). Öğrenci, geçmiş yaşantısında kendisini ihmal eden yetişkinlere duyduğu olumsuz duygu ve düşünceler yetişkin olan öğretmenlerine de yöneltebilir. Bu durum özellikle de öğretmenleri, onları kontrol etmeye yöneldiğinde daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Balay, 2009, s. 57). Derse ve konuya uygun olmayan program ve öğretim stratejileri, öğrencilerde istenmeyen davranışların nedenleri arasında sayılmaktadır. Ancak bütün istenmeyen davranışları eğitim programına ya da öğretim stratejilerine bağlamak doğru değildir. Çünkü öğrencinin bazı yanlış davranışları, öğretmenin yetersizliğinden ya da öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarının yerine getirilmemesinden kaynaklanabilir (Yiğit, 2010, s. 84). En temel anlamda ise öğrencinin davranışların temelini içinde yaşadığı çevre, aile ortamı ve okul oluşturmaktadır. Bu gibi yerler aynı zamanda, sınıf içindeki istenmeyen davranışların önemli bir kaynağını oluşturmaktadır. Bu çevrede yaşayan insanların eğitim düzeyleri, öğrencilerin davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu amaçla öğretmenin, yalnızca sınıf içi davranış değişkenleri ile değil, aynı zamanda sınıf dışı etkenleri de dikkate alarak önlemler alması gerekmektedir (Ergün ve Yüksel, 2005, s. 13).

Öğretmen istenmeyen öğrenci davranışına hemen müdahale etmemeli ve sözlü olmayan mesajlar göndererek öğrenciye davranışlarının farkına varması için zaman tanınmalıdır. Öğrenci davranışlarına devam eder ve öğretmenin müdahale etmesi gereken bir durum olursa öğretmen öğrenciyle özel bir görüşme yapmalıdır (Aksoy, 2001). Öğrencilerin derse karşı olumlu duygular beslemesi ve çalışma alışkanlıkları kazanması model alınan öğretmen davranışlarıyla yakından ilgilidir. Bu doğrultuda öğretmenler, sınıf içinde çok yönlü etkileşimi sağlayarak sınıf ikliminin olumlu hale getirilmesi ve öğrenci kişiliğinin gelişimine katkı getirecek davranışlar sergilemedirler (Ağaoğlu, 2004, s. 29). Diğer taraftan okul ortamında en sık karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışları şu şekilde sıralanmaktadır: (Siyez, 2009, s. 79)

- Akademik yaşantı ile ilgili olumsuz davranışlar
 - Derste konuşma
 - Derslere ilgisizlik
 - Derste söz almadan konuşma

- Dersle ilgili sorumluluk almak istememe
- Ders akışını bozma
- Derste cep telefonu ile oynama
- Kopya çekme
- Derste sakız çiğneme
- Arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar
 - Küfür etme
 - Arkadaşına fiziksel zarar verme
 - Laf atma / lakap takma
 - Şiddet içerikli davranışlar
 - El şakaları
 - Konuşurken birbirlerini dinlememe
- Öğretmenlerine yönelik olumsuz davranışlar
 - Öğretmenlerine karşı saygısız davranışlar
 - Öğretmenlerine karşılık verme
 - Öğretmenlere kafa tutuma
- Okul kuralları ile ilgili olumsuz davranışlar
 - Kılık kıyafet kurallarına uymama
 - Devamsızlık
 - Derse geç kalma
- Kendisi ile ilgili olumsuz davranışlar
 - Gelecek beklentilerinin olmaması
 - Sigara içme
 - Filmlerdeki karakterler gibi davranma
- Yaşadıkları çevreye yönelik olumsuz davranışlar
 - Sınıf eşyalarına zarar verme

Bir araştırma bulgularına göre sınıf içinde en sık gözlemlenen istenmeyen davranışların başında sırasıyla; genel sınıf kurallarının ihlali, derse karşı ilgisizlik ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinden kaynaklı nedenler gelmektedir. İstenmeyen davranışlara karşı en sık gösterilen öğretmen tepkileri ise sırasıyla uyarma, azarlama ve göz teması gelmektedir (bkz. Tablo 1). Araştırmada genel olarak istenmeyen öğrenci davranışları:

1. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinden kaynaklı,
2. Genel sınıf kurallarının ihlali,
3. Akademik sorumlulukları yerine getirmeme,
4. Öğrenci-öğrenci ilişkilerinden kaynaklı,
5. Derse karşı ilgisizlik,
6. Araç-gereci yanlış kullanma,
7. Dış faktörler kaynaklı olarak kavramsallaştırılmış ve öğretmen tepkileri ise şu şekilde sıralanmıştır (Temur Doğan, Temur & Tabak, 2009) :

- Göz Teması,
- Görmezden Gelme,
- Fiziksel Temas
- Azarlama
- Fiziksel Ceza
- Farkına Varmama
- Soru Sorma
- Görüşme
- Mahrum Etme
- Uyarma

2.5. KİŞİLİK

2.5.1. Kişilik Kavramı ve Tanımları

İçinde yaşadığımız toplum, aile ve çevre faktörleri kişiliğin ortaya çıkmasında etkili olduğu kadar başka faktörlerde kişiliğin oluşmasında etkili olabilmektedir. Kişinin kendisini diğer kişilerden ayıran dış görünüşü, bireyin rolü, genç yaşlarda ailesinin geçimini sağlama sorumluluğu, bireyin zekâsı, becerileri, istekleri, bireyin içinde bulunduğu toplumsal özellikler sayılabilir (Sökmen, 2013). Kişilik kavramı, Latince'deki "persona" kelimesinden gelmektedir. Roma tiyatrosundaki oyuncuların kullandığı maskelere "persona" adı verilmiştir. Bu maskeler yardımı ile oyuncular

rollerini gerçekleştirmektedir. Sahne ve seyirci arasındaki uzaklık fazla olduğu için, oyuncunun oynadığı role ilişkin yüz mimikleri görülemediğinden dolayı bu maskeler kullanılmıştır. Persona sözcüğü ile kişiler arasındaki farklılıkların anlatıldığı ileri sürülmüştür (Eroğlu, 2013, s. 217).

Kişilik, farklı durumlarda oldukça kestirilebilir tepkileri veren içsel bir yapıdır. Aynı zamanda kişilik hem oluşum hem de içerik öğelerini bir arada taşıyan, aynı şekilde hem değişime hem de kararlılığa olanak tanıyan karmaşık ve dinamik bir sistemdir (Onur, 1995, s. 94). Kişilik genel olarak bireyin topluma uyumunu belirleyen karakteristik davranış örüntüleri ve düşünme biçimi olarak kavramlaştırılmaktadır. Tanımda yer alan karakteristik terimi, davranışta belli bir tutarlılığın ve sürekliliğin olması gereğini yansıtmaktadır. Bu bağlamda belli bir uyarana karşı, bireyde oluşan tepkilerin düzenlilik ve kararlılık göstermesi beklenmektedir. Örneğin, kısıktıldığı halde öfkelenmeyen ve soğukkanlılığını koruyan, öte yandan en ufak bir durumda abartılı tepkiler veren insanlar vardır. Buna göre davranış, kişilik özellikleri ile çevrenin sosyal, fiziksel ve psikolojik koşulları arasındaki etkileşimin ürünüdür (Aydın, 2008, s. 144). Kişilikle eş anlamda kullanılan kavramlardan bahsetmek gerekirse bunların başında mizaç ya da huy gelmektedir. Mizaç ya da huy, kişilerin duygusal denge durumlarını anlatır. Çabuk kızmak, öfkelenmek, sıkılmak, neşelenmek, hareketli ya da hareketsiz olmak vb. bireylere göre değişen mizaç özellikleri ya da huydur (Köknel, 1995, s. 19-20).

Kişilik, bireyin doğum anından itibaren sahip olduğu ve sonradan edindiği donanımları içermektedir. Doğuştan sahip olunan donanımlar, bireyin psiko-sosyal varlığının biyolojik içeriğini ifade ederken, sonradan kazanılan donanımlar ise kişiliğin sosyal boyutunu açıklamaktadır. Bireyin sergilediği kendine has tutum ve davranışlarının tamamı bu donanımların bir bütün olarak ürettiği süreçler olarak ifade edilmektedir (Akyıldız, 2006, s. 3). Kişilik özelliklerini Başaran (2008) aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

- Kişilik, doğuştan gelen ve kişinin yaşadığı çevre değişkenleri ile etkileşim sonucunda sonradan elde edilen eğilimlerin tamamından oluşmaktadır. Kişinin, yaşayarak kazandığı kişilik özellikleri sayesinde kendine has bir kişilik yapısı ortaya çıkar.

- Kişilik, kazanılan bu eğilimlerin düzenlenmesi sonucunda oluşan bir yapıya dönüşmektedir.
- Kişilik özellikleri dirik olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile bu özellikler bir taraftan süreklilik gösterirken; aynı zamanda da çevresel etkenlere uyarlı bir şekilde kendilerini yeniden düzenlemektedir.
- Kişilik kavramı, yeryüzünde sayılamayacak birçok tipi içermektedir. Çünkü kişilik özellikleri bireyi diğer bireylerden ayırt edici bir nitelik taşımaktadır.
- Kişilik özellikleri, bireyin dış görünüşüne veya içsel özelliklerine ilişkin olabilmektedir.

Öğretmenlerin kişilik yapılarının bilinmesi de eğitim için önemli bir konudur. Çünkü öğretmenin sahip olduğu kişilik özellikleri öğretmenin nasıl eğitim verdiğini ve öğrencilerin nasıl öğrendiğini etkilemektedir. Belli kişilik özelliklerine sahip olan öğretmenler daha etkili öğrenme metotları uygulamaktadırlar. Bu kişilik özelliklerinin başında risk alabilme, bağımsız olma, yaratıcılık, güven ve kendine güven gelmektedir. Kişilik özellikleri öğretmenlerin öğrenci ile olan iletişim biçimini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilme becerilerini de etkilemektedir. Öğretmenler disiplin konusunda eğitim almaktadır, fakat onların istenmeyen öğrenci davranışıyla başa çıkma şekilleri sahip oldukları kişilik özellikleriyle yakından ilgilidir. Bu yüzden bazı öğretmenler sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar karşısında bağırırlar, azarlarlar, diğer taraftan bazı öğretmenler daha sakin davranırlar ve sınıfı kontrol ederler (Burkett, 2011). Ergen ve ebeveyn arasındaki olumlu ve başarılı iletişim, sıcak, sevecen, eğitici ortam, ebeveyn-ergen arasındaki sağlıklı özdeşleşmeyi kolaylaştırır. Çocuklarıyla uyumlu ve sağlıklı ilişkiler geliştiren, çocuklarına sevgisini sağlıklı bir şekilde gösteren ailelerin çocuklarının kendilerine olan güven ve verdikleri önem de fazla olmaktadır (Morgan, 1995). Kişilik özellikleri, davranışları belirleyen en temel özelliklerdir. Ergen birey bedensel, duygusal, bilişsel ve toplumsal yönden her türlü değişimler üzerine düşünür. Ergenlerin erinliğe girmesiyle birlikte meydana gelen fiziksel değişimler ergenlerde benlik imgesinde düzensiz

değişmelere ve ergenin kim olduğunu yeniden değerlendirmesine sebep olmaktadır. Orta ergenlik döneminde benlik kavramlarının soyut ve karmaşık yapısı sonucunda ergenler kişiliklerinin olumlu ve olumsuz taraflarını belirlese de kişiliğinin tutarsız taraflarını tam anlayamadığından karmaşıklık yaşayabilmektedir (Harter, 1999). Kişilik kavramının tek bir tanımının olmayışına neden olan, genellemelere açık olmayan bireyden bireye farklılaşan özellikler nedeniyle kişilik kavramını tek bir unsur olarak ele almanın doğru olmadığı söylenebilir.

2.6. KİŞİLİĞİ OLUŞTURAN TEMEL FAKTÖRLER

Kişilik ve oluşumu temelde insanın bir değişkeni olduğu için karmaşık yapıdadır. Bu nedenle kişiliğin oluşmasında tek bir faktörden söz etmek mümkün değildir. Bu bağlamda kişilik soyut davranış algılarıyla somut davranışlar arasında bir vasıtaadır. Bireyin davranışlarında etkili olan her bir faktörün, aynı zamanda bir kişilik faktörü olduğunu belirtmektedir ve kişiliğin, soyut davranış motifleri ile somut olan bireyin davranışları arasında araçsal bir rolü olduğunu ifade etmiştir. Kişiliğin oluşumu birçok değişken ile ele alınabilir. Bu nedenle, bir bireyin kişiliğinin oluşmasına etki eden faktörlerin tam anlamıyla belirlenmesinde bazı güçlükler yer almaktadır (Eroğlu, 2013, s. 220-230). Soyut davranış algısı, insanın kişilik süzgecinden geçerek fiili davranışa dönüşmektedir. Bu açıdan kişiliğin oluşmasına etki eden faktörlerin bilinmesi önem taşımaktadır (Topçu, 2015, s. 39). Alanyazın incelendiğinde kişiliği belirleyen:

1. Kalıtım ve Bedensel Yapı Faktörleri,
2. Sosyo-Kültürel Faktörler,
3. Aile Faktörü,
4. Sosyal Sınıf Faktörü,
5. Coğrafi ve Fiziki Faktörler,
6. Diğer Faktörler olmak üzere altı faktörden söz edilebilir (Oktay, 2007; Topçu, 2015; Luthans, 2010; Eroğlu, 2013; Şenturan, 2014; Uluçınar, 1992; Can, 2007; Tutar, 2013)

2.6.1. Kalıtım ve Bedensel Yapı Faktörleri

Kişiliğin hem zihinsel ve bedensel hem de bazı psikolojik yönlerinin kalıtımla geçmektedir. Fakat burada sadece kalıtımdan bahsetmek mümkün değildir, çünkü bu gibi özelliklerin belirlenmesinde, sosyo-kültürel ve diğer faktörler de etkilidir. Buna göre, insanın bedeni yapısıyla ilgili iskelet, boy, ağırlık, saç-göz ve ten rengi, zeka durumu, heyecanlılık, duygusallık, karşı koyma, direnme, gibi, çoğunlukla bedensel, kısmen de zihinsel ve duygusal özelliklerde kalıtımın payı oldukça yüksektir (Oktaç, 2007). Kişiliği belirleyen faktörlerin başında kalıtımsal özellikler gelmektedir. Kalıtım ya da soyaçekim, çevrenin etkisiyle değişikliğe uğrayamayan özelliklerin anne ve babanın kromozomları ile bireylere geçmesi olup, bireyin tüm yaşantısını şekillendiren etkidir. Aynı aileden gelen bireylerin genleri ve özellikleri benzerdir. Dolayısıyla kişiliğin, zihinsel ve bedensel yönleri kalıtımla geçmektedir. Bireyin boy, iskelet yapısı, saç-göz-ten rengi, heyecanlılık, duygululuk, zekâ durumu gibi özelliklerinde kalıtımın katkısı büyüktür (Topçu, 2015, s. 41). Bireyin anne-babadan geçen göz rengi, boy, kilo gibi fiziksel özelliklerin genetik itibari ile kişide var olduğu kesinlik kazanmasına karşın, bireye ait kişiliğin incelenmesi için yeterli değildir. Burada önemli olan nokta, genetikle birlikte gelen özellikler sonrasında çevresel faktörlerle bireyde oluşmuş alışkanlıklar, tutum ve davranışlarla birlikte incelenmesi gereken karışık bir yapıyı mümkün olduğunca tümüyle ele almaktır. Ancak tüm bu değerlendirme sürecinde faktörlerin hepsi göz önünde bulundurulsa da kişiliği oluşturan öğelerin ne kadarının kalıtsal özelliklerden ne kadarının ise çevresel etkilerden dolayı sonradan edinilen özellikler olduğunu belirlemek kolay bir süreç değildir ve bu konuda genel ifadelerden kaçınılması gerekmektedir (Tutar, 2013, s.298). Kalıtımın kişilik özelliklerine etkisinin belirlenmesi için tek yumurta ikizlerinin incelendiğini belirtmiştir. Tek yumurta ikizleri aynı kromozom ve bileşimine ve genetik özelliklere sahiptir. Ancak, ikizlerin yetiştiği ortamın birbirinden farklı olması veya aynı ortam olması sonucunda da kişilik özelliklerinde benzerlik ve farklılıkların incelenmesi ile kalıtımın kişiliğe etkisinin belirlenebileceğini ifade etmektedir. Farklı özellik sergilemeleri durumunda çevrenin etkilerinden farklı şekillerde etkileşim gösterebileceğini ve bu yönleri ile farklılık oluşabileceği için burada çevrenin önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir (Luthans, 2010).

2.6.2. Sosyo-Kültürel Faktörler

Birey, kalıtsal olarak elde ettiği özellikleri değiştirememesi nedeniyle davranışları, içerisinde bulunduğu kültürel ortama göre şekil alacaktır. Her toplumun kendine özgü gelenek ve göreneklerinin oluşu ve kültür farklılıkları bireyler arasındaki davranış ve kişilik farklılıklarının olmasının doğal bir sonuç olduğunu ispatlar niteliktedir. Bireylere göre daha geniş bir kapsamı olan kültürler arası çatışmanın varlığında, bireylerin kişilikleri arasındaki farklılaşmada beklenen bir sonuçtur (Sır, 2016, s. 11). Birey kendi ailesinden, içinde bulunduğu toplumsal grup, millet ve uygarlığa dek uzanan çevrenin etkisi altındadır. Birey toplumsallaşma sürecinde uyum içinde yaşama amacıyla toplumda var olan ilkeleri özümseyerek diğer kişilerle benzeşirken, öte yandan doğuştan gelen özellikler ile diğer kişilerden ayrılır (Zel,2001). Sosyokültürel çevrenin o topluma ait bireyi etkilediğini, bu etkileşim içinde kişilik farklılıklarının ortaya çıkmasını sağlayan bir faktör olmasının yanında, aynı zamanda da sosyo-kültürel çevrenin birbirine benzeyen davranış kalıplarının oluşmasını sağladığını ifade etmektedir. Belirli davranış modellerinin şekillenmesi ve bütünleşmesi sonucunda ise, mevcut sosyo-kültürel ortamda bulunan bireylerin ortak kişilik özelliklerinin oluşmasını sağlayacağını ve böylelikle o kültür içinde milli bir karakter oluşabileceğini belirtmektedir (Eroğlu, 2013, s. 226).

2.6.3. Aile Faktörü

Kişiliğin belirlenmesinde birey birçok özelliği bilerek veya bilmeyerek aile ortamından edinmektedir. Anne ve babanın kişilik özellikleri ile ahlaki ve kültürel özellikleri yetiştirdikleri çocuklara yansımaktadır. Bir çocuğun kişiliği 5-6 yaşlarında oluşmaya başlar ve anne ile babanın çocukla olan sosyal ilişkileri ile çocuğun kişiliği şekillenmektedir. Anne-babanın çocuğa karşı davranış şekilleri ve tutumlarının çocukların bazı davranışları için cesaret verici iken; bazı durumlarda ise, cesaret kırıcı olabileceğini ifade etmektedir. Çocuğa karşı sergilenen her bir davranış şekli ve tutumlar belirli alışkanlıkları ve değerleri oluştururken, çocuğun kişiliğinin oluşmasında rol oynamaktadır (Eroğlu, 2013, s. 226-227). Aile yapısı, aileyi

oluşturan bireylerin kişilik özellikleri, bu bireylerin kişiliğinin oluşmasında etkili olmuş kültürel, sosyal çevre gibi etkenler çocuğunda belli başlı kişilik özelliklerinin oluşmasında önemli derecede etkiye sahiptir. Bu noktada aileden edinilen kalıtsal ve diğer kişilik özelliklerinin bir bakıma diğer belirleyici faktörlerle de iç içe olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Bütün faktörler birbirinin devamı aynı zamanda da tamamlayıcısı niteliğindedir (Coleman, 1964, s. 61). Aile, bireylerin karşılaştığı ilk sosyal grup ortamını oluşturur. Sosyo-kültürel değerlerin ilk kez anne ve babadan öğrenildiği ilk modeller ile birey aile ortamında karşılaşmaktadır. Bu bağlamda aile, kişiliği belirleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Toplumsallaşmanın ana kaynağı bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ortamı ile oluşmaktadır (Şenturan, 2014, s. 85). Aile bireylerin karşılaştıkları ilk sosyal gruptur bu nedenle aile bireyin ilk sosyo-kültürel değerleri öğrendikleri ortamdır. İnsanlar sosyo-kültürel değerleri, davranış biçimlerini, tutumları anne-babayı örnek alarak öğrenirler. Anne-babaların davranışları ve tutumları, çocukların kişilik özelliklerinin oluşumunda etkilidir (Topçu, 2015, s. 43).

2.6.4. Sosyal Sınıf Faktörü

İnsanların içinde bulunduğu sosyal sınıf, yaşam tarzı, eğitim imkânları kişilik özelliklerini şekillendirebilmektedir. Örneğin; geliri dar olan ailenin çocuğu imkânsızlıklar içinde bulunurken, varlıklı ailede yetişen çocuk özel eğitim imkânlarıyla kendini daha iyi geliştirme şansına sahip olabilir. Bu durum bireylere farklı kişilik özellikleri kazandırabilmektedir (Eroğlu, 2013, s. 146-147). Sosyo-kültürel faktörün kişilik özelliklerinin belirlenmesinde önemli bir yeri olduğu kadar sosyal yapı faktörünün de etkisi yadsınamayacak derecede büyüktür. Sosyokültürel faktör gereğince bireyin içerisinde bulunduğu toplumun kültür yapısı, bireyin genel kişilik özelliklerini belirlemekte ve davranışlarında etkili olmaktadır (Uluçınar, 1992, s. 29). Sosyal sınıfı, kişiliğin oluşmasında etkili olan önemli bir faktör olarak değerlendirmektedir. Bir bireyin içinde bulunduğu sosyal sınıf; bireyin yaşam tarzına, düşünce ve eğilimlerine, tüketim alışkanlıklarına, eğitim imkanlarına ve kişilik özelliklerine etki edebilmektedir. Sosyal sınıf, kişilik oluşumunda belirli dönemler içinde karşılaştırmalı açıklamalar açısından incelenebilir. Diğer bir deyişle,

dinamik bir analiz ile ele alındığında üst sosyal sınıfın üyesi olmanın sağladığı avantajlar azalırken, alt ve orta sınıflara mensup olan bireylerin avantajlarının uzun vadede artacağı belirtilmektedir. Üst sosyal sınıf mensuplarının dayanaksız, hazırcı, mücadele etmeyen kişilik özellikleri gösterebilirken, uzun vadede alt ve orta sınıflara mensup kişilerin ise, mücadeleci, dayanıklı, hareketli bir kişilik özelliği sergileyebileceğini ifade etmektedir (Eroğlu, 2013, s. 228-229).

2.6.5. Coğrafi ve Fiziki Faktörler

Bu faktör sosyo-kültürel faktör ile ilişkilendirilebilir. Çünkü bireyin nasıl bir sosyal ortamda yetiştiğinin etkileri kişilik özellikleri üzerinde etkiliyse bulunduğu konum itibariyle de özelliklerinin oluşması bir o kadar etkilidir. Bireyin yaşadığı coğrafi konumun iklim koşulları, bitki örtüsü, komşuları, denize yakınlığı gibi özellikler kişilik özelliklerini belirlemektedir (Çetin ve Beceren 2007, s. 116). Çevresel faktörlere baktığımızda bunların en başında kuşkusuz aile gelmektedir. Kişiliğin oluşmasında, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ve ev ortamının etkileri çok yönlüdür. Çocuklar, ana-babanın birçok kişilik özelliklerini, ahlaki ve kültürel standartlarını taklit ederek, onları model alarak öğrenirler. Bunun yanında birey içinde yaşadığı toplum kültürünün etkisi altındadır. Bu yoğun etki kişinin üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Oğuz, 2007). Bireylerin kişiliğinin oluşumunda doğup büyüdüğü coğrafi çevrenin etkisi bulunmaktadır. İklimin, yaşanan bölgenin fiziki koşullarının kişilik özellikleri üzerinde önemli derecede etkisi vardır. Coğrafi ve fiziki faktörlerin doğrudan etkisinden daha çok dolaylı etkileri bulunabilir (Can, 2007, s. 104). Sonuç olarak coğrafi ve fiziki faktörler, kişiliğin oluşumunda etkili olan bir diğer unsurdur. Bireyin içinde doğup büyüdüğü coğrafi çevre diğer bir deyişle, bireyin yöresinin iklimi, tabiatı ve fiziki koşulları o yöre halkının kişilik oluşumunda etki eden faktörler arasında değerlendirilmektedir. Örneğin, kıyı kesiminde yaşayan bireyler ile kara bölgelerinde ve dağlık bölgelerde yaşamlarını sürdüren bireylerin farklı kişilik özelliğine sahip olması veya soğuk ve sıcak iklimlerde yaşayan bireylerin kişilik özelliklerinde farklılıklar görülebilmektedir (Çetin ve Beceren, 2007, s.116).

2.6.6. Diğer Faktörler

Kişiliğin oluşumuna etki eden yukarıda saydığımız faktörler dışında gözlenen gözlenmeyen, bilinen bilinmeyen faktörlerin kişilik özellikleri üzerinde etkileri vardır. Kişiliği belirleyen bu faktörlerden söz etmek gerekirse birinin kitle iletişim araçları (kitap, radyo, televizyon, video, gazete vb.), diğerinin yetişkinler ve yaşlılar grubu olduğunu söyleyebiliriz (Erdoğan, 1991, s. 243). Kişilik oluşumunda açıklanan tüm bu faktörler dışında kalanlar diğer faktörler olarak incelenmektedir. Bireyin bulunduğu ülkenin ekonomik, iş ve siyasi durumu, kullanılan kitle iletişim araçları, sanat anlayışı gibi faktörler bu başlık altında yer almaktadır. Bireyin kişiliğinin oluşum evresinde yaşamış olduğu olaylar, henüz ortaya çıkmamış tepkileri gibi duygusal durumlarda kişilik özelliklerinin oluşumunda oldukça önemli bir yere sahiptir (Tutar, 2013, s. 95).

2.7. KİŞİLİĞİN TEMEL ÖZELLİKLERİ

Psikologlara göre kişilik, bireyin özel ve ayırıcı davranışlarını içeren bütün olarak tanımlanmaktadır. Davranış Bilimleri alanına özgü olarak bu kavram incelediğinde ise kesin bir tanımlama yapmak oldukça zor görünmektedir. Bunun temel nedeninin ise, kişilik kavramının ne olduğunu belirleyen pek çok faktörün olması ve bu sebeple kesin bir tanım üzerinde uzlaşamamasıdır (Tutar, 2012, s. 81). Bu nedenle kişilik kavramını bazı kavramlarla ilişkilendirerek açıklamak ve özelliklerini ortaya koymak gerekebilir. Kişilik kavramını oluşturan temel özellikler:

- a. karakter,
- b. yetenek,
- c. huy kavramları ile açıklanabilmektedir:

1. Karakter: Genel olarak kişilik kavramıyla aynı anlamda kullanılmasına karşın bu iki kavram özünde birbirinden farklı kavramlardır. Karakter kişilik kavramının belirli bölümlerini açıklayan bir parçası niteliğindedir. Kişinin şahsına özgü niteliklerinin yanı sıra ahlaki ve sosyal yapısı ve değerlerini ifade eden karakter kavramı kişiye ait

özelliklerin sadece bir parçasını açıklamaktadır (Güney, 2009).

2. Yetenek: Kişiliğin belirlenmesinde önemli bir diğer unsur olan bu kavramın zihinsel ve bedensel olarak ikiye ayrılmış şekliyle incelenmesi, bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü kişinin hem zihinsel becerilerini gösterebilmek için bedensel becerilere sahip olmasını hem de bazı bedensel becerileri ortaya çıkarabilmek için zihinsel becerilere de sahip olmasını gerektiren pek çok durum vardır. Bu nedenle yetenek kavramını genel olarak kişinin becerileri, yatkın olduğu alanlar olarak tanımlayabiliriz (Güney, 2009, s. 197).

3. Huy: Kişilik kavramının belirlenmesinde ki bir diğer önemli kavram olarak huy, mizaç, insan yaradılışı gibi kavramlarla da nitelendirilebilir. Bireyin gerçekteki nitelikleri, yatkınlıkları, özellikleri ve becerilerini dışa gösterim şeklidir. Kısaca bireylerin kişilik ve psikolojik özelliklerinin tümünün dışavurum şekli ve gösterimidir (Tutar, 2012, s. 295).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin, problem çözme becerisi ile kişilik genel uyumu ve alt ölçekler olan sosyal ve kişisel uyumu arasında pozitif ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kişilik özellikleriyle ilgili uyum düzeyi arttıkça problem çözme becerileri artmaktadır (Dündar, 2009). Dolayısıyla kişilik modellerinin ortaya koyulması kişilik özelliklerinin anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Bu bağlamda araştırmalar sonucunda elde edilen beş faktörlü kişilik özelliği modeline göre;

1. dışa ve içe dönüklük,
2. yumuşak başlılık/uzlaşılabilirlik ve hırçınlık,
3. sorumluluk ve dağınıklık,
4. duygusal tutarlılık ve tutarsızlık ve
5. zekâ ve deneyime açıklık kişilik özelliklerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hofstee, Raad ve Goldberg, 1992):

2.7.1. Dışa ve İçe Dönüklük

Bu faktörün özellikleri, dışa dönüklük boyutu ile benzerlik göstermesi ve hayat dolu, girişken, sosyal olma, neşeli olma gibi özellikleri içermesidir.

Dışadönükler; çok sayıda arkadaşa sahip olmayı ve çok sayıda arkadaş gruplarına katılmayı severler. Dışa dönükler içe dönüklere göre karşılaştıkları olayların daha çok olumlu yönlerine odaklanırlar, olaylar karşısında verdikleri tepkiler daha güçlüdür. Bunun sonucunda dışa dönük kişilik özelliğine sahip bireylerin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip oldukları ve daha fazla olumlu davranış sergiledikleri görülmektedir (Norman, 1963).

2.7.2. Yumuşak Başlılık/Uzlaşılabilirlik ve Hırçınlık

Yumuşak başlı kişilik özelliği; iyi huylu, güvenilir, yardımsever, bağışlayıcı, saf ve dürüst olarak tanımlanmaktadır. Hırçın kişilik özelliğini ise kötümser, kaba, güvensiz, işbirliğine kapalı, merhametsiz, öfkeli, çıkarıcı gibi özelliklerle tanımlanmaktadır. Yumuşak başlılık kişilik özelliğinin dışa dönüklük kişilik özelliği gibi kişilerarası ilişkilere bağlı olduğu; ancak dışa dönüklük kişilik özelliği sosyal ilişkilerin niceliği ile ilgiliyken; yumuşak başlılık sosyal ilişkilerin niteliği ile ilgilidir. Araştırmacılar yumuşak başlılık kişilik özelliğinin güven, özgecilik, uyma, alçak gönüllülük ve merhametlilik boyutları ile ilgili olduğunu belirtmektedirler (Costa, McCrae ve Dye, 1991).

2.7.3. Sorumluluk ve Dağınıklık

Sorumluluk boyutunun odaklaşma ile birlikte hareketin de olduğu söylenebilir. Bunun sonucunda sorumluluk boyutunun başarı ihtiyacı ve çalışma kararlılığından dolayı ilerletici ve ahlaki titizlik ve tedbirlilik bakımından ketleyici özelliklerini bir arada içerdiğini söylemektedirler. Sorumluluk alt faktörünü; yeterlilik, düzen, görev şınaslık, başarı çabası, öz disiplin ve tedbirlilik olmak üzere beş boyutun açıkladığını belirtmektedirler (Costa, McCrae ve Dye, 1991).

2.7.4. Duyusal Tutarlılık ve Tutarsızlık

Nörotizm kişiliği anlamada önemli etkiye sahiptir ve nörotizm terimi normal bir kişilik özelliği olarak ele alınmaktadır. Nörotizm terimi ise psikolojik

huzursuzluk yaşamaya yatkınlık olarak belirtilir. Yani, yüksek düzeyde nörotizme sahip kişiler daha sıklıkla psikolojik bozukluklar gösterme eğilimindedirler. Duygusal dengesizlik; endişe, kızgınlık, düşünmeden hareket etme, güvensizlik ve depresyon olarak adlandırılabilir. Bunun sonucunda bu kişilerde somatik şikayetler, düşük düzeyde psikolojik iyi olma, problemlerle başa çıkma mekanizmalarında duygusal dengesizlik ortaya çıkmaktadır (McCrae ve Costa, 1991).

2.7.5. Zekâ Ve Deneyime Açıklık

Deneyime açık olan kişiler, mizahi bakış açıları gelişmiştir. Yeni deneyimler elde etmek isterler. Yaratıcı ve orijinal düşünürler. Gelişmemiş kişilik özelliğine sahip kişiler ise yüzeysel, basit ve sadedirler. Kişiler arası ilişkiler konusunda geleneksel bir tutuma sahiptirler. Kuralcıdırlar ve otoriteye önem verirler. Hayal kurma becerileri azdır (McCrae ve Costa, 1991).

2.8. KİŞİLİK KURAMLARI

Kişilik faktörleri ve özellikleri gereği hem tanımlanması hem de açıklanması zor bir kavram olarak karşımıza çıkmıştır. Buna karşın kişiliği ortaya koymayı amaçlayan birçok kuram ortaya atılmıştır. Araştırmada bunlardan:

- a. Sigmund Freud'un kişilik kuramı,
- b. Alfred Adler'in kişilik kuramı,
- c. Carl Gustav Jung'ın kişilik kuramı,
- ç. Erich Fromm'un kişilik kuramı,
- d. Karen Horney'in kişilik kuramı,
- e. Harry Stack Sullivan'ın kişilik kuramı,
- f. Cattell ve Eysenck'in Kişilik Kuramı,
- g. Eric Ericson'ın kişilik kuramları açıklanmıştır.

2.8.1. Sigmund Freud'un Kişilik Kuramı

Freud'e göre ilkel benlik veya alt benlik, bireyin eğilimlerinin ve sevgi güdülerinin bulunduğu yer olarak tanımlanmaktadır. Alt benlik bölümü, kişinin içgüdüsel ve bilinçsiz olarak sergileyebileceği, bireyin baskı ve etki altına alınmamış istek ve arzularını, tüm güdülerini ve hislerini temsil etmektedir. İlkel benliğin denetim altında olmasını ve toplum tarafından kabul edilebilir bir şekilde ortaya çıkmasını sağlayan önemli unsur ise, benliktir. Kişiliğin oluşumunda etkili olan diğer bölüm ise, üst benliktir. Bu bölüm, koşullar uygun olduğunda ve çevrede kimse bulunmadığı durumda da birey üzerinde etkili olan adalet, hakkaniyet, vicdan gibi duygularla davranışların kontrolünün gerçekleşmesini sağlamaktadır. Üst benlik, manevi duyguların yer aldığı bölümdür. Üst benlik, bireyin doğru ve dürüst davranış özellikleri ile diğer bireyler açısından örnek olabileceği ve böylelikle üstün kişilik özelliklerinin oluşmasında da etkilidir. Üst benlik aynı zamanda hem alt benliğe hem de üst benliğe hükmedebilmektedir (Eren, 2014, s. 86). Freud'a göre bireylerin kişiliği üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bu üç temel bileşen; id, ego ve süper-ego dur. İd, kişilerin en ilkel, kalıtsal dürtü ve isteklerini içermektedir ve id isteklerin, işlerin bekletilmeden hemen gerçekleştirilmesini ister. Ego, idi kontrol altında tutmaya çalışan kişilik bileşenidir. Süper- ego ise, vicdan unsurunun yer aldığı kişilik bileşeni olup, kişilerin sergilemiş oldukları davranışları devamlı irdeleyerek kişileri ahlaki açıdan doğru olmaya sevk eder (Güneş, 2016).

2.8.2. Alfred Adler'in Kişilik Kuramı

Adler'e göre kişilik, insanın diğer bireylere, kendisine ve içinde bulunduğu topluma karşı oluşturduğu tutumların sonucunda ortaya çıkar. Adler'e göre birey, başarılı olma, saygın olma ve diğer bireylerden üstün olma duygusuyla dünyaya gelmiştir ve kişiliği oluşturan insanların sahip olduğu bu duygulardır (Güneş, 2016). Adler'e göre, bir bireyin kişiliği kendisine, diğer bireylere ve topluma karşı oluşturduğu iktidar ilişkilerine ait duygu ve tutumların bir şekli olarak oluşmaktadır. Ona göre, bireyin tüm davranışları doğum anından itibaren başlayarak, toplumsal yaşam içinde şekillenmektedir. Bireyin davranışlarının altında bulunan temel güdü üstünlük ve egemenlik içgüdüsüdür. Birey bu güdü ile iktidar ve güç ilişkilerine karşı

temel bir yönelim göstermektedir (Eroğlu, 2013, s. 239).

2.8.3. Carl Gustav Jung'ın Kişilik Kuramı:

Berne' nin üç boyutta incelediği kişiliğin bu boyutlarını; çocukluk, olgunluk, atalık olarak dile getirmiştir. Çocukluk düzeyinde birey, istek ve arzularına ulaşmak için toplumu dikkate almadan istediği gibi davranabilmektedir. Bu düzeydeki bireyin davranışları bir çocuğun davranışlarına benzetilmektedir. Yetişkinlik ve olgunluk düzeyinde birey, çocukluk kısmındaki davranışlarını disipline edebilecek şekildedir ve birey gerçekleştiremediği eylemleri olgunluk düzeyinde bilinçaltında saklayabilmektedir. Ancak, bazı durumlarda çocukluk düzeyi ağır bastığında bu davranış kalıpları ortaya çıkabilmektedir. Atalık düzeyinde ise, birey başkaları için yol gösterici ve öğüt verici bir davranış oluşturur (Eren, 2014, s. 87). Jung'a göre insan davranışlarının şekillenmesinde kalıtımsallık ve kişisellik faktörlerinin etkili olduğu kadar amaçlarda etkilidir. Jung'a göre kişilik birbiriyle etkileşim halinde olan sistemlerden oluşmaktadır. Jung, insanları sınıflandırmış ve insanları içe dönük ve dışa dönük olmak üzere ikiye ayırmıştır. İçe dönük kişiler dış dünyaya kapalı ve içine kapanık olan bir kişilikken dışa dönük kişiler dış dünyaya açık, sosyal olan kişilik tipleridir (Güneş, 2016).

2.8.4. Erich Fromm'un Kişilik Kuramı:

Bu kişilik kuramı tarihsel, sosyolojik, antropolojik unsurların etkileri üzerinde durmaktadır. Fromm'un bu kuramı, sorunların net bir şekilde ifade edilmesi ve çözümlenmesini içermektedir. Fromm kuramında insanın genel özelliklerinden ziyade, süper ego kavramı üzerinde durmuştur ve psikolojinin libido kuramından arınması gerektiğini savunmuştur (Güneş, 2016). Fromm'a göre, bireyin kişiliği yaşadığı toplumun bireye sunduğu olanaklar ile gelişme göstermektedir. Kişi bireyselleşme çabası içerisinde. Fromm'a göre bu bireyselleşme sonucu, birey tedirginlik yaşayabilir ve bu duygu evrensel bir duygu olarak tanımlanmaktadır. İnsanın bireyselleşmesi sonucunda, toplumsal hayat içerisinde geliştirdiği duygusal değer yargıları bireye yol göstericisi bir rehber olmaktadır. Fromm her insanın kendi

özgürlüğünden kaçmaya çalıştığını vurgulamaktadır ancak, kaçış sonrası bireyin hissedeceği yalnızlık ve önemsizlik duygularından ise, toplumsal kurallar ve politik öğretiler aracılığı ile korunabileceğini ifade etmektedir (Gençtan, 1990, s. 123- 124).

2.8.5.Karen Horney'in Kişilik Kuramı

Horney'in, toplumsal yaşamda kişilik tiplerini üç ana grupta topladığını belirtmektedir. Bunlar, sempatik-dışa dönük, antipatik-içe dönük, saldırgan ve öfkeli kişilik türleridir. Sempatik-dışa dönük kişilik özelliğine sahip bireyler, kaygı ve korkularını gidermek için insanlara yaklaşır, sevgi ve yakınlık duyguları ile kaygının üstesinden gelmektedirler. Antipatik-içe dönük kişilik özelliğinde ise, birey diğer bireylerden uzak durur, onlara karışmaz, kaygı ve korkularını tek başına bağımsız bir şekilde hareket ederek giderir. Saldırgan ve öfkeli kişilik tipindeki birey ise, kaygı ve korkuları gidermek için diğer bireylere karşı gelir, mücadele eder ve güçlü olduğunu diğerlerine kabul ettirmektedir. Horney'e göre, birey toplumsal hayat içerisinde bu davranış kalıplarından birisini sergilemektedir. Bireyin kaygı ve korkularından kurtulması için bu kişilik özelliklerini oluşturması gerekmektedir (Eroğlu, 2013, s. 245). Horney'in kuramında kişiliğin yapısı ve gelişimi ile ilgili düşüncelere fazla yer verilmemiştir. Horney genel olarak psikoterapi, kadın cinselliği ve nevroz kavramları üzerinde durmuştur. Bunun yanı sıra Freud'un psişik determinizm ilkesini ve bilinçdışı süreçlerin önemini savunmaktadır (Yazgan Yerlikaya ve İnanç, 2012, s.91).

2.8.6. Harry Stack Sullivan'ın Kişilik Kuramı

Sullivan kuramında, kişiliğin sosyal çevre ortamında geliştiğini ve bireylerin diğer bireyler olmadan kişiliğe sahip olamayacaklarını savunmuştur. Sullivan'a göre, kişiliğe ilişkin bilgi edinebilmenin koşulu bireylerin diğer bireylerle olan ilişkisinde nasıl davranış sergilediklerini bilimsel açıdan araştırmaktır. Sullivan'a göre, sağlıklı gelişimi başarmanın yolu hem yakınlığın hem de şehvetin aynı kişiye karşı hissetme becerisine sahip olunmasından geçmektedir (Yazgan Yerlikaya ve İnanç, 2012, s.134).

2.8.7. Cattell Ve Eysenck'in Kişilik Kuramı

Cattell'e göre, davranışlar bireylerin ayırt edici nitelikleri ve durum yönlü değişkenlerinin etkileşimiyle belirlenmektedir. Cattell kişiliğin incelenmesinde faktör analizini kullanmış ve kişiliğin biyolojik temellerini incelemiştir. Cattell'e göre ayırt edici özellikler, bir durumdan diğer duruma geçme ya da bir anda tutarlı davranışlar göstermeye yönelik sürekli eğilimlerdir (Güneş, 2016, s.14).

2.8.8. Eric Ericson'ın Kişilik Kuramı

Bu kurama göre, bireyin kişiliğinin gelişimi sekiz evrede tamamlanmaktadır. Bu evrelere geçişte birey birtakım çatışmalar yaşayabilmektedir. Bu çatışmalar çözüme ulaşmadığında birey bunalıma girmektedir. Erikson'ın kişilik teorisinin evreleri; bebeklik evresinde, yaşanan sorun güvensizlik duygusunun ortaya çıkmasına neden olur. İlk çocukluk evresi; bu evrede oluşabilecek olan bir sorun karşısında çocuk utangaçlık duygusu kazanmaktadır. Son çocukluk evresinde; burada ortaya çıkan sorun karşısında çekingenlik duygusu oluşur. Erginlik evresinde; oluşan sorun aşâğılık hissetme duygusunu oluşturur. İlk yetişkinlik evresinde ortaya çıkan sorun ise, bireyin yalnızlaşmasıdır. Orta yetişkin evresinde; bireyin durgunlaşması, kendini işinden ve toplumdan soyutlaması sorun oluşturmaktadır. Bu evrede, bireyin üretken olması gerekmektedir. Son yetişkinlik evresi; birey bütünlük içinde kişiliğini sürdürememekte ve umutsuzluğa düşmektedir. Bu evrede birey artık yaşlanmıştır (Başaran, 2008, s. 72).

2.9. ÖĞRETMENDE SAHİP OLMASI BEKLENEN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

Günümüz dünyasında gün geçtikçe daha kabiliyetli ve nitelikli iş gücüne ihtiyaç duyulduğu açıktır. Bu iş gücünü yetiştirebilmek için ihtiyaç duyulan temel meslek grubu olan öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin sahip olması gereken özellikler değişmekte ve artmaktadır (Yılman, 2006). Türkiye'de öğretmenlik mesleği yeterlikleri genel ve özel alan yeterlikleri olmak üzere iki farklı alanda

saptanmıştır. Genel yeterlikler, tüm öğretmenlerin sahip olması gereken ortak nitelikleri ifade etmektedir. Sistematik bir düzenleme ile genel yeterlikler altı ana yeterlik alanına ayrılmış, her bir ana yeterlik alanı da alt yeterlik alanlarına bölünmüştür. Yeterliklerin davranışa dönüştürülebilmesi ve ölçülebilir olmasını sağlamak için performans göstergeleri saptanmıştır (Yıldırım, Tabak ve Yavuz, 2012, s. 752). Ancak uluslararası araştırmalar incelendiğinde Cambridge Üniversitesi tarafından 1992-1993 yıllarında hazırlanan ve 9 başlıktan oluşan Öğretmen Yeterlikleri Listesine aşağıda yer verilmiştir (Field, 1994):

- Öğrencilerle İlişkiler
- Alan Bilgisi
- Planlama
- Sınıf Yönetimi
- İletişim
- Değerlendirme
- Pratiğe dökme
- Profesyonellik
- Kişilik kalitesi

Öğretme şekli, biçimi ve etkililiği üzerine odaklanan araştırmalar öğretmenin önemli olduğu doğrulamaktadır. Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencide istenilen özelliklerin edinilmesi, geliştirilmesi ve yanı zamanda sürdürülmesi amaçlanan eğitimin aktörü olan öğretmenlerin göstermesi istenilen davranışların sıklığı da önem kazanmaktadır (Bayraktar ve Çınar, 2010).

Tablo 2. Öğrenme Ortamında Kişiliklerini Yansıtan Olumlu Öğretmen Davranışları

Tema	Davranış
Soru sorma	1. Bireysel farklılıklara rağmen tüm öğrencilerin sorularına eşit fırsat ortamı oluşturmak. 2. Öğrencilerin tamamına bireysel ve toplu soru tabanlı rehberlik hizmeti sunabilmek. 3. Öğrencilere yönlendirilen soruları cevaplandırmada yeteri

	<p>kadar düşünme olanağı sağlamak.</p> <p>4. Öğrencilere yöneltilen sorularda önemli olan soruların cevaplandırılmaması değil cevaplandırılırken öğrenmelerini sağlamak.</p> <p>5. Soruların düzey ve çeşitlenmesini oldukça farklılaştırmak.</p>
İletişim, dönüt ve düzeltme	<p>1. Öğrencilerin olumsuz tutumlarının düzeltilmesine olanak sağlamak.</p> <p>2. Gösterilen başarının ödüllendirilmesini sağlayarak nedeninin açıklamasını yapmak.</p> <p>3. Öğrencilere verilen sorumlulukların yerine getirilmesini sağlayarak bunu belirli bir zaman diliminde yapmalarını sağlamak.</p>
Kişisel İlgi	<p>1. Öğrencilerle kurulan iletişimde özel olduklarını hissettirmek.</p> <p>2. İletişim sırasında duyguları yargılayıcı değil kabul edici tutum içerisinde olmak.</p> <p>3. Öğrencilere karşı oldukça nazik tutum içerisinde olmak.</p> <p>4. Gösterilen tutum karşısında adaletli olma ilkesini benimsemek.</p>
Rehberlik Uygulama	<p>1. Mümkün olduğunca soru yönelterek durumlarını anlamaya çalışmak.</p> <p>2. Öğrencinin gerekli hedef davranışı edindiğini sınamak.</p> <p>3. Ortaya çıkan hataların düzeltilmesi için olanak sağlamak.</p> <p>4. Doğrudan yapılacak olan etkinliğe değil bir girizgâh yapma alışkanlığı geliştirmek.</p>

2.10. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.10.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kulular'ın (1992) yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim müfettişlerinde var olan kişilik özellikleri ile olması gereken kişilik özelliklerinin ilköğretim yöneticileri ve öğretmenleri tarafından nasıl algılandığının saptanmasıdır. Araştırma eğitim sisteminin işleyişinde etkili bir öğe olan ilköğretim müfettişlerinin seçiminde kişilik özelliklerinin de alındığı bir personel politikası için gerekli ölçütler geliştirilmesine yardımcı olabileceği için önemlidir. Günümüzde modern anlamda teftiş okullardaki öğretimin geliştirilmesi olarak ele alınmakta ve örgütlerde karşılaşılan disiplin ve yasa dışı davranış işlemleri inceleme, soruşturma ve rapor etme ikinci planda kalmaktadır. Modern teftişin temel ilkelerinden biri etkileşim ve iletişimdir. Modern teftişte insan ilişkileri ve bireysel farklılıklar önemlidir. Bu bağlamda teftiş eden ile edilenler arasında olması istenilen etkileşim, iletişim ve ilişkide teftiş edenlerin kişisel tavır ve kişisel özellikleri önemli bir faktördür. Kimi mesleklerdeki bireyler için belirli kişilik özelliklerini taşımaları gerektiği savunulur.

Eskici'nin (1996) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin kişisel stillerini etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Bağımsız değişken olarak okul türü, cinsiyet, yaş, anne-baba tutumunu algılama ve anne-babanın eğitim düzeyleri incelenmiştir. Bağımlı değişken olarak ergenlerin Kişisel Stiller Envanterinden elde ettikleri kişisel stil ve kişilik özellikleri puanları seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 1995-1996 eğitim ve öğretim yılında İstanbul'da bir karma, bir kız meslek ve bir erkek meslek lisesinden seçilen 198 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Anne-Baba tutumunu Algılama Formu ve araştırmacı tarafından Türkiye'ye uyarlanan Kişisel Stiller Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir; Ergenlerin katılımcı kişilik özelliklerinin kız ve erkek olmalarına göre anlamlı düzeyde değişiklik göstermediği saptanmıştır. Ergenlerin cesur kişilik özelliklerinin erkeklerin lehine olarak kızlardan anlamlı düzeyde farklı olduğu bulunmuştur. Ergenlerin girişimci kişilik özelliğine sahip olmaları ile kız ve erkek olmaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Ergenlerin, yenilikçi kişilik özellikleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Yaratıcı kişilik özelliğinin kız ve erkek ergenlerde

değişmediği saptanmıştır. Ergenlerin içedönüktük boyutunda da kız ya da erkek olmalarının fark etmediği saptanmıştır. Yapıcı kişilik özelliği ile ergenlerin cinsiyetlerine arasında fark olup olmadığı araştırıldığında aralarındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ergenlerin istikrar ihtiyaçlarını gösteren düzenli kişilik özelliğinin cinsiyetleri ile ilişkisine bakıldığında bu özelliğin de kız ya da erkek olmalarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ergenlerin yardımcı kişilik özelliğine sahip olmaları ile yaşlan arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Cesur kişilik özelliğinin ergenlerin yaşlarına göre değiştiği saptanmıştır.

Altay'ın (2003) yaptığı araştırma ile sınıf yönetimi yaklaşımlarından biri olan sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi konusunda ilköğretim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaklaşımlarının saptanması amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için İstanbul'un Kadıköy ilçesinde 12'si resmi, 2'si özel okul olmak üzere 14 okulda görev yapan 280 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada J. A. Queen, B. B. Blackwelder ve L. P. Mailen tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçeye Cevat Celep tarafından Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi olarak uyarlanan likert tipi 5 seçenekli "Responsible Classroom Management Inventory (RCM)" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri öğrencide sorumluluk duygusunun geliştirilmesi ve sorumlu bireyler olarak davranma becerilerinin geliştirilmesi için dışsal ödüllendirmeye fazla önem verilmemesi, öğrencilerin içsel denetim yeteneğini kazanması gerektiği görüşüne sahiptirler. Ayrıca, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayabileceği bir ortamda sınıf içi kurallar ve işlemlerde öğrenciye sorumluluk verilmesi, öğrencinin kendi davranışlarının sonuçlarını yaşayabileceği güvenli sınıf ortamları oluşturulması gerektiği inancını taşımaktadırlar. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımları cinsiyetlerine, çalıştıkları okul türüne göre manidar düzeyde farklılaşmaktadır. Ancak yaş, medeni durum, okuttuğu sınıf, sınıf mevcudu, mesleki deneyim, mezun olduğu eğitim kurumu ve sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Akkaya Çelik'in (2006) yaptığı araştırma ile ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile bu algıların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin, 9 boyutta ele alınan

öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile bu algıların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezindeki 63 ilköğretim okulunda görev yapan 2372 öğretmen evreninden, 17 okulda 788 öğretmen örneklemini üzerinde gerçekleştirilmiş, evrenin %20.95'inden kullanılabilir veri elde edilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik veriler, Baloğlu (1998) geliştirilen, Ağaoğlu (2004) tarafından uyarlanan, 2 bölüm ve 64 maddeden oluşan "Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerinde .05 anlamlılık düzeyinin kullanıldığı araştırmada çözümlenmeler "SPSS 12.0 for Windows" paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının neler olduğu araştırılmış, araştırma sonunda algılarının orta seviyede olduğu bulunmuştur. Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin algılarının kişisel özellik değişkenlerine göre farklılıkları araştırılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine, branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin lehine algılarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer kişisel özellik değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın üçüncü alt probleminde, sınıf yönetimi kapsamında öğretmenlerde bulunması gerektiği düşünülen beceriler 9 boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri araştırılmıştır. Boyutlara göre öğretmenlerin kendilerine etkinlik yönetimi boyutunda en yeterli, zaman yönetimi boyutunda ise en yetersiz hissettikleri bulunmuştur.

İlgar'ın (2007) yaptığı araştırma öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerinde yetersiz gördükleri becerileri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da görev yapan 766 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiş, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerini yetersiz olarak

gördükleri beceriler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sonucunda; özel okullarda görev yapanların, bayanların, tek tedrisatlı okullarda görev yapanların, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyanların, 41 ve üzeri yaşta olanların, evli veya dul-boşanmış olanların, 11 yıl ve daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olanların, öğretmen okulu mezunlarının, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimiyle ilgili ders-kurs ve seminer alanlar ile kurs ve seminer alanların, sınıf mevcudu 30'dan az olanların sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Kuruöz'ün (2008) yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler Faktör Kişilik Envanteri ve Disiplin Hakkında İnançlar Envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Niğde İli Merkez İlçedeki 12 ilköğretim okulunda görevli 280 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yüzde, frekans, ortalama, tek yönlü varyans analizi, Scheffe, t-testi ve Pearson korelasyon testleri kullanılarak yorumlanmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin en çok kurallar-sonuçlar sınıf yönetimi stratejisini kullandıkları, yüzleşme-sözleşme stratejisini en az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dominant, kavgacı, sert kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin en çok kurallar-sonuçları stratejisini kullandıkları bulunmuştur. Şüpheli, kıskanç, sert huylu kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin yakınlaşma-dinleme stratejisini kullandıkları; kendine yeterli, otonom kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin yüzleşme-sözleşme sınıf yönetimi stratejisini kullandıkları; geleneklere bağlı, sabırlı kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin yakınlaşma-dinleme stratejisini kullandıkları bulunmuştur.

Cömert'in (2009) yaptığı araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin; ertelemecilik davranışlarına, iş yüklerine ve kişilik özelliklerine ilişkin algılarını belirlemektir. Bu araştırmanın verileri hem nitel hem de nicel araştırma teknikleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise evrendeki okul yöneticilerinden araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 77 müdür, 193 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 270 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel

verileri, üç farklı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Yöneticilerin sergiledikleri ertelemecilik davranışlarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Yöneticileri Ertelemecilik Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Yöneticilerin, iş yüklerini ne düzeyde algıladıklarını belirlemek için, orijinali Reilly (1982) tarafından geliştirilen, Türkçe için geçerlik ve güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılan Rol Kaynaklı İşyükü Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, yöneticilerin kişilik özelliklerini belirlemek için, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Tomrukçu (2008) tarafından yapılan 5 Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri, yöneticilerin ertelemecilik davranışlarına ve işyüklerine ilişkin derinlemesine bilgi toplamak amacıyla okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, erkek yöneticilerin kadın yöneticilere oranla daha ertelemeci olduklarını ve işyüklerini daha fazla algıladıklarını göstermektedir. Kişilik ölçeğinin sorumluluk ve duygusal denge alt boyutlarına ilişkin kadın ve erkek yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Geçimlilik alt boyutu açısından ise kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla kendilerini daha geçimli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Görev değişkenine göre araştırmaya katılan yöneticilerin ertelemecilik davranışlarına, kişilik özelliklerinden geçimlilik ve duygusal denge alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yöneticilerin görev değişkenine göre işyüklerine ilişkin algıları arasında ve kişilik özelliklerinin sorumluluk alt boyutuna ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kişilik ölçeğinin sorumluluk alt boyutuna ilişkin ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Önlisans ve lisans eğitimi mezunu yöneticiler, lisansüstü eğitim mezunu yöneticilere oranla kendilerini daha sorumlu kişilik özelliğine sahip bireyler olarak algılamaktadırlar.

Keskin'in (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerde bulunması gereken yukarıdaki alanların yönetimine ilişkin yeterliklerin, öğretmenler tarafından özelleştirilmesi tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre, araştırmanın problem cümlesi; "Öğretmenlerin görüşlerine göre, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ne düzeydedir" şeklinde düzenlenmiştir. Çalışmada, tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma evreni olarak İstanbul ili, Anadolu yakasında görev yapan ortaöğretim öğretmenleri

alınmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket tek bölüm ve 5 alt problemi ölçen 41 sorudan oluşmuştur. Bu sorular, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini ölçmektedir. Anket toplam 50 kişiye uygulanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemek amacıyla 4'lü ölçek kullanılmıştır. Bunlar, 1. Hiçbir zaman, 2. Bazen, 3. Genellikle, 4. Her zamandır. Öğretmenler sınıf yönetimi konusunda kendilerini çoğunlukla yeterli görmektedirler. Sınıfın fiziki ortamının yönetimi, program-plan hazırlama ve uygulamada, sınıf içi ilişkileri düzenlemede, zamanı etkili kullanmada ve öğrencide davranış geliştirme ve düzenleme alt problemlerinde bazı sorunlar görülmektedir. Cinsiyete göre farklılaşma durumunda ise; bazı durumlar dışında anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Mesleki kıdeme göre farklılaşma durumunda ise; bazı noktalara kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerle kıdem yılı daha düşük olan öğretmenler arasında bazı farklılaşmalar görülmektedir.

Komitoğlu'nun (2009) yaptığı araştırmada İstanbul İli Kadıköy İlçesi'nde devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, İstanbul İli Kadıköy İlçesi'nde devlet ve özel ilköğretim okullarında çalışmakta olan 325 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerine uygulanan araştırmacı tarafından geliştirilen demografik değişkenlerin toplanmasına yönelik "Kişisel Bilgi Formu", Nezakat Korkmaz (1993) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Ölçeği" ve Dr. Canan Savran tarafından geliştirilen "Sıfat Tarama Listesi" kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul İli Kadıköy İlçesi'nde bulunan 800 sınıf öğretmeni, örneklem grubunu ise devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 284 sınıf öğretmeni, özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 41 sınıf öğretmeni toplam 325 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma sonucunda; öğrenme ve öğretme sürecinde, öğrencilerin dikkatini çekme davranışlarında, zaman yönetiminde ve sınıfta davranış düzenlemelerinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha başarılı oldukları bulunmuştur. Yaş değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Mesleki kıdem değişkeni için; öğretimin planlanması, öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin dikkatini çekme, öğrencileri öğrenmeye güdüleme,

sorun davranışların oluşmadan önlenmesi, ılımlı kontrol tekniklerini kullanmada 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde önemli ölçüde anlamlı farklılık saptanmıştır. Medeni durum değişkeninin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin alt boyutlarının her biri öğretmen kişilik özellikleri açısından incelendiğinde başarı, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, şevkat, yakınlık, ideal benlik, yaratıcılık, erkeksi, otokontrol, özgüven, kişisel uyum kişilik özellikleri açısından pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Özellikle ideal benlik kişilik özelliğinin, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir.

Uğurlu'nun (2012) yaptığı çalışmada, resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile disiplin stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. İlişkisel tarama modeline uygun olarak yapılan bu araştırmanın evreni, 2010/2011 eğitim öğretim yılında İstanbul'da çalışan resmi lise öğretmenleridir. Örnekleme ise Ataşehir, Beşiktaş, Güngören ve Ümraniye ilçelerindeki 22 okuldan yansız olarak seçilen 407 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak kişisel bilgi formu, öğretmenlerin kişilik özelliklerini belirlemek için Beş faktör Envanteri ve disiplin stillerini belirlemek için de Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve branş değişkenlerine göre; disiplin stillerinin de cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, mezun olunan okul, branş ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, tercih ettikleri disiplin stilleriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre kişilik özellikleri alt boyutlarından gelişime açıklık ile öğretmen disiplin stillerinden destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kişilik özellikleri alt boyutlarından özdisiplin ve dışadönüklük ile öğretmen disiplin stillerinden zorlayıcı, destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Yine kişilik özellikleri alt boyutlarından uyumluluk ile öğretmen disiplin stillerinden destekleyici ve görüşmeci alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ancak kişilik özelliklerinden duygusal denge (nevrotiklik) alt boyutu ile destekleyici disiplin stili arasındaki ilişki, negatif yönde anlamlı çıkmıştır.

Kalafat'ın (2012) yaptığı araştırmada ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile öğretmen yeterlikleri belirlenmiş ve bu kişilik özelliklerinin öğretmen yeterlikleri üzerindeki etkileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, Bacanlı, İlhan ve Aslan tarafından (2009) geliştirilen ve 40 maddeden oluşan Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT), ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla, Karacaoğlu (2008) tarafından geliştirilen ve 137 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Zonguldak ilindeki resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Zonguldak ilindeki 27 resmi ortaöğretim okulunda görev yapan 428 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin analizinde parametrik testlerden t testi, tek yönlü varyans analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca yapısal eşitlik modellemesi yöntemi kullanılarak yol analizi (path analysis) yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ortaöğretim öğretmenleri kişilik boyutlarından duygusal dengesizlik dışındaki tüm boyutlarda kendilerini ortalamanın üstünde algıladıkları görülmüştür. Yapılan yol analizi sonucunda Deneyime Açıklık kişilik boyutunun öğretmen yeterliğini yordayan en güçlü yordayıcı, öğretmen yeterliliklerinden ise Kendini Geliştirmeye ilişkin yeterlilik boyutunun da doğrudan en fazla etkilenen boyut olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler öğretmenlik mesleğinde, ölçme aracındaki tüm boyutlarda kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları bulunmuştur. Öğretmen yeterlik algıları ile cinsiyet arasındaki fark incelendiğinde, bayan öğretmenlerin genel toplamdaki yeterlik algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre, anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmen yeterlik algıları ile branş, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme ve kıdem değişkenleri arasındaki fark incelendiğinde, anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin genel öğretmen yeterliğini yordayan kişilik boyutlarının sırasıyla Deneyime Açıklık, Duygusal Denge ve Sorumluluk olduğu tespit edilmiştir.

Gündoğdu'nun (2013) nitel araştırma yöntemi kullanılarak yaptığı bu araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri ve bu davranışlara karşı uyguladıkları

stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, resmi temel eğitim kurumlarında farklı branşlarda görev yapan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Toplanan verilerin analizi sonucu, öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının yeterli düzeyde olduğu, sınıfta birçok istenmeyen davranışla karşılaştıkları ve bu istenmeyen davranışların kaynakları olarak; aile, okulun ve sınıfın fiziksel yapısı, çevre ve medya olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin istenmeyen davranışları önlemede farklı yöntem ve stratejileri kullandıkları görülmüştür. Hizmet içi eğitim ve öğretmenlerin kendilerini yenileme noktasında yetersizliklerin olduğu ve üniversitede alınan sınıf yönetimi eğitimi ve öğretmenlik uygulamalarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulların fiziksel ortamlarının iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, aileye, çevreye ve öğrencilere yönelik eğitici seminerler düzenlenmesi, öğretmenlere yönelik rehberlik faaliyetlerinin yapılması, hizmet içi eğitim ile üniversitelerin öğretmen eğitimi konusundaki programlarını gözden geçirmeleri ve bu çalışmanın anasınıfı ve liselere de yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Aygün'ün (2014) yaptığı araştırma, yöneticilerin liderlik vasıflarını yükselten kişilik özelliklerinin tespit edilmesi yoluyla yönetici seçimlerine rehberlik edecek bir kaynak olarak eğitim niteliğinin yükseltilmesine hizmet etmek üzere yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beykoz ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 179 yönetici oluşturmaktadır. Yöneticilerin Liderlik Davranışlarını belirlemek için Hemphill ve Coones tarafından 1979 yılında geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek 30 madde ve Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme olarak 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Yöneticilerin Kişilik Özelliklerini betimlemek için Harrison Gough ve Alfred Heilbrun'un tarafından geliştirilen ve Prof. Dr. Canan Savran tarafından Türkçeye uyarlanan ACL Sıfat Tarama Listesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyete göre liderlik davranışları ve yapıyı kurma davranışında, Duyguları Anlama, Şefkat Gösterme, Gösteriş, Bağımsızlık, İlgi Görme kendini suçlama, Uyarlık, Danışmaya Hazır Oluş, Yaratıcı Kişilik, Erkeksi ve Kadınsı Kişilik özelliklerinde; yaşa göre Askeri Kişilik Özelliğinde, göreve göre Sebat, Otokontrol, Kişisel Uyum ve Askeri Liderlik kişilik özelliklerinde; yöneticilik süresine göre ilgi görme, uyarlık ve

otokontrol kişilik özelliklerinde; medeni duruma göre otokontrol kişilik özelliğinde ve okul sayısına göre sebat ve otokontrol kişilik özelliklerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Liderlik davranışları ile Duyguları Anlama, Şefkat Gösterme, İdeal Benlik ve Kadınsı özellik kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Göl'ün (2015) yaptığı araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi öğretmenlerinin algılarına göre belirlemektir. Araştırma, ilişkisel ve nedensel araştırma modelindedir. Araştırmanın örneklemini, Konya ili merkez Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinin sınırları içerisinde bulunan 295 ilköğretim okulunda, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler arasından rastlantısal olarak seçilen 485 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek için Bacanlı ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) değerlendirme formu, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek için ise Spector (1985)'un geliştirdiği İş Doyumu Ölçeği (JSS) kullanılmıştır. Genel olarak kişilik özellikleri ile iş doyumları arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin iş doyumları ölçeğinin alt boyutları ile kişilik özelliklerinin alt boyutlarına verdikleri cevaplara bakıldığında; duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik özelliklerine sahip bireylerin iş doyumları düzeyleri düşük çıkmıştır. Dışadönük ve sorumluluk kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin iş doyumları düşük düzeyde de olsa pozitif yönlüdür. Ancak dışadönük kişilik özelliğine sahip bireyler ile iş doyumunun ücret ve yükselme olanakları boyutları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Kişilik özelliklerinin diğer alt boyutları olan yumuşak başlılık ve deneyime açıklık alt boyutları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında kimi zaman düşük düzeyde pozitif; kimi zaman da düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Şahin'in (2015) yaptığı araştırmanın amacı, maarif müfettişi ve öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik algılarını belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde maarif müfettişi ve öğretmen görüşleri arasında farklılıklar olup olmadığı, görüşlerin bazı kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma betimsel tarama modelinde bir araştırma olarak desenlenmiş, nicel bir

araştırmadır. Araştırma örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Ankara merkez ilçelerinden Çankaya'da MEB'e bağlı resmi ilköğretim ve ortaokulda görev yapan toplam 326 sınıf, 323 ortaokul branş öğretmeni ve Ankara'da görev yapan 142 maarif müfettişi oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler Sınıf Yönetimi Yeterliği Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin kendilerini genel olarak "Her zaman" düzeyinde yeterli olarak algıladıkları bulunmuştur. Sınıf yönetimi yeterlik düzeyi olarak sınıf ve branş öğretmenleri kendilerini "Her zaman" yeterli olarak algılamışlardır. Sınıf ve ortaokul branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik algıları karşılaştırılmış, sınıf öğretmenlerinin, ortaokul branş öğretmenlerine göre sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Düzgün'ün (2016) yaptığı araştırmanın amacı, ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Betimsel nitelikteki ilişkisel tarama modelinde olan bu çalışmada, ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki belirlemek için Oxford Mutluluk Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Hedef evreni, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Çorum il merkezinde bulunan 24 ortaokul ve bu ortaokullarda görev yapan 988 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyi orta düzeydedir. Erkek ortaokul öğretmenleri, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, meslekteki kıdemi en yüksek olan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almış olan öğretmenler anlamlı derecede daha yüksek mutluluk düzeyine sahiptir. Buna karşın ortaokul öğretmenlerinin; medeni durumu, branşı, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumu ve okuldaki ortalama sınıf mevcudu, mutluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri iyi düzeydedir. Kadın ortaokul öğretmenleri, erkek ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahiptir.

Dulay'ın (2017) yaptığı çalışmada öğrenciler tarafından sevilen ve başarılı öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi mekanizmalarından yola çıkarak öğretmen tipolojilerinin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, oluşturulan tipolojiler

doğrultusunda öğretmenlere sınıf yönetiminde etkili olabilecekleri farklı yollara ve neden bazı öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha fazla etki yarattığına ilişkin bir çerçeve sunulmaya çalışılmıştır. Bu çalışma nitel araştırma paradigmasına dayalı çoklu durum çalışması modeli temel alınarak tasarlanmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen on altı öğretmen ve bu öğretmenlerin öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı gözlem, doküman ve artifakt incelemesi kullanılarak elde edilen veriler tümevarımsal nitel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma elde edilen veriler doğrultusunda on bir farklı öğretmen tipolojisine ulaşılmıştır. Bunlar; sahne sanatçısı, psikolog, grup dinamiğini şekillendiren, geminin kaptanı, ebeveyn, teknoloji kurdu, uzman, savaşçı, komedyen, sihirbaz ve ideal öğretmen tipleridir. Araştırma kapsamında her bir öğretmenin kullandığı sınıf yönetimi uygulamaları otoritenin inşası, öğretmen, öğrenci ve velilerle olan ilişkiler, öğretimi planlama ve gerçekleştirme, sınıf kuralları ve rutinlerini belirleme, sorunlu davranışların yönetimi, özendiriciler ve ödüllerle uygun davranışın yönetimi ve öğretmenlere tavsiyeler temaları altında ele alınmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları incelendiğinde bu öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma ve sahip oldukları öğretmen kimliklerine bürünmelerinde sınıf yönetimine ilişkine alınan eğitimler yerine öğrencilik yıllarında ve öğretmenlikte elde edilen deneyimlerin etkili olduğu alınan eğitimlerin ise teorik kaldığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin tek bir tipolojiye bağlı kalmadığı okullarının içinde bulunduğu şartlar ve öğrencilerinin özelliklerine bağlı olarak farklı tipolojilere büründükleri dikkat çekmektedir.

Göksal'ın (2017) yaptığı araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde (Onikişubat, Dulkadiroğlu) görev yapmakta olan resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri, örneklemini ise bu evren içerisinden küme örnekleme yöntemiyle seçilen 372 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını ölçmek için Polat (2007) tarafından Türkçe'ye ve eğitim örgütlerine uyarlanmış olan "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği", kişilik

özelliklerini ölçmek için ise Alkan (2006) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Beş Faktör Kişilik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özelliklerinden 'uyumluluk' kişilik özelliklerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışını tüm madde ve alt boyutlarda "tamamen katılıyorum" düzeyinde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin beş faktör kişilik ölçeği alt boyutlarının tamamı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında istatistiksel olarak $p < .01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre dışadönüklük alt boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki düşük seviyede; uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve açıklık alt boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin düzeyinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği buna karşın eğitim durumu değişkenine göre 'sorumluluk' boyutunda ön lisans mezunu öğretmenler lehine; hizmet süresine göre 'sorumluluk' ve 'açıklık' boyutlarında hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine; kardeş sayısına göre 'sorumluluk' boyutunda 4'ten fazla kardeşe sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ocakcı'nın (2017) yaptığı çalışmada, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerinin belirlenmesi ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Araştırmanın desenini karma yöntem araştırmalarında kullanılan çeşitleme deseni oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan 295 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu 77 birleştirilmiş sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, Çetin (2009) tarafından geliştirilen 47 madde ve 5 alt boyuttan oluşan "Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği" ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Öğretmen Görüşme Formu" dur. Araştırma sonucunda, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğine ait hem genel puanlarının hem de fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme, davranış

geliştirme ve düzenleme alt boyutlarına ait ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik ölçeği alt boyutlarından sınıf içi ilişkileri düzenleme boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları, zaman yönetimi alt boyutunda ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra analizlerden elde edilen sonuçlarda, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki görüşleri incelendiğinde ise bu görüşlerin dört ana başlık altında şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu başlıklardan ilki olan fiziksel düzeni sağlama konusunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasının konumuna, sınıfın ısınma durumuna, öğrencilerin oturma düzenine, sınıf panolarının sınıf içerisindeki konumuna, sınıfın renk, ışık ve aydınlatma durumuna önem verdikleri görülmektedir. İkinci başlık olan öğrenme ve öğretme süreçlerinin yönetiminde birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ödevlendirme çalışmalarına, planlama sürecine, öğrencilerin bireysel özelliklerine, öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarına ve ders öncesi dikkat çekme çalışmalarına dikkat etmektedirler. Üçüncü başlık, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde zorlandıkları öğrenciler arası etkileşimi yönetme, zaman yönetimi ve okulların fiziki koşullarından kaynaklanan problemler ile ilgilidir. Dördüncü ve son başlıkta ise daha etkili sınıf yönetimi için birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin önerdikleri öğrenci-öğretmen sayıları arasında dengenin sağlanması, okulların araç-gereç ve materyal eksiklerinin giderilmesi, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin derse hazırlıklı gelmeleri ve öğrencilerle, velilerle sosyal ilişkilerini güçlendirmeleri konularına yer verilmiştir.

Sevgi'nin (2017) yaptığı çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kişilikleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu ilişkinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" (SDKT) ve "Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri" (TDSI) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi Kayseri İl'inde 37 ilkokulda görevli 457 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri sırasıyla; Yumuşak Başlılık, Dışa Dönüklük, Deneyime Açıklık, Sorumluluk, Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm olarak tespit

edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin en çok kullandığı disiplin stilleri sırasıyla; Destekleyici, Görüşmeci, Uzlaşmacı, Zorlayıcı, Boş verici olarak tespit edilmiştir. Yumuşak başlılık kişilik tipi ile dışa dönüklük, deneyime açıklık, sorumluluk kişilik tipleri arasında pozitif anlamlı duygusal dengesizlik/ nevrozizm kişilik tipi arasında negatif anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Destekleyici disiplin stili ile sorumluluk, yumuşak başlılık, deneyime açıklık, dışadönüklük kişilik tipleri arasında pozitif anlamlı, duygusal dengesizlik/nevrozizm kişilik tipi arasında negatif anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Destekleyici disiplin stili ile uzlaşmacı, zorlayıcı disiplin stilleri arasında pozitif anlamlı, boş verici disiplin stili arasında negatif anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Durşen Ünal'ın (2018) yaptığı araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ile çok kültürlü kişilik özelliklerini incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma; 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Ankara ilinin 8 merkez ilçesinde görev yapan 407 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları Çok Kültürlü Eğitim Kültürel Yeterlik Ölçeği ile çok kültürlü kişilik özellikleri ise Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının ve çok kültürlü kişilik özelliklerinin 18 yaşına kadar yaşadıkları yer ve baba eğitim durumu ile ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Anne eğitim düzeyine göre ise sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak çok kültürlü yeterlik algılarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça çok kültürlü yeterlik algılarının azaldığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları farkındalık alt boyutu ortalama puanı eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde en yüksek iken öğretmen okulu mezunu olanlarda en düşüktür. Bunlara ek olarak sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları arttıkça çok kültürlü kişilik özelliklerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda çok kültürlü eğitim yeterliliğine ve çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesine ve çok kültürlü eğitime yönelik hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Şener'in (2018) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yordanmasında mizah tarzlarının ve beş faktör kişilik

özelliklerinin katkısını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana İli Merkez İlçelerinde (Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir) öğrenim görmekte olan rastgele seçilmiş 312 kız öğrenci 304 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 616 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerini ölçmek için Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilen Türk Kültürüne uyarlanması Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş (2013) tarafından yapılan "Okul Tükenmişlik Ölçeği", mizah tarzlarını ölçmek için Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen ve Türk Kültürüne uyarlanması Yerlikaya(2003) tarafından yapılan "Mizah Tarzları Ölçeği", beş faktör kişilik özelliklerini ölçmek için Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Schmitt ve diğerlerinin gerçekleştirdiği uluslararası bir çalışmada Sümer ve Sümer (2005) tarafından yapılan Beş Faktör Kişilik Envanteri(BFI) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS programı 20.0 versiyonu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Mizah Tarzları ve Okul Tükenmişliği alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen veriler üzerinde yapılan regresyon analizi sonucunda; sorumluluk kişilik özelliği ve nevrozizm kişilik özelliğinin okul tükenmişliğinin duygusal tükenme alt boyutunu yordadığı, sorumluluk kişilik özelliği ve nevrozizm kişilik özelliğinin okul tükenmişliğinin duyarsızlaşma alt boyutunu yordadığı, kendini yıkıcı mizah tarzı, sorumluluk kişilik özelliği ve nevrozizm kişilik özelliğinin okul tükenmişliğinin kişisel başarıda düşme hissi alt boyutunu yordadığı; kendini yıkıcı mizah tarzı, sorumluluk kişilik özelliği ve nevrozizm kişilik özelliğinin okul tükenmişliğinin toplam puanını yordadığı gözlenmiştir.

2.10.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Westbrook-Spaniel'in (2008) yaptığı çalışmanın amacı, öğretmenlerin hangi etkili sınıf yönetimi stratejilerini seçtiği ve uyguladığını ortaya koymaktır. Son yıllardaki araştırmalar, sınıf yönetimi teknikleri ve etkili sınıf yönetimi öğrenci başarısı için gerekli olduğu vurgusunu yapmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin kullandıkları etkili sınıf yönetimi stratejilerini nasıl öğrendiklerini,

seçtiklerini ve uyguladıklarına odaklanmıştır. Araştırma nitel desende tasarlanmıştır. Bu kapsamda 5 öğretmenle görüşülmüş ve ayrıca öğretmenler sınıf ortamında gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada birden fazla metodolojik yönetime başvurulmuştur. Etnografik araştırma-odak grup oturumları, öğretmenlerle görüşmeler ve sınıf gözlemlerini barındırmaktadır. Araştırma okulları düşük gelirli öğrenci profilini yansıtmaktadır. Odak grup tartışmaları ve bireysel görüşmeler sürecinde öğretmenler sınıf yönetiminde üç önemli alanı tanımlamışlardır: a. sınıf etkinliklerini organize etmek, b. etkili bir şekilde iletişim kurmak ve c. sınıf aktiviteleri organize etmek. Öğretmen görüşleri irdelendiğinde eğitim programları yeterince hazırlanmadığı takdirde kendi deneyimleriyle yeni çerçeve oluşturduklarını ortaya atmışlardır. Bunu yönetmelerinde en önemli aracın etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanmaları olduğunu söylemişlerdir. Etkili sınıf yönetimi stratejilerini belirleme ve uygulamada ise deneyimin önemli olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, sınıf yönetimi stratejilerinin belirlenmesi yeterli değildir. Uygulamanın nasıl olacağı da önemli olduğu görüşleri ortaya atılmıştır. Etkili bir öğrenme ortamı yaratabilen stratejileri sunmak çok basittir, ancak öğretmenlere bu çevreyi nasıl koruyacaklarını öğretmenin zor olduğu genel sonucu ortaya çıkmıştır.

Ly Nguyet'nın (2011) yapmış olduğu çalışmanın amacı ilkökul ile ortaokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile savunma stilleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada Kişilik özelliklerini değerlendirmek için Myers-Briggs Tip Göstergesi (MBTI) ve Savunma Stilleri Anketi (DSQ) ölçekleri kullanılmıştır. Çalışma Santa Clara County, Kaliforniya'daki Campbell Union Okul Bölgesi'nde ilkökul ve ortaokullarda 40 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada İlk olarak, iki değişken, kişilik özellikleri ve savunma stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı ve Spearman katsayısıyla belirlenmiştir. İkinci olarak ise kişilik özellikleri ile savunma stilleri arasındaki ilişkinin yordayıcılarını belirlemek için regresyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları kişilik özellikleri ile savunma stilleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer bir sonuç ise kişilik özellikleri ile savunma stilleri arasındaki ilişkinin yordayıcı düzeyde olduğu yönündedir.

Rusk'ın (2016) yapmış olduğu çalışma nitel durum çalışmasıdır. Merkezi Oregon'daki özel bir okulda örneklenmiş öğretmenlerin sınıf yönetimi

uygulamalarının sınıf kesintilerini nasıl etkilediğini araştırılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmacı, düşük sayıda olanlara karşı çok sayıda Pozitif Davranışsal Müdahale ve Destek (PBIS) sınıf disiplini yönlendirmesi üzerine odaklanmıştır. Bu odak öğretmenlerin sınıflarında geliştirdikleri sınıf yönetimi uygulamalarının ve kültürünün, öğrencilerin yönetiminin etkinliğini nasıl etkilediği yönündedir. Araştırmanın kuramsal temelleri Sugai ve Horner olumlu davranışsal destek (PBS) ve Edgar Schein'in kültür modeli üzerine kurulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimine daha bütünsel bir yaklaşım gösterdikleri ortaya çıkarken, çok sayıda kıdemi yüksek öğretmenlerin sınıf yönetimine daha geleneksel bir yaklaşım kullandığı yönündedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı da Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklere göre sınıf yönetimi yeterlikleri arasında ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma, bu özellikleriyle ilişkisel tarama modeli niteliğinde bir çalışmadır. Tarama çalışmaları, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Karasar, 2007; Fraenkel ve Wallen, 2012). İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği, ilişkinin genel olarak betimlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). İlişsel ve tarama araştırmalarının bir arada kullanılabilirdiği ilişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimi incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2012).

3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan 215 Türkçe öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evren içerisinde %95 güven aralığı ve 0.05 hata miktarı göz önünde bulundurularak kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi ile belirlenen 138 Türkçe öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin oluşturulmasında ulaşılmaması gereken örneklem büyüklüğü Büyüköztürk ve diğerleri (2012) tarafından önerilen eşitlik ile hesaplanmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Eşitlik 3.1. Sürekli değişkenlerde örneklem büyüklüğü tahmini

Eşitlik 3.1’de yer alan $n_0 = (t^2PQ)/d^2$ eşitliği ile hesaplanmakta ve p anlamlılık değeri 0,05 alındığında, $pq=0,25$ olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde $n_0=384,16$ olarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s. 93). Formülde n_0 yerine konulduğunda;

$$n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{215}} = 137,85 = 138$$

olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi ile belirlenen 190 Türkçe öğretmenine ulaşıldığı, bu bağlamda ulaşılan örneklemin belirlenen çalışma evrenini temsil edebilecek yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Kolaylıkla bulunabilen örnekleme, bir bölge söz konusu değilse yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013, s. 122). Araştırma örneklemine ait demografik özelliklerin dağılımları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

			Kategoriler	F	%
Cinsiyet			Kadın	106	55,8
			Erkek	84	44,2
Medeni Durum			Evli	147	77,4
			Bekâr	43	22,6
Mesleki Kıdem			1-5 Yıl	69	36,3
			6-10 Yıl	37	19,5
			11 ve Üstü	84	44,2
Çalışılan Okulun İmkânlarının Durumu			Ortanın Üstü	99	52,1
			Orta ve Altı	91	47,9
Mesleki Yayın Takip Etme Durumu			Düzenli Takip Eden	32	16,8
			Bazen Takip Eden	125	65,8
			Takip Etmeyen	33	17,4
Öğretmenlerin Okulda Gerçekleştirilen Eğitim için	Gelişimi	İçin	Yeterli Düzeyde	50	26,3
			Çok Az	83	43,7

Durumu	Hiç	57	30,0
Toplam		190	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, 106 (%55,8) kadın öğretmen ve 84 (%44,2) erkek öğretmendir. Öğretmenlerin 147'sinin (%77,4) evli ve 43'ünün (%22,6) bekâr olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip 69 (%36,3) Türkçe öğretmeni, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip 37 (%19,5) Türkçe öğretmeni, 11 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip 84 (%44,2) Türkçe öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun imkânlarına göre dağılımları incelendiğinde, çalıştığı okulun imkânlarını ortanın üstünde algılayan 99 (%52,1) öğretmen ve çalıştığı okulun imkânlarını orta ve altında seviyede algılayan 91 (%47,9) öğretmen olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin mesleki yayın takip etme durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, düzenli olarak mesleki yayın takip eden 32 (%16,8) Türkçe öğretmeni, mesleki yayını bazen takip eden 125 (%65,8) Türkçe öğretmeni ve mesleki yayını takip etmeyen 33 (%17,4) Türkçe öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin gelişimleri için okulda gerçekleştirilen eğitim durumuna göre Türkçe öğretmenlerinin dağılımları incelendiğinde, “Yeterli Düzeyde” şeklinde cevap veren 50 (%26,3) öğretmen, “Çok az” şeklinde cevap veren 83 (%43,7) öğretmen ve “Hiç” şeklinde cevap veren 57 (%30,0) öğretmen olduğu görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklerini ortaya çıkarmak için 6 maddelik “Kişisel Bilgi Formu”, sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemek için “Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği” ve kişilik özelliklerini ortaya çıkarmak için “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.3.1. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği

Çetin (2012) tarafından geliştirilen eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarını ortaya çıkarmak için 47 maddelik

“Her zaman, Sık sık, Ara sıra, Nadiren, Hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilen 5’li likert formatında bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Beş alt boyutta ele alınan ölçme aracının, birinci alt boyutu m1-m7 aralığında 7 maddeden oluşan “Fiziksel Düzeni Sağlama” alt boyutu, ikinci alt boyut m8-m17 aralığında 10 maddeden oluşan “Öğretim Yönetimi” alt boyutu, üçüncü alt boyut olarak m18-m22 aralığında 5 maddeden oluşan “Zaman Yönetimi” alt boyutu, dördüncü alt boyut olarak m23-m38 aralığında 16 maddeden oluşan “Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme” alt boyutu ve beşinci alt boyut olarak m39-m47 aralığında 9 maddeden oluşan “Davranış Geliştirme ve Düzenleme” alt boyutu olarak tanımlanmıştır.

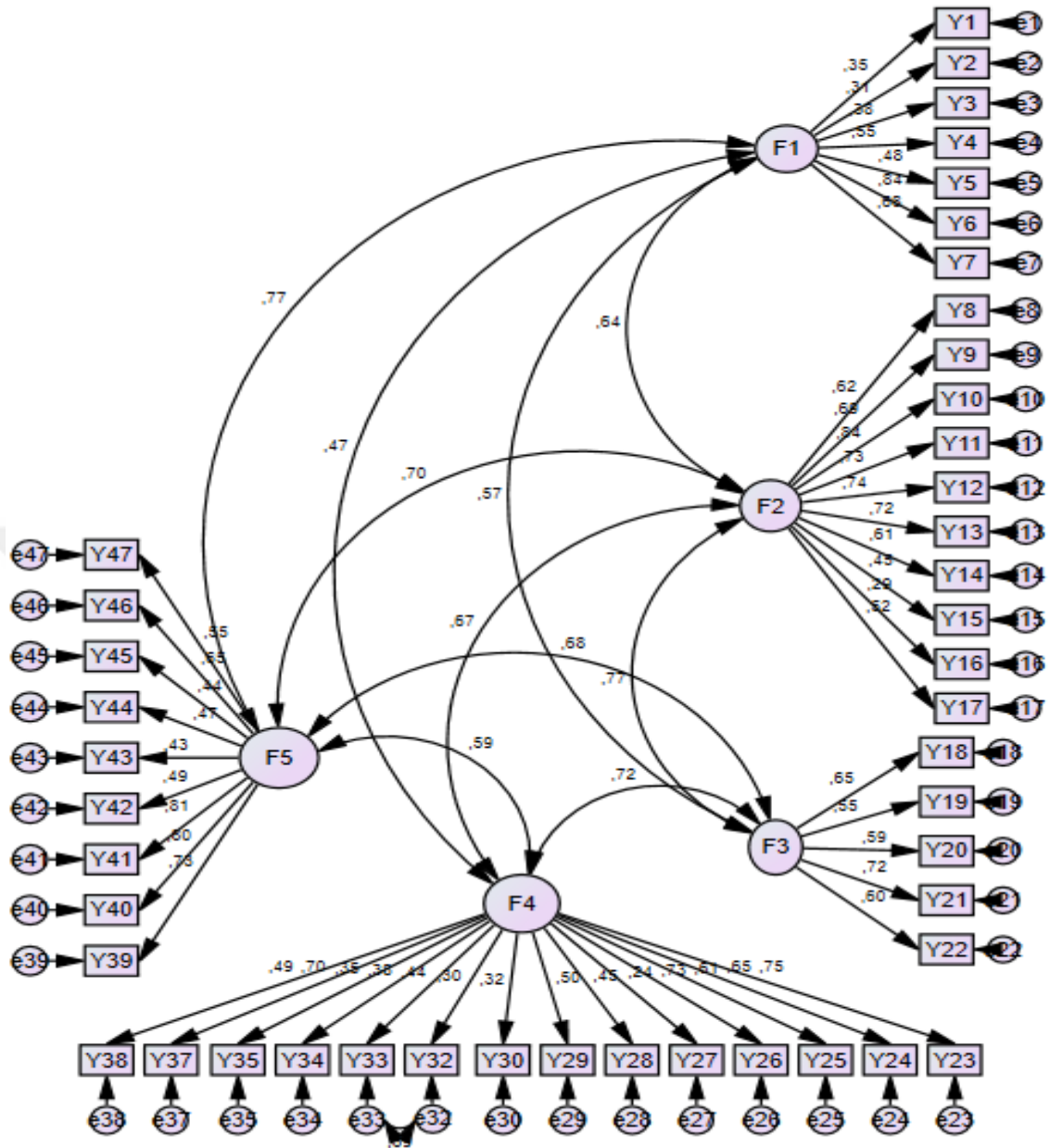
Araştırmacı tarafından öğretim elemanı ve son sınıf öğrencilerine uygulanarak toplanan veriler üzerinden alt boyutlara ilişkin ve ölçme aracının geneline ilişkin ortalama parametrik test yöntemleri ile karşılaştırmalar yapılmıştır fakat makalede ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bir bulguya rastlanılmadığından bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinden toplanan veriler üzerinden tanımlanan yapıların çalışıp çalışmadığına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Daha önceden tanımlanan yapının geçerliğine ilişkin “Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)” ve güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik analizlerine bakılmıştır.

“Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği”ne ait tek faktörlü 22 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde her bir maddenin kendine ait alt boyutlarda toplandığı, dördüncü alt faktör olan “Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme” alt faktörüne ait 31 ve 36. maddelerin t değerleri incelendiğinde uyum göstermediği, kalan maddelerin tanımlanan alt faktörler ile uyum gösterdiği görülmektedir. DFA analizi sonucu 2 madde çıkarılarak 45 maddelik beş faktörlü yapı tekrar test edildikten sonra elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğine İlişkin DFA Modeline Ait Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks	Yapısal Eşitlik Modeli	Mükemmel Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri	Değerlendirme
$\chi^2/ (sd)$	3672,21/(934))= 3,93	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 < \chi^2 \leq 5$	Kabul edilebilir uyum
RMSEA A	0.074	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	Kabul edilebilir uyum
TLI/ NNFI	0.95	$0,97 \leq TLI \leq 1,00$	$0,95 \leq TLI < 0,97$	Kabul edilebilir uyum
CFI	0.96	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$	Kabul edilebilir uyum
NFI	0.92	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$	Kabul edilebilir uyum
AGFI	0,86	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$	Kabul edilebilir uyum
GFI	0,91	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$	Kabul edilebilir uyum

Tablo 2’deki Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin kurulan 1. düzey 5 faktörlü DFA modeline ait uyum indeks değerleri incelendiğinde, $\chi^2/ (sd)$ değerinin 3,93 olarak hesaplandığı ve 5 değerinden daha küçük olmasından dolayı kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir (Byrne, 2013). RMSEA uyum indeksine bakıldığında, 0,074 değeri ile kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. TLI/NNFI, NFI, CFI, AGFI ve GFI değerleri incelendiğinde, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir (Schermele-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Genel itibari ile Türkçe öğretmenlerinden toplanan verilere göre “Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğine” ilişkin kurulan DFA modelinin uyum indeks değerleri incelendiğinde, modelin doğrulandığı görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinden toplanan veriler ile kurulan 1. düzey 5 faktörlü 45 maddelik DFA modeline ilişkin diyagram Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğine İlişkin 1. Düzey Beş Faktörlü DFA Modeli

Yapılan araştırma kapsamında kullanılan ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı Sonuçları

Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach α
Fiziksel Düzeni Sağlama (F1)	7	0,70
Öğretim yönetimi(F2)	10	0,86
Zaman Yönetimi (F3)	5	0,76
Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme (F4)	14	0,81
Davranış Geliştirme ve Düzenleme (F5)	9	0,84
Ölçeğin Geneli	45	0,93

Tablo 3'e bakıldığında, Türkçe öğretmenlerine uygulanan 45 maddelik beş faktörlü "Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin" alt faktörlerinden birinci faktör olan "Fiziksel Düzeni Sağlama" alt faktörüne ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,70; ikinci faktör olan "Öğretim Yönetimi" alt faktörüne ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,86; üçüncü faktör olan "Zaman Yöntemi" alt faktörüne ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,76; dördüncü faktör olan "Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme" alt faktörüne ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,81; beşinci faktör olan "Davranış Geliştirme ve Düzenleme" alt faktörüne ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,84 ve ölçeğin geneline ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Özdamar'a (1999) göre, Cronbach Alpha güvenirlilik değerinin 0,60-0,80 arasında olması kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu, 0,80-0,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve 0,90-1,00 arasında çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Bu kriterler ile karşılaştırıldığında, ölçeğe ve alt faktörlerine ait güvenirlilik katsayısının kabul edilebilir düzeyde, yüksek düzeyde ve çok yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

3.3.2. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi

Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen beş faktör kişilik kuramına dayalı bireylerin kişilik özelliklerini ortaya çıkarmak için sıfat çiftlerinden oluşan bir testtir. "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)"nin faktör yapısını belirlemek için Direct Oblimin döndürme ile temel bileşenler analizi yönteminden

yararlanılmıştır. Aracın uyum geçerliğini sınamak için Sosyotropi Ölçeği, Çatışmalara Tepki Ölçeği, Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Güvenirlik için test tekrarı (2 hafta ara) yönteminden yararlanılmış ve faktörlerin iç tutarlığı Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Beş alt faktör tespit edilen ölçeğin “Dışa Dönüklük” alt faktörü 9 sifattan oluşmakta, toplam varyansın %23,202’sini açıklamaktadır. “Yumuşak Başlılık” alt faktörü 9 sifattan oluşmakta ve toplam varyansın %10,454’ünü açıklamaktadır. “Sorumluluk” alt faktörü 7 sifattan oluşmakta ve toplam varyansın %9,155’ini açıklamaktadır. “Duygusal Dengesizlik” alt faktörü 7 sifattan oluşmakta ve toplam varyansın %5,26’sını açıklamaktadır. “Deneyime Açıklık” alt faktörü 8 sifattan oluşmakta ve toplam varyansın %4,567’sini açıklamaktadır. Cronbach Alpha güvenirlilik katsayılarının 0,73 ile 0,79 aralığında değiştiği ve test-tekrar test güvenirlilik katsayılarının 0,71 ile 0,85 aralığında değiştiği görülmektedir. Geçerlik ve güvenirlilik analizlerinin ayrıntılı olarak yapılmasından dolayı sifatlara dayalı kişilik testinin yapısını bozmamak için yapılan çalışmaya atıf yapılarak testin geçerlik ve güvenirlilik analizleri tekrarlanmamıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında toplanan veriler, SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Öncelikle verilerin dağılımları incelenmiş ve uç değerler ile kayıp veri problemi gösteren hiçbir veri olmadığı anlaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar arasındaki farklılığa ve ölçekler arasındaki ilişkiye bakmadan önce veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olmadığına karar vermek için normallik ve Levene homojenlik testleri yapılmıştır. Ölçekten elde edilen verilere ait ölçeğin geneli ve alt faktörlerine ilişkin puanların normal dağılım varsayımının sınanması için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerinin Tablo 4’te verildiği görülmektedir.

Tablo 4. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçeklerden Aldıkları Puanların Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		Çarpıklık	Basıklık
	Fiziksel Düzeni Sağlama (F1)	-,774	,450
	Öğretim yönetimi(F2)	-,634	-,951
Sınıf Yönetimi	Zaman Yönetimi (F3)	-,763	,458
Yeterlik Ölçeği	Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme (F4)	-,691	-,464
	Davranış Geliştirme ve Düzenleme (F5)	-,891	,746
	Ölçeğin Geneli	-,489	-,774
	Duygusal Dengesizlik	,785	,248
Sıfatlara Dayalı	Dışadönüklük	-,740	,380
Kişilik Testi	Deneyime Açıklık	-,935	,081
	Yumuşak Başlılık	-,994	,356
	Sorumluluk	-,641	-,094

Kolmogorov-Smirnov testi, parametrik olmayan bir yöntem olup örneklem dağılımı ile birim normal dağılımı karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi verir (Baykul & Güzeller, 2014, s.491). Bu bağlamda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate almanın dışında çarpıklık ve basıklık gibi verinin kendisini direkt olarak yansıtan istatistikleri de dikkate almak gerekir. Tablo 4'te normallik varsayımının test edilmesi için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004, s.50). Test varyanslarının homojenliği, yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde, Levene İstatistiği $p > ,05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı, yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklere ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını

karşılacaktır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007, s. 152-161).

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum ve çalıştıkları okulun imkânları değişkenlerine göre ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki farklılığa Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi analizi ile bakılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdem, mesleki yayın takip etme durumu, çalıştıkları okulda öğretmenlerin gelişimi için özel eğitim verilmesi durumu değişkenlerine göre ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki anlamlı farklılığa One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans) analizi ile bakılmıştır. İki'den fazla grup olan değişkenler bağlamında manidar farklılık çıkması durumunda grupların karşılaştırılması için çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey testi seçilmiştir (Can, 2014, s. 152). Türkçe öğretmenlerinin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon analizi ile bakılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin ölçeklerden aldıkları puan dağılımlarına ilişkin betimsel istatistiklere (ortalama, standart sapma, minimum değer ve maksimum değer) bakılmıştır. “Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği”nin daha önceden tanımlanan yapısının Türkçe öğretmenleri üzerinde beş faktörlü yapının çalışıp çalışmadığına bakmak için yapılan geçerlik analizine ilişkin kurulan doğrulayıcı faktör analizi AMOS-21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacı ile Cronbach Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi için Byrne (2013) ve Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)'in belirlediği kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği	N	Madde Sayısı	Minimum	Maximum	Teorik Ortalama	\bar{X} (Ortalama)	S
Fiziksel Düzeni	190	7	22,00	35,00	21,00	30,27(4,32)	2,82
Sağlama Öğretim Yönetimi	190	10	38,00	50,00	30,00	46,29(4,63)	3,57
Zaman Yönetimi	190	5	16,00	25,00	15,00	22,58(4,52)	2,01
Sınıf İlişkileri	190	14	55,00	70,00	42,00	65,18(4,66)	3,90
Düzenleme Davranış Geliştirme ve Düzenleme Ölçeğinin Geneli	190	45	177,00	225,00	135,00	205,43(4,57)	13,00

Aralıklar (5-1)/5=0,80 Kriter: 1,00-1,79=Çok Düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok Yüksek

Tablo 1 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ilişkin algılarının dağılımlarına ait betimsel istatistik sonuçlar görülmektedir.

“Fiziksel Düzeni Sağlama” alt faktöründe minimum puanın 22,00 ve maksimum puanın 35,00 olduğu görülmektedir. Fiziksel düzeni sağlama yeterliğine ilişkin algıların ortalamasının $\bar{X}=30,27$ ($S=2,82$) düzeyinde olduğu ve bu ortalamanın madde sayısına bölümü sonucu denk geldiği aralığın 4,32 ortalama ile çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Öğretim Yönetimi” alt faktöründe minimum puanın 38,00 ve maksimum puanın 50,00 olduğu görülmektedir. Öğretim yönetimi yeterliğine ilişkin algının ortalamasının $\bar{X}=46,29$ ($S=3,57$) düzeyinde olduğu ve bu ortalamanın madde sayısına bölümü sonucu denk geldiği aralığın 4,63 ortalama ile çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Zaman Yönetimi” alt faktöründe minimum puanın 16,00 ve maksimum puanın 25,00 olduğu görülmektedir. Zaman yönetimi yeterliğine ilişkin algıların ortalamasının $\bar{X}=22,58$ ($S=2,01$) düzeyinde olduğu ve bu ortalamanın madde sayısına bölümü sonucu denk geldiği aralığın 4,52 ortalama ile çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme” alt faktöründe minimum puanın 55,00 ve maksimum puanın 70,00 olduğu görülmektedir. Sınıf içi ilişkileri düzenleme yeterliğine ilişkin algıların ortalamasının $\bar{X}=65,18$ ($S=3,90$) düzeyinde olduğu ve bu ortalamanın madde sayısına bölümü sonucu denk geldiği aralığın 4,66 ortalama ile çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

“Davranış Geliştirme ve Düzenleme” alt faktöründe minimum puanın 29,00 ve maksimum puanın 45,00 olduğu görülmektedir. Davranış geliştirme ve düzenleme yeterliğine ilişkin algıların ortalamasının $\bar{X}=41,11$ ($S=3,46$) düzeyinde olduğu ve bu ortalamanın madde sayısına bölümü sonucu denk geldiği aralığın 4,57 ortalama ile çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin geneline ilişkin minimum puanın 177,00 ve maksimum puanın 225,00 olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi yeterliğine ilişkin algıların ortalamasının $\bar{X}=205,43$ ($S=13,00$) düzeyinde olduğu ve bu ortalamanın madde sayısına bölümü sonucu denk geldiği aralığın 4,57 ortalama ile çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin Alt Faktörlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Sıfatlara	Dayalı	Kişilik	Madde	Teorik	\bar{X}	
Testi	N	Sayısı	Minimum	Maximum	Ortalama	(Ortalama) S
Duygusal Dengesizlik	190	7	11,00	43,00	28,00	21,93(3,13) 6,90
Dışadönüklük	190	9	18,00	63,00	36,00	48,82(5,43) 9,55
Deneyime Açıklık	190	8	26,00	56,00	32,00	45,80(5,73) 7,51
Yumuşak Başlılık	190	9	33,00	63,00	36,00	53,88(5,99) 7,85
Sorumluluk	190	7	32,00	49,00	28,00	42,25(6,04) 4,17

Aralıklar $(7-1)/7=0,86$ Kriterler=*İçe Dönük* (1-1,86=*Çok Uygun*; 1-87-2,73=*Oldukça Uygun*; 2,74-3,60=*Biraz Uygun*), *Nötr* (3,61-4,20), *Dışa Dönük* (4,21-5,07=*Biraz Uygun*; 5,08-5,94=*Oldukça Uygun*; 5,95-7=*Çok Uygun*)

Tablo 2’da, Türkçe öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğuna dair betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. “Duygusal Dengesizlik” alt faktöründe öğretmenlerin minimum aldıkları puanın 11,00 ve maksimum aldıkları puanın 43,00 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal dengesizlik düzeyine ilişkin algılarının $\bar{X}=21,98$ (S=6,90) ortalamaya sahip olduğu, madde sayısına bölüm sonucu elde edilen duygusal dengesizliğe ilişkin algı puanının 3,13 ile duygusal dengesizliğe biraz uygun olduğu görülmektedir.

“Dışa dönüklük” alt faktöründe öğretmenlerin minimum aldıkları puanın 18,00 ve maksimum aldıkları puanın 63,00 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dışa dönüklüğe ilişkin algılarının $\bar{X}=48,82$ (S=9,55) ortalamaya sahip olduğu, madde sayısına bölüm sonucu elde edilen dışa dönüklüğe ilişkin algı puanının 5,43 ile dışa dönüklüğe oldukça uygun olduğu görülmektedir.

“Deneyime Açıklık” alt faktöründe öğretmenlerin minimum aldıkları puanın 26,00 ve maksimum aldıkları puanın 56,00 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin deneyime açıklık algılarının $\bar{X}=45,80$ ($S=7,51$) ortalamaya sahip olduğu, madde sayısına bölüm sonucu elde edilen deneyime açıklığa ilişkin algı puanının 5,73 ile deneyime açıklığa oldukça uygun olduğu görülmektedir.

“Yumuşak Başlılık” alt faktöründe öğretmenlerin minimum aldıkları puanın 33,00 ve maksimum aldıkları puanın 63,00 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yumuşak başlılık algılarının $\bar{X}=53,88$ ($S=7,85$) ortalamaya sahip olduğu, madde sayısına bölüm sonucu elde edilen yumuşak başlılığa ilişkin algı puanının 5,99 ile yumuşak başlılığa çok uygun olduğu görülmektedir.

“Sorumluluk” alt faktöründe öğretmenlerin minimum aldıkları puanın 32,00 ve maksimum aldıkları puanın 49,00 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sorumluluk algılarının $\bar{X}=42,25$ ($S=4,17$) ortalamaya sahip olduğu yani madde sayısına bölüm sonucu elde edilen sorumluluk algısına ilişkin puanının 6,04 ile sorumluluğa çok uygun olduğu görülmektedir.

4.3. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İle Kişilik Özellikleri Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği Geneli ve Alt Faktör Puanları ile Kişilik Özellikleri Alt Faktör Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Duygusal		Deneyime	Yumuşak	
		Dengesizlik	Dışadönüklük	Açıklık	Başlılık	Sorumluluk
Fiziksel Düzeni	r	-,24(*)	,13(*)	,18(*)	,24(*)	,19(*)
	p	,001	,037	,006	,000	,004
Sağlama	r	-,34(*)	,35(*)	,32(*)	,24(*)	,31(*)
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Öğretim yönetimi	r	-,36(*)	,08	,20(*)	,28(*)	,28(*)
	p	,000	,145	,003	,000	,000
Zaman Yönetimi	r	-,42(*)	,10	,17(*)	,23(*)	,27(*)
	p	,000	,145	,003	,000	,000
Sınıf İçi İlişkileri	r	-,42(*)	,10	,17(*)	,23(*)	,27(*)
	p	,000	,145	,003	,000	,000

Düzenleme	p	,000	,076	,011	,001	,000
Davranış	r	-,18(*)	,17(*)	,28(*)	,18(*)	,09
Geliştirme ve Düzenleme	p	,007	,010	,000	,008	,107
Sınıf Yönetimi	r	-,37(*)	,21(*)	,28(*)	,28(*)	,28(*)
Yeterlik Ölçeği	p	,000	,002	,000	,000	,000

* $p < ,05$

Tablo 3’de, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair değerler yer almaktadır. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin “fiziksel düzeni sağlama” alt faktörü ile “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi’nin sadece “duygusal dengesizlik” alt faktörüne ilişkin puanlar arasında negatif yönde düşük düzeyde $p < ,05$ ’e göre anlamlı ilişki olduğu, diğer alt faktörleriyle ise pozitif yönde düşük düzeyde $p < ,05$ ’e göre anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

“Öğretim yönetimi” alt faktörü ile “duygusal dengesizlik” alt faktörü puanları arasında negatif yönde düşük düzeyin biraz üzerinde $p < ,05$ ’e göre anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Öğretim yönetimi” ile “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi’nin diğer alt faktörleri arasında düşük düzeyin biraz üzerinde ve düşük düzeyde $p < ,05$ ’e göre anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Zaman yönetimi” alt faktörü ile “duygusal dengesizlik” alt faktörü arasında negatif yönde orta düzeye yakın $p < ,05$ ’e göre anlamlı bir ilişki olduğu, “dışa dönüklük” ile arasında ilişki olmadığı ve “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” diğer alt faktörleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde $p < ,05$ ’e göre anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Sınıf içi ilişkileri düzenleme” alt faktörü ile “duygusal dengesizlik” alt faktörü arasında negatif yönde orta düzeyde $p < ,05$ ’e göre anlamlı bir ilişki olduğu, “dışa dönüklük” alt faktörü ile arasında ilişki olmadığı, “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” diğer alt faktörleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde $p < ,05$ ’e göre anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Davranış geliştirme ve düzenleme” alt faktörü ile “duygusal dengesizlik” alt faktörü arasında negatif yönde düşük düzeyde $p < ,05$ ’e göre anlamlı bir ilişki olduğu,

“sorumluluk” alt faktörü ile arasında ilişki olmadığı ve “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” diğer alt faktörleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde $p<,05$ ’e göre anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

“Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği”nin “geneli” ile “duygusal dengesizlik” alt faktörü arasında negatif yönde orta düzeye yakın anlamlı ilişki olduğu, “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” diğer alt faktörleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

4.4. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Fiziksel Düzeni	Kadın	106	30,62	2,22	1,93	188	,055
Sağlama	Erkek	84	29,83	3,40			
Öğretim yönetimi	Kadın	106	46,50	3,20	,91	188	,363
	Erkek	84	46,02	4,00			
Zaman Yönetimi	Kadın	106	22,56	1,87	-,17	188	,864
	Erkek	84	22,61	2,18			
Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme	Kadın	106	65,67	3,60	1,98	188	,049*
	Erkek	84	64,56	4,18			
Davranış Geliştirme ve Düzenleme	Kadın	106	41,58	2,88	2,17	188	,032*
	Erkek	84	40,50	4,02			
Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği	Kadın	106	206,93	10,56	1,81	188	,072
	Erkek	84	203,52	15,40			

* $p<,05$

Tablo 4’de Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin “fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi” ve ölçeğin

genelinde, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre aldıkları puanlar arasında $p < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin puanlarının birbirine denk olduğu görülmektedir. “Sınıf içi ilişkileri düzenleme” alt faktörüne ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yeterlikleri arasında $t_{(188)}=1,98$, $p=,049 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, kadın öğretmenlerin sınıf içi ilişkileri düzenleme yeterliklerine ilişkin algılarının erkek öğretmenlerin sınıf içi ilişkileri düzenleme yeterliklerine ilişkin algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin “davranış geliştirme ve düzenleme” alt faktörüne ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında $t_{(188)}=2,17$, $p=,032 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, kadın öğretmenlerin davranış geliştirme ve düzenleme yeterliklerine ilişkin algılarının erkek öğretmenlerin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.5. Türkçe Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları

Tablo 5. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

		Medeni		N	\bar{X}	S	t	sd	p
	Durum								
Fiziksel Sağlama	Düzeni	Evli		147	30,34	2,78	,60	188	,550
		Bekâr		43	30,05	2,98			
Öğretim yönetimi		Evli		147	46,71	3,41	3,05	188	,003*
		Bekâr		43	44,86	3,78			
Zaman Yönetimi		Evli		147	22,69	2,09	1,38	188	,170
		Bekâr		43	22,21	1,67			
Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme		Evli		147	65,35	3,89	1,14	188	,254
		Bekâr		43	64,58	3,90			
Davranış Geliştirme ve Düzenleme		Evli		147	40,96	3,68	-1,08	188	,284
		Bekâr		43	41,60	2,57			

Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği	Evli	147	206,05	13,22	1,22	188	,224
	Bekâr	43	203,30	12,14			

*p<,05

Tablo 5’da, Türkçe öğretmenlerinin medeni durumları ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin “fiziksel düzeni sağlama, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme, davranış geliştirme ve düzenleme” alt faktörleri ve ölçeğin genelinde Türkçe öğretmenlerinin medeni durumlarına göre aldıkları puanlar arasında p<,05’e göre anlamlı farklılık olmadığı, evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin puanlarının birbirine denk olduğu görülmektedir. “Öğretim yönetimi” alt faktörüne ilişkin algılarıyla öğretmenlerin cinsiyetlerine arasında ise $t_{(188)}=3,05$, $p=,003<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, evli olan öğretmenlerin öğretim yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının bekâr olan öğretmenlerin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.6. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları

Tablo 6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

		Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	F(2-187)	p	Post Hoc (Tukey)
Fiziksel Düzeni Sağlama	1-5 Yıl	69	30,48	2,54	,90	,410		
	6-10 Yıl	37	29,73	2,68				
	11 ve Üstü	84	30,35	3,09				
Öğretim Yönetimi	1-5 Yıl	69	45,93	3,39	1,13	,326		
	6-10 Yıl	37	45,97	3,58				
	11 ve Üstü	84	46,73	3,71				
Zaman Yönetimi	1-5 Yıl	69	22,55	1,65	,83	,438		
	6-10 Yıl	37	22,24	2,11				

	11 ve Üstü	84	22,75	2,22		
Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme	1-5 Yıl	69	65,49	3,64		
	6-10 Yıl	37	63,30	4,21	5,71	,004* 1>2, 3>2
	11 ve Üstü	84	65,75	3,75		
Davranış Geliştirme ve Düzenleme	1-5 Yıl	69	41,51	2,74		
	6-10 Yıl	37	40,84	3,35	,73	,483
	11 ve Üstü	84	40,89	4,01		
Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği	1-5 Yıl	69	205,96	11,01		
	6-10 Yıl	37	202,08	13,00	1,56	,213
	11 ve Üstü	84	206,46	14,35		

*p<,05

Tablo 10’da Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin “fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, davranış geliştirme ve düzenleme” alt faktörleri ve ölçeğin geneline ilişkin algılarıyla mesleki kıdem değişkeni arasında $p<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı, öğretmenlerin mesleki kıdemleri değiştikçe yeterlik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterecek düzeyde değişmediği görülmektedir. “Sınıf içi ilişkileri düzenleme” alt faktörüne ilişkin algılarıyla mesleki kıdem değişkeni arasında ise $F_{(2-187)}=5,71$, $p=,004<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan Türkçe öğretmenleri ile 11 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ilişkileri düzenleme yeterliklerine ilişkin algılarının 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.7. Türkçe Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İmkânları Durumuna İlişkin Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları

Tablo 7. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulun İmkânları Durumuna İlişkin Algılarına Göre Sınıf Yönetim Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	İmkân	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Fiziksel Düzeni Sağlama	Ortanın Üstü	99	30,93	2,69	3,44	188	,001*
	Orta ve Altı	91	29,56	2,80			
Öğretim Yönetimi	Ortanın Üstü	99	46,49	3,69	,83	188	,410
	Orta ve Altı	91	46,07	3,45			
Zaman Yönetimi	Ortanın Üstü	99	22,54	1,94	-,31	188	,756
	Orta ve Altı	91	22,63	2,09			
Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme	Ortanın Üstü	99	65,67	3,86	1,81	188	,072
	Orta ve Altı	91	64,65	3,89			
Davranış Geliştirme ve Düzenleme	Ortanın Üstü	99	41,73	3,27	2,62	188	,009*
	Orta ve Altı	91	40,43	3,56			
Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği	Ortanın Üstü	99	207,35	13,17	2,15	188	,033*
	Orta ve Altı	91	203,33	12,55			

*p<,05

Tablo 7’de, Türkçe öğretmenlerinin çalışılan okulun imkânları durumuna ilişkin algılarıyla sınıf yönetimi yeterlik algıları arasında ilişki olup olmadığını gösteren değerler verilmiştir. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin “öğretim yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme” alt faktörlerine ilişkin algılarıyla söz konusu değişken arasında p<,05’e göre anlamlı farklılık olmadığı, yani çalıştıkları okulun ortanın üstünde imkânı olduğunu algılayan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarıyla orta ve altında imkânı olduğunu algılayan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının birbirine denk olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “fiziksel düzeni sağlama” alt faktörüne ilişkin algılarıyla

çalışılan okulun imkânları durumu değişkeni arasında $t_{(188)}=3,44$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, çalıştığı okulun imkânlarının ortanın üstünde olduğunu algılayan Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının çalıştığı okulun imkânlarının orta ve altında olduğunu algılayan Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin “davranış geliştirme ve düzenleme” alt faktörüne ilişkin algılarıyla çalışılan okulun imkânları durumu değişkeni arasında $t_{(188)}=2,62$, $p=,009<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, çalıştığı okulun imkânlarının ortanın üstünde olduğunu algılayan Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının çalıştığı okulun imkânlarının orta ve altında olduğunu algılayan Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin geneline ilişkin algılarıyla Türkçe öğretmenlerinin çalışılan okulun imkânları durumu değişkeni arasında $t_{(188)}=2,15$, $p=,033<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, çalıştığı okulun imkânlarının ortanın üstünde olduğunu algılayan Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının çalıştığı okulun imkânlarının orta ve altında olduğunu algılayan Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.8. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Yayın Takip Etme Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Yayın Takip Etme Durumlarına Göre Sınıf Yönetim Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

							Post Hoc (Tukey)
	Yayın Takibi	N	\bar{X}	S	F(2-187)	p	
Fiziksel Düzeni	Düzenli Takip Eden	32	31,75	2,94	31,80	,000*	1>3, 2>3

Sağlama	Bazen	Takip	125	30,68	2,02			
	Eden							
	Takip Etmeyen		33	27,30	3,29			
Öğretim Yönetimi	Düzenli	Takip	32	46,31	3,43			
	Eden							
	Bazen	Takip	125	47,11	3,07	19,09	,000*	1>3, 2>3
	Eden							
	Takip Etmeyen		33	43,15	3,83			
Zaman Yönetimi	Düzenli	Takip	32	23,06	1,61			
	Eden							
	Bazen	Takip	125	22,83	1,85	11,42	,000*	1>3, 2>3
	Eden							
	Takip Etmeyen		33	21,15	2,32			
Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme	Düzenli	Takip	32	66,97	3,62			
	Eden							
	Bazen	Takip	125	65,26	3,52	8,66	,000*	1>3, 2>3
	Eden							
	Takip Etmeyen		33	63,12	4,61			
Davranış Geliştirme ve Düzenleme	Düzenli	Takip	32	42,66	1,70			
	Eden							
	Bazen	Takip	125	41,39	3,22	14,73	,000*	1>3, 2>3
	Eden							
	Takip Etmeyen		33	38,52	4,29			
Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği	Düzenli	Takip	32	210,75	10,53			
	Eden							
	Bazen	Takip	125	207,28	10,95	22,67	,000*	1>3, 2>3
	Eden							
	Takip Etmeyen		33	193,24	15,22			

*p<,05

Tablo 8’de, Türkçe öğretmenlerinin mesleki yayın takip etme durumlarıyla sınıf yönetimi yeterlik algıları arasında ilişki olup olmadığına dair değerler yer

almaktadır. Öğretmenlerin “fiziksel düzeni sağlama” alt faktörüne ilişkin algılarıyla mesleki yayın takip etme durumları değişkeni arasında $F_{(2-187)}=31,80$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, “düzenli olarak” ve “bazen” mesleki yayın takip ettiği algısına sahip Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının mesleki yayını takip etmeyen Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin “öğretim yönetimi” alt faktörüne ilişkin algılarıyla mesleki yayın takip etme durumları değişkeni arasında $F_{(2-187)}=19,09$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, “düzenli olarak” ve “bazen” mesleki yayın takip ettiği algısına sahip Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının mesleki yayını takip etmeyen Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin “zaman yönetimi” alt faktörüne ilişkin algılarıyla mesleki yayın takip etme durumları değişkeni arasında $F_{(2-187)}=11,42$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, “düzenli olarak” ve “bazen” mesleki yayın takip ettiği algısına sahip Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının mesleki yayını takip etmeyen Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin “sınıf içi ilişkileri düzenleme” alt faktörüne ilişkin algılarıyla mesleki yayın takip etme durumları değişkeni arasında $F_{(2-187)}=8,66$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, “düzenli olarak” ve “bazen” mesleki yayın takip ettiği algısına sahip Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının mesleki yayını takip etmeyen Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin “davranış geliştirme ve düzenleme” alt faktörüne ilişkin algılarıyla mesleki yayın takip etme durumları değişkeni arasında $F_{(2-187)}=14,73$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, “düzenli olarak” ve “bazen” mesleki yayın takip ettiği algısına sahip Türkçe

öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının mesleki yayını takip etmeyen Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin geneline ilişkin algılarıyla mesleki yayın takip etme durumları değişkeni arasında $F_{(2-187)}=22,67$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, “düzenli olarak” ve “bazen” mesleki yayın takip ettiği algısına sahip Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının mesleki yayını takip etmeyen Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.9.Öğretmenlerin Gelişimleri İçin Okulda Gerçekleştirilen Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları

Tablo 9. Öğretmenlerin Gelişimleri İçin Okulda Gerçekleştirilen Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Eğitim Verilme Durumu	N	\bar{X}	S	F(2-187)	p	Post Hoc (Tukey)
Fiziksel Düzeni Sağlama	Yeterli Düzeyde	50	30,68	2,23	3,84	,023*	1>3, 2>3
	Çok Az	83	30,61	2,79			
	Hiç	57	29,42	3,17			
Öğretim Yönetimi	Yeterli Düzeyde	50	47,70	2,46	7,21	,001*	1>3, 1>2
	Çok Az	83	46,22	3,81			
	Hiç	57	45,16	3,67			
Zaman Yönetimi	Yeterli Düzeyde	50	23,44	1,59	6,63	,002*	1>3, 1>2
	Çok Az	83	22,29	2,26			
	Hiç	57	22,25	1,73			
Sınıf	İçerisinde Yeterli Düzeyde	50	66,82	2,71	13,10	,000*	1>3,

İlişkileri	Çok Az	83	65,51	3,42			2>3
Düzenleme	Hiç	57	63,26	4,63			
Davranış	Yeterli Düzeyde	50	43,50	1,72			1>3,
Geliştirme ve	Çok Az	83	41,36	2,58	36,84	,000*	1>2,
Düzenleme	Hiç	57	38,63	4,09			2>3
Sınıf	Yeterli Düzeyde	50	212,14	8,35			1>3,
Yönetimi	Çok Az	83	205,99	12,42	16,71	,000*	1>2,
Yeterlik	Hiç	57	198,72	14,05			2>3
Ölçeği							

*p<,05

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerinin gelişimleri için okulda gerçekleştirilen eğitim durumu değişkeni ile Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları arasında ilişki olup olmadığına dair değerler yer almaktadır. Öğretmenlerin “fiziksel düzeni sağlama” alt faktörüne ilişkin algılarıyla öğretmenlerinin gelişimleri için okulda gerçekleştirilen eğitim durumu değişkeni arasında $F_{(2-187)}=3,84$, $p=,023<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, gelişimleri için okullarında “yeterli düzeyde” ve “çok az düzeyde” eğitim gerçekleştirildiğini belirten Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının okullarında hiç eğitim gerçekleştirilmeyen Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin “öğretim yönetimi” alt faktörüne ilişkin Türkçe öğretmenlerinin gelişimleri için okulda düzenlenen eğitim durumlarına göre yeterlik düzeyleri arasında $F_{(2-187)}=7,21$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, gelişimleri için okullarında “yeterli düzeyde” eğitim gerçekleştirildiğini belirten Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının okullarında “çok az düzeyde” eğitim gerçekleştirildiğini ve “hiç” eğitim gerçekleştirilmediğini belirten Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin “zaman yönetimi” alt faktörüne ilişkin Türkçe

öğretmenlerinin gelişimleri için okulda düzenlenen eğitim durumlarına göre yeterlik düzeyleri arasında $F_{(2-187)}=6,63$, $p=,002<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, gelişimleri için okullarında “yeterli düzeyde” eğitim gerçekleştirildiğini belirten Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının okullarında “çok az düzeyde” eğitim gerçekleştirildiğini ve “hiç” eğitim gerçekleştirilmediğini belirten Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin “sınıf içi ilişkileri düzenleme” alt faktörüne ilişkin Türkçe öğretmenlerinin gelişimleri için okulda düzenlenen eğitim durumlarına göre yeterlik düzeyleri arasında $F_{(2-187)}=13,10$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, gelişimleri için okullarında “yeterli düzeyde” ve “çok az düzeyde” eğitim gerçekleştirildiğini belirten Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının okullarında hiç eğitim gerçekleştirilmeyen Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin “davranış geliştirme ve düzenleme” alt faktörüne ilişkin Türkçe öğretmenlerinin gelişimleri için okulda düzenlenen eğitim durumlarına göre yeterlik düzeyleri arasında $F_{(2-187)}=36,84$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, gelişimleri için okullarında “yeterli düzeyde” eğitim gerçekleştirildiğini belirten Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının okullarında “çok az düzeyde” eğitim gerçekleştirildiğini ve “hiç” eğitim gerçekleştirilmediğini belirten Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin geneline ilişkin Türkçe öğretmenlerinin gelişimleri için okulda düzenlenen eğitim durumlarına göre yeterlik düzeyleri arasında $F_{(2-187)}=16,71$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, gelişimleri için okullarında “yeterli düzeyde” eğitim gerçekleştirildiğini belirten Türkçe öğretmenlerinin fiziksel düzeni sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının okullarında “çok az düzeyde” eğitim gerçekleştirildiğini ve “hiç” eğitim gerçekleştirilmediğini belirten Türkçe

öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.10. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları

Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Duygusal Dengesizlik	Kadın	106	22,25	7,26	,73	188	,470
	Erkek	84	21,52	6,42			
Dışa Dönüklük	Kadın	106	48,73	10,55	,15	188	,879
	Erkek	84	48,94	8,18			
Deneyime Açıklık	Kadın	106	46,17	7,12	,76	188	,447
	Erkek	84	45,33	8,00			
Yumuşak Başlılık	Kadın	106	53,70	8,55	,37	188	,715
	Erkek	84	54,12	6,91			
Sorumluluk	Kadın	106	42,24	3,88	,06	188	,951
	Erkek	84	42,27	4,54			

*p<,05

Tablo 10 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına dair değerler görülmektedir. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi'nin alt faktörlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin algılarıyla cinsiyet değişkeni arasında p<,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı, kadın öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin algılarıyla erkek öğretmenlerin söz konusu algılarının birbirine denk olduğu görülmektedir.

4.11. Türkçe Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları

Tablo 11. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Medeni		N	\bar{X}	S	t	sd	p
	Durum							
Duygusal	Evli	147	21,98	7,24	,18	188	,860	
Dengesizlik	Bekâr	43	21,77	5,62				
Dışa Dönüklük	Evli	147	48,55	9,27	,72	188	,473	
	Bekâr	43	49,74	10,52				
Deneyime Açıklık	Evli	147	45,44	8,01	1,24	188	,217	
	Bekâr	43	47,05	5,40				
Yumuşak Başlılık	Evli	147	53,46	8,28	1,39	188	,165	
	Bekâr	43	55,35	6,02				
Sorumluluk	Evli	147	42,42	4,46	1,03	188	,303	
	Bekâr	43	41,67	2,98				

*p<,05

Tablo 11 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin medeni durumları ile kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına dair değerler görülmektedir. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi'nin alt faktörlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin algılarıyla medeni durum değişkeni arasında p<,05'e göre anlamlı farklılık olmadığı, evli öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin algılarıyla bekâr öğretmenlerin söz konusu algılarının birbirine denk olduğu görülmektedir.

4.12. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	F(2- 187)	p	Post Hoc (Tukey)
Duygusal Dengesizlik	1-5 Yıl	69	21,14	6,38	,78	,458	
	6-10 Yıl	37	22,00	5,15			
	11 ve Üstü	84	22,55	7,91			
Dışa Dönüklük	1-5 Yıl	69	48,59	10,33	2,46	,088	
	6-10 Yıl	37	51,81	8,14			
	11 ve Üstü	84	47,69	9,28			
Deneyime Açıklık	1-5 Yıl	69	45,64	7,05	5,12	,007*	2>3
	6-10 Yıl	37	49,11	5,53			
	11 ve Üstü	84	44,48	8,24			
Yumuşak Başlılık	1-5 Yıl	69	54,45	8,15	,33	,720	
	6-10 Yıl	37	53,22	7,95			
	11 ve Üstü	84	53,71	7,63			
Sorumluluk	1-5 Yıl	69	41,49	3,79	1,83	,164	
	6-10 Yıl	37	42,78	4,09			
	11 ve Üstü	84	42,64	4,46			

*p<,05

Tablo 12 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına dair değerler görülmektedir. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin “duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve sorumluluk” alt faktörlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin algılarıyla mesleki kıdem değişkeni arasında p<,05’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin “deneyime açıklık” alt faktörüne ilişkin algılarıyla mesleki kıdem değişkeni arasında $F_{(2-187)}=5,12$, $p=,007<,05$ ’e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 6-10 yıl mesleki kıdeme

sahip Türkçe öğretmenlerinin deneyime açıklığa ilişkin algılarının 11 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.13. Türkçe Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İmkânları Durumuna İlişkin Algılarına Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları

Tablo 13. Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İmkânları Durumuna İlişkin Algılarına Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa Ait Independent-Samples (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	İmkân	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Duygusal	Ortanın Üstü	99	22,78	7,98	1,77	188	,078
Dengesizlik	Orta ve Altı	91	21,01	5,37			
Dışa Dönüklük	Ortanın Üstü	99	51,56	8,64	4,30	188	,000*
	Orta ve Altı	91	45,85	9,65			
Deneyime	Ortanın Üstü	99	47,57	6,44	3,48	188	,001*
	Açıklık	Orta ve Altı	91	43,88			
Yumuşak	Ortanın Üstü	99	55,58	5,55	3,17	188	,002*
	Başlılık	Orta ve Altı	91	52,04			
Sorumluluk	Ortanın Üstü	99	43,65	3,22	5,11	188	,000*
	Orta ve Altı	91	40,74	4,56			

*p<,05

Tablo 13 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları okulun imkânları durumuna ilişkin algılarıyla kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına dair değerler görülmektedir. Öğretmenlerin “duygusal dengesizlik” alt faktörüne ilişkin algılarıyla öğretmenlerin çalıştıkları okulun imkânları durumuna ilişkin algıları arasında p<,05’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin “dışa dönüklük” alt faktörüne ilişkin algılarıyla çalıştıkları okulun imkânları durumuna ilişkin algıları arasında $t_{(188)}=4,30$, $p=,000<,05$ ’e göre

anlamli farklilik olduğu görülmektedir. Bu anlamli farklilik, çalıştıkları okulun imkânlarının ortanın üstünde olduğunu algılayan Türkçe  ğretmenlerinin dışa dönüklüğe ilişkin algılarının çalıştıkları okulun imkânlarının orta ve ortanın altında olduğunu algılayan Türkçe  ğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin “deneyime açıklık” alt faktörüne ilişkin algılarıyla çalıştıkları okulun imkânları durumuna ilişkin algıları arasında $t_{(188)}=3,48$, $p=,001<,05$ ’e göre anlamli farklilik olduğu görülmektedir. Bu anlamli farklilik, çalıştıkları okulun imkânlarının ortanın üstünde olduğunu algılayan Türkçe  ğretmenlerinin dışa dönüklüğe ilişkin algılarının çalıştıkları okulun imkânlarının orta ve ortanın altında olduğunu algılayan Türkçe  ğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin “yumuşak başlılık” alt faktörüne ilişkin algılarıyla çalıştıkları okulun imkânları durumuna ilişkin algıları arasında $t_{(188)}=3,17$, $p=,002<,05$ ’e göre anlamli farklilik olduğu görülmektedir. Bu anlamli farklilik, çalıştıkları okulun imkânlarının ortanın üstünde olduğunu algılayan Türkçe  ğretmenlerinin dışa dönüklüğe ilişkin algılarının çalıştıkları okulun imkânlarının orta ve ortanın altında olduğunu algılayan Türkçe  ğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin “sorumluluk” alt faktörüne ilişkin algılarıyla çalıştıkları okulun imkânları durumuna ilişkin algıları arasında $t_{(188)}=5,11$, $p=,002<,05$ ’e göre anlamli farklilik olduğu görülmektedir. Bu anlamli farklilik, çalıştıkları okulun imkânlarının ortanın üstünde olduğunu algılayan Türkçe  ğretmenlerinin dışa dönüklüğe ilişkin algılarının çalıştıkları okulun imkânlarının orta ve ortanın altında olduğunu algılayan Türkçe  ğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.14. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Yayın Takip Etme Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları

Tablo 14. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Yayın Takip Etme Durumlarına İlişkin Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Yayın Takibi	N	\bar{X}	S	F(2-187)	p	Post Hoc (Tukey)
Duygusal Dengesizlik	Düzenli Takip Eden	32	19,72	7,09	10,43	,000*	1<3, 2<3
	Bazen Takip Eden	125	21,29	6,22			
	Takip Etmeyen	33	26,52	7,34			
Dışa Dönüklük	Düzenli Takip Eden	32	49,50	13,29	,11	,895	
	Bazen Takip Eden	125	48,75	8,92			
	Takip Etmeyen	33	48,42	7,66			
Deneyime Açıklık	Düzenli Takip Eden	32	45,78	8,36	,29	,746	
	Bazen Takip Eden	125	46,04	7,50			
	Takip Etmeyen	33	44,91	6,85			
Yumuşak Başlılık	Düzenli Takip Eden	32	52,88	10,01	,43	,652	
	Bazen Takip Eden	125	53,94	7,76			

	Takip Etmeyen	33	54,67	5,68		
	Düzenli Takip Eden	32	42,00	4,59		
Sorumluluk	Bazen Takip Eden	125	42,45	4,21	,43	,654
	Takip Etmeyen	33	41,76	3,64		

*p<,05

Tablo 14 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin mesleki yayın takip etme durumlarına ilişkin algılarıyla kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına dair değerler görülmektedir. Öğretmenlerin “duygusal dengesizlik” alt faktörüne ilişkin algılarıyla mesleki yayın takip etme durumlarına ilişkin algıları arasında $F_{(2-187)}=10,43$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, “düzenli olarak” ve “bazen” mesleki yayın takip ettiğini belirten Türkçe öğretmenlerinin duygusal dengesizliğe ilişkin algılarının mesleki yayın takip etmediğini belirten Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi “dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk” alt faktörlerine ilişkin algılarıyla mesleki yayın takip etme durumlarına ilişkin algıları arasında $p<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.15. Öğretmenlerin Gelişimleri İçin Okulda Gerçekleştirilen Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları

Tablo 15. Öğretmenlerin Gelişimleri İçin Okulda Gerçekleştirilen Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklılığa Ait One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Eğitim Verilme Durumu	N	\bar{X}	S	F(2-187)	p	Post Hoc (Tukey)
Duygusal Dengesizlik	Yeterli Düzeyde	50	21,84	7,29	1,09	,338	
	Çok Az	83	21,25	5,43			
	Hiç	57	23,00	8,31			
Dışa Dönüklük	Yeterli Düzeyde	50	52,10	6,78	8,52	,000*	1>2
	Çok Az	83	45,78	10,58			
	Hiç	57	50,37	8,84			
Deneyime Açıklık	Yeterli Düzeyde	50	47,56	5,61	2,51	,084	
	Çok Az	83	44,59	8,52			
	Hiç	57	46,02	7,18			
Yumuşak Başlılık	Yeterli Düzeyde	50	52,94	7,99	,55	,581	
	Çok Az	83	54,04	8,69			
	Hiç	57	54,49	6,36			
Sorumluluk	Yeterli Düzeyde	50	41,94	4,16	,34	,714	
	Çok Az	83	42,20	4,35			
	Hiç	57	42,60	3,96			

*p<,05

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerinin gelişimleri için okulda gerçekleştirilen eğitim durumu değişkeni ile Türkçe öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında ilişki olup olmadığına dair değerler görülmektedir. Öğretmenlerin “dışa dönüklük” alt faktörüne ilişkin algılarıyla o öğretmenlerinin gelişimleri için okulda gerçekleştirilen eğitim durumu değişkeni arasında $F_{(2-187)}=8,52$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu

anlamli farklilik, gelismeleri icin okullarinda “yeterli duzeyde” egitim gerceklestirildigini belirten Turkce ogretmenlerinin disa donukluge iliskin iliskin algilarinin okullarinda “cok az duzeyde” egitim gerceklestirildigini belirten Turkce ogretmenlerinin soz konusu algilarindan daha yuksek olmasindan kaynaklanmaktadır.

Ogretmenlerin Sifatlara Dayali Kisilik Testi “duygusal dengesizlik, deneyime aciklik, yumusak baslilik ve sorumluluk” alt faktorlerine iliskin algilarıyla okulda gerceklestirilen egitim durumu degiskeni arasinda $p < ,05$ 'e gore anlamli farklilik olmadigi gorulmektedir.



BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkiye'deki sınıf yönetimi üzerine yapılan araştırmalar, bu alana yoğun bir ilginin olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenler üzerinde araştırılan sınıf yönetimi yeterlikleri ile ilgili çalışma sayısının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Özellikle de öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın hipotezi “Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki vardır”. Araştırmanın temel problem cümlesi ise “Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın bir diğer amacı da Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklere göre sınıf yönetimi yeterlikleri arasında ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonunda elde edilen önemli sonuçlar bu bölümde literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmalar ile desteklenerek tartışılmıştır.

Araştırmada ilk olarak Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının hangi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin genelinde ve “fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme, davranış geliştirme ve düzenleme” alt boyutlarının tamamında “çok yüksek düzeyde olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu, eğitim-öğretim sürecine olumlu katkı sağlayabilecek bir sonuçtur. Zira sınıf yönetiminde çok yüksek düzeyde yeterli olan bir öğretmenin öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenme yaşantıları, olumlu tutum ve davranışlar kazanmaları ve birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarında en önemli etken olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen bir sonuca Yılmaz ve Aydın'ın (2015) çalışmasında rastlanmaktadır. İncelenen bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi

beceri algılarının ortalamasının sınıf öğretmenleri ile teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin algılarının ortalamalarından sonra en yüksek üçüncü ortalama olduğu, bu değerın anlamlı bir farklılık yaratacak düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ikinci olarak Türkçe öğretmenlerinin kişilik özellikleri incelenmiştir. Buna göre Türkçe öğretmenlerin kişilik özelliklerinden “duygusal dengesizlik” özelliği bakımından içe duygusal dengesizliğe biraz uygun oldukları, “dışa dönüklük” özelliği bakımından dışa dönüklüğe oldukça uygun oldukları, “deneyime açıklık” özelliği bakımından deneyime açıklığa oldukça uygun oldukları, “yumuşak başlılık” özelliği bakımından yumuşak başlılığa çok uygun oldukları ve “sorumluluk” özelliği bakımından sorumluluğa çok uygun oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını bakılmıştır. Buna göre “Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği”nin “fiziksel düzeni sağlama” alt faktörü ile “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”nin sadece “duygusal dengesizlik” alt faktörüne ilişkin puanlar arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu, “dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk” alt faktörleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

“Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği”nin “öğretim yönetimi” alt faktörü ile “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”nin “duygusal dengesizlik” alt faktörü puanları arasında negatif yönde düşük düzeyin biraz üzerinde anlamlı bir ilişki olduğu, “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”nin “dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk” alt faktörleri ile arasında düşük düzeyin biraz üzerinde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği”nin “zaman yönetimi” alt faktörü ile “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”nin “duygusal dengesizlik” alt faktörüne ilişkin puanlar arasında negatif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu, “dışa dönüklük” ile arasında ilişki olmadığı ve “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” “deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk” alt faktörleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. “Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği”nin “sınıf içi ilişkileri düzenleme” alt faktörü ile “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”nin

“duygusal dengesizlik” alt faktörü arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, “dışa dönüklük” alt faktörü ile arasında ilişki olmadığı, “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” “deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk” alt faktörleri ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

“Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği”nin “davranış geliştirme ve düzenleme” alt faktörü ile “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”nin “duygusal dengesizlik” alt faktörü arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, “sorumluluk” alt faktörü ile arasında ilişki olmadığı ve “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık” alt faktörleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

“Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği”nin geneli ile “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” ölçeğinin “duygusal dengesizlik” alt faktörü arasında negatif yönde orta düzeye yakın anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. “Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği”nin geneli ile “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” “dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk” alt faktörleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma bu bulgusuyla, İpek Öner’in (2012) araştırmasıyla benzerlik arz etmektedir. Bu çalışmanın bulguları, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliklerine ile kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın diğer amacı doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklere göre sınıf yönetimi yeterlikleri arasında ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarıyla demografik özellikleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında, “fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi” alt faktörleri ve “Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği”nin geneline ilişkin algılarında, “cinsiyet değişkeni”ne göre anlamlı farklılık olmadığı, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin puanlarının birbirine denk olduğu görülmektedir. Araştırma bu sonucuyla, Terzi (2002), Burç (2006), Kutlu (2006) ve Korkut ve Babaoğlu’n (2010) çalışmalarıyla benzerlik arz etmektedir. Ancak “sınıf içi ilişkileri düzenleme” ve “davranış geliştirme ve düzenleme” alt faktörlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin algılarında

“cinsiyet değişkeni”ne göre anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık, kadın öğretmenlerin söz konusu algılarının erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının “medeni durum değişkeni”ne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, “fiziksel düzeni sağlama, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme, davranış geliştirme ve düzenleme” alt faktörleri ve “Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeği”nin geneline ilişkin algılarında, anlamlı farklılık olmadığı, evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin puanlarının birbirine denk olduğu görülmüştür. Ancak “öğretim yönetimi” alt faktörüne ilişkin Türkçe öğretmenlerinin algılarının “medeni durum değişkeni”ne göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık, evli öğretmenlerin söz konusu algılarının bekâr öğretmenlerin algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının “mesleki kıdem değişkeni”ne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, “fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, davranış geliştirme ve düzenleme” alt faktörlerinde ve Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin genelinde, anlamlı farklılık olmadığı, öğretmenlerin mesleki kıdemleri değiştikçe yeterlik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterecek düzeyde değişmediği anlaşılmıştır. Ancak “sınıf içi ilişkileri düzenleme” alt faktörüne ilişkin algıda “mesleki kıdem değişkeni”ne göre anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık, 1-5 yıl ve 11 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ilişkileri düzenleme yeterliklerine ilişkin algılarının 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonucuyla araştırma, Korkut ve Babaoğlan’ın (2010) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlardan ayrılmaktadır zira anılan bu çalışmada, deneyim süreleri 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin deneyim süreleri 1-5 yıl olanlara göre “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutu beceri algılarının anlamlı farklılık yaratacak düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki ilgili araştırmalar, deneyim sürelerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarını etkilediği ortaya koymaktadır (Luo, Bellows ve Grady, 2000; Terzi, 2001; Erol, 2006; Alkan, 2007; İlgar 2007; Özgün, 2008). 1-5 yıl

ve 11 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarının 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinin algılarından anlamlı farklılık gösterecek şekilde yüksek olması, öğretmenlerin mesleklerinin 6-10. yılları arasında, mesleğe başladıklarındaki idealizm duygularından uzaklaşmaları ve onuncu yıldan sonra, kazanılan tecrübeye bağlı olarak sınıf yönetiminde etkililik kazanmalarıyla açıklanabilir.

Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarında “çalıştıkları okulun imkânları durumu değişkeni”ne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, “öğretim yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme” alt faktörlerinde anlamlı farklılık olmadığı, yani çalıştıkları okulun imkânlarının ortanın üstünde olduğunu algılayan öğretmenlerin yeterlikleri ile orta ve ortanın altında olduğunu algılayan öğretmenlerin yeterliklerinin birbirine denk olduğu anlaşılmıştır. Ancak “Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin” geneli ve “fiziksel düzeni sağlama, davranış geliştirme ve düzenleme” alt faktörlerinde “çalıştıkları okulun imkânları durumu değişkeni”ne göre anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık, çalıştığı okulun imkânlarını ortanın üstünde olarak algılayan Türkçe öğretmenlerinin söz konusu yeterliklerinin çalıştığı okulun imkânlarını orta ve ortanın altında olarak algılayan Türkçe öğretmenlerinin yeterliklerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Okulunun görece daha iyi koşullara sahip olduğunu düşünen bir öğretmenin işe bağlılığının daha da yükseleceğini, bunun da bir öğretmeni sınıf yönetiminde daha özenli ve özverili olmaya sevk edeceğini, bu çabanın da öğretmenin yeterlik algısını yükselteceğini söylemek mümkündür.

Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının “mesleki yayın takip etme durumu değişkeni”ne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, “Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin” geneli ve bütün alt faktörlerinde anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık, düzenli olarak ve bazen mesleki yayın takip eden Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarının mesleki yayını takip etmeyen Türkçe öğretmenlerinin algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Mesleki yayın takip eden, bir diğer ifadeyle kendini geliştirme adına önemli bir girişimde bulunan bir öğretmenin sınıf yönetimi yeterliklerinin de gelişeceği iddia edilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının “öğretmenlerinin gelişimleri için okulda düzenlenen eğitim durumu değişkeni”ne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, “Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğinin” geneli ve bütün alt faktörlerinde anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık, gelişimleri için okulda yeterli düzeyde ve çok az eğitim aldığını belirten Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarının böyle bir eğitim almadığını belirten Türkçe öğretmenlerinin algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin beyanlarının gerçeği yansıttığı kabul edildiğinde, öğretmenleri geliştirmek için okulda gerçekleştirilen eğitimlerin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine de yansıdığı ifade edilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin algılarının “cinsiyet ve medeni durum değişkenleri”ne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı, kadın öğretmenlerin kişilik özellikleri ile erkek öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve evli öğretmenlerin kişilik özellikleri ile bekâr öğretmenlerin kişilik özelliklerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin algılarının “mesleki kıdem değişkeni”ne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, “duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve sorumluluk” alt faktörlerinde anlamlı farklılık olmadığı ancak “deneyime açıklık” alt faktöründe anlamlı farklılık olduğu bu anlamlı farklılığın da 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinin deneyime açıklık algı düzeylerinin 11 yıl ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenlerinin deneyime açıklık algı düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, görece mesleklerinde daha yeni olan öğretmenlerin yeni tecrübeler ve yeni fikirlere daha açık oldukları dile getirilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin algılarının “çalıştıkları okulun imkânları durumu değişkeni”ne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, “duygusal dengesizlik” alt faktöründe anlamlı farklılık olmadığı ancak “dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk” alt faktörlerinde anlamlı farklılık olduğu, bu anlamlı farklılığın çalıştıkları okulun imkânlarını ortanın üstünde seviyede algılayan Türkçe öğretmenlerinin söz konusu

kişilik özelliklerine ilişkin algılarının çalıştıkları okulun imkânlarını orta seviye ve ortanın altında seviyede algılayan Türkçe öğretmenlerinin söz konusu kişilik özelliklerine ilişkin algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuç, görece daha iyi koşullara sahip olan okulların öğretmenlerin başka öğretmenlerle iletişim kurma ve iş birliği yapma isteklerini yükselttiğini, öğretmenleri yeni tecrübe ve düşüncelere daha açık olmaya yönelttiğini, öğretmenlerde sorumluluk duygusunu geliştirdiğini ve öğretmenlerin daha kolay anlaşılma, uzlaşılma durumlarını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Türkçe öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin algılarının “mesleki yayın takip etme durumu değişkeni”ne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, “dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk” alt faktörlerinde anlamlı farklılık olmadığı ancak “duygusal dengesizlik” alt faktöründe anlamlı bir farklılık olduğu, bu anlamlı farklılığın “düzenli olarak” ve “bazen” mesleki yayın takip eden Türkçe öğretmenlerinin duygusal dengesizlik kişilik özelliğine ilişkin algılarının mesleki yayın takip etmeyen Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Buradan hareketle, mesleki yayın takip etme davranışının öğretmenlerin duygusal dengelerini, duygularını kontrol etme becerilerini olumlu etkilediğini söylemek mümkündür.

Türkçe öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin algıları arasında “öğretmenlerinin gelişimleri için okulda düzenlenen eğitim durumu değişkeni”ne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında, “duygusal dengesizlik, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk” alt faktörlerinde anlamlı farklılık olmadığı ancak “dışa dönüklük” alt faktöründe anlamlı bir farklılık olduğu bu anlamlı farklılığın yeterli düzeyde eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin dışa dönüklük kişilik özelliğine ilişkin algılarının çok az düzeyde eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin söz konusu algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Herhangi bir konuda alınan eğitimin bireyin sosyal becerilerine olumlu etki ettiği, bireyi ruhsal bakımdan geliştirdiği söylenebilir. Sosyal ve psikolojik olarak gelişen bir bireyin de dışa daha dönük olacağı iddia edilebilir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Mevcut sonuçların genellenebilmesi için daha fazla Türkçe öğretmeniyle çalışma yapılmalıdır.
- Farklı branşlardaki öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarını etkileyen değişkenleri ve bu algının hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Bu araştırmada, “daha iyi koşullara sahip bir okulun”, “mesleki yayın takip etmenin” ve “öğretmenlerin gelişimleri için okulda eğitimler düzenlemenin” öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarını olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, okulların koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yayın takip etmeleri ve mesleki yayın takibinin teşviki ve kolaylaştırılması ve okullarda öğretmenlerin gelişimi için eğitimlerin düzenlenmesi önerilir.
- Bu araştırmada, “daha iyi koşullara sahip bir okulun”, “mesleki yayın takip etmenin” ve “öğretmenlerin gelişimleri için okulda eğitimler düzenlemenin” öğretmenlerin olumlu olarak nitelendirilebilecek kişilik özelliklerini (dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk) olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, okulların koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yayın takip etmeleri ve mesleki yayın takibinin teşviki ve kolaylaştırılması ve okullarda öğretmenlerin gelişimi için eğitimlerin düzenlenmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. *Sınıf yönetimi*, 1-14. Z. Kaya Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akan, D. (2010). Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı. *Ed: Gülşen, C. Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi, Anı Yayıncılık, Ankara.*
- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(3), 353-370.
- Akkaya-Çelik, N. (2006). İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.*
- Alkan, H. B. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri Ve Okulda Şiddet. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.*
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 9-20.
- AKYILDIZ, H. (2006). FREUD'ÇU, LİBERAL VE MARKSİST KİŞİLİK KURAMLARININ TÜREVİ OLARAK TOPLUM, İKTİSAT VE SİYASET TEORİLERİ. *Akdeniz University Faculty of Economics & Administrative Sciences Faculty Journal/Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11).
- Altay, S. (2003). İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Arslan, H. (2014). Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları. İçinde (Ed.) R. Sarpkaya, Sınıf Yönetimi. *Ankara: Anı Yayıncılık.*
- Ataman, A., Önlemler, B. K. G., & Küçükahmet, L. (2000). Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. *Ankara: Nobel Yayınları.*
- Aydın, A. (2008). Sınıf yönetimi (Classroom management). *Ankara: Pegem.*
- Aydın, H. (2008). Ergenlerin kişilik özelliklerinin stresle başa çıkma ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.*
- Aygün, R. (2014). Yöneticilerin liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Beykoz ilçesi örneği). *Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Balay, R. (2009). 2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi. *Ankara: Akademi Yayınları.*
- Baloğlu, N. (2001). Etkili Sınıf Yönetimi. *Ankara: Baran Ofset.*
- Başar, H. (2001). Sınıf Yönetimi. *Ankara: Pegem A Yayınları.*

- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Baykul, Y. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı*. Pegem Akademi.
- Baymur, F. (1994). Genel Psikoloji. *İstanbul: İnkılap Yayınları*.
- Bayraktar, Ş., & Çınar, D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3)*, 131-152.
- Burç, E. D. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri (Hatay İli örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*.
- Burkett, M. C. (2011). Relationship Among Teachers' Personality, Leadership Style, and Efficacy of Classroom Management.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. (2012). ve Demirel, F. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.
- Byrne, B. M. (2013). Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming. Psychology Press.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4(1)*, 55-69.
- Can, Y. (2017). A Tipi ve B Tipi Kişilikler Bakımından Mobbing Kişilik İlişkisinin İncelenmesi ve Bir Uygulama. *Yüksek Lisans Tezi Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli*.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem
- Celep, C. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Coleman, J.C. (1996). Abnormal Psychology and Modern Life. Dallas: Scott Foresman Com.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences, 12(9)*, 887-898.
- Cömert, M. (2009). Okul Yöneticilerinin Ertelemecilik Davranışları, İş Yükleri Ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Algıları. *Doktora Tezi: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya*.
- Cüceloğlu, D. (1992). İnsan ve Davranışı. *İstanbul: Remzi Kitabevi*.
- Çalık, T. (2004). Sınıf yönetimi ve özellikleri. İçinde (Ed.) L. Küçükahmet Sınıf Yönetimi. *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- ÇELEBİ ÖNCÜ, E., & ÖZENÇ İRA, G. (2016). BİR UYGULAMA MODELİ OLARAK SINIF İÇİ KURALLAR İLE YAŞAMA YÖNELİK DEĞERLER KAZANDIRMA. *Electronic Turkish Studies, 11(19)*.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1)*, 255-269.

- Çetin, F. (2012). Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, s. 42-58.
- Çetin, N. G., & Beceren, E. (2007). Lider Kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 111-132.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. *Etkili sınıf yönetimi*, 1-34.
- Dulay S. (2017). Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi (Doktora Tezi). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Durşen Ünal, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve kişilik özelliklerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.
- Düzgün, O. (2016). Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat*.
- Erden, M. (2005). Sınıf Yönetimi. *İstanbul: Epsilon Yayıncılık*.
- Erden, M. (2008). Sınıf Yönetimi, *Ankara: Arkadaş Yayınları*.
- Erdoğan, İ. (1991). İşletmelerde Davranış, İstanbul İÜ İşletme Fakültesi Yayın No: 242.
- Erdoğan, İ. (2003). Sınıf Yönetimi. *İstanbul: Sistem Yayıncılık*
- Eren, E. (2014). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. *İstanbul: Beta Yayıncılık*.
- Ergün, M. ve Yüksel, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Yolları. *Yasadıkça Eğitim*, (88), 11-16.
- Eroğlu, F. (2013). Davranış Bilimleri. *İstanbul: Beta Basım*.
- Eskici, R. (1996). Lise öğrencilerinin kişisel stillerini belirleyen faktörler (Doktora Tezi). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun*.
- Erkuş, A. (2013). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. *Ankara: Seçkin*.
- EROL, Z. (2006). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Field, T. (2005). Teachers as mentors: A practical guide. London: Routledge.
- Fraenkel, J., Wallen, N., and Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Göksal, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*,

Kahramanmaraş.

- Göl, L. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iş doyumları arasındaki ilişki (*Yüksek Lisans Tezi*). *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.*
- Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 87-106.
- Gündoğdu, S. (2013). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri ve bu davranışlara karşı uyguladıkları stratejiler (*Yüksek Lisans Tezi*). *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.*
- Güneş, N. (2016). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Performansa Etkisi: Yerel Yönetimlerde Bir Uygulama (*Yüksek Lisans Tezi*). *Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Güney, S. (2011). Davranış Bilimleri. *Ankara: Nobel Yayınları.*
- Harter, S. (1999). The construction of the self: A developmental perspective. Guilford Press.
- Hofstee, W. K., De Raad, B., & Goldberg, L. R. (1992). Integration of the big five and circumplex approaches to trait structure. *Journal of personality and social psychology*, 63(1), 146.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.*
- Kalafat, S. (2012). Ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (*Doktora Tezi*). *İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel
- Keskin E. (2009). Orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterlikleri (*Yüksek Lisans Tezi*). *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Kılbaş, Ş. (2014). Sınıf Yönetimi. *Ankara: Akademisyen Kitabevi.*
- Komitoğlu, D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği) (*Yüksek Lisans Tezi*). *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.
- Koşar, E.(2003). Olumlu ve Öğrenmeye İlişkin Ortam. İçinde (Ed.) L. Küçükahmet, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem
- Köknel, Ö. (1995). Kaygıdan Mutluluğa. *İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.*
- Kulular, H. (1992). Müfettişlerde var olan kişilik özellikleri ile olması gereken kişilik özelliklerinin yöneticiler ve öğretmenler tarafından betimlenmesi (*Yüksek Lisans Tezi*). *Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Kuruöz, M. (2008). Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile kişilik tipleri

- arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kutlu, E. (2006). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.*
- Luo, J., Bellows, L. Ve Grady, M. (2000). Classroom management issues for teaching assistants. *Research in Higher Education*, 41(3), 353-383.
- Luthans, F. (2010). *Organizational Behaviour. An Evidence Based Approach*, NY: Mcgrow Hill.
- Ly, Nguyet A. (2011). The relationship between personality characteristics and defense styles among elementary and middle school teachers (phD Thesis). Argosy University, San Francisco. <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/922953915/previewPDF/5612CADE68754259PQ/8?accountid=11054> adresinden edinilmiştir.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1991). The NEO Personality Inventory: Using the Five-Factor Model in Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69(4), 367-372.
- Morgan J. C. (1995) Psikolojiye Giriş, Ed. Çev. Sibel Karatafil, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 574.
- Ocakcı, E. (2017). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). *Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Oğuz, Y. (2007). Okul müdürlerinin demografik değişkenler ve kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki farklılıklar ve ilişkiler (Yüksek Lisans Tezi). *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Oktay, H. (2007). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Onur, B. (1995). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Öner, M. İ. (2012). *The relationship between efl instructors' classroom management efficacy and personality traits*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan
- Özdemir, S. (2007). Eğitim, okul ve sınıf yönetimi. İçinde (Ed.) M. Çağatay Özdemir, Sınıf Yönetimi. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Özgün, E. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin iş motivasyonları ile sınıf yönetim becerilerini algılama düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özkılıç, R. (2000). Sınıfta zaman yönetimi. İçinde (Ed.) L. Küçükahmet, Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. İçinde (Ed.) E. Karip, Sınıf Yönetimi. *Ankara: PegemA Yayıncılık*.
- Rusk, R. B. (2016). A Case Study of Classroom Management Practices and the Influence on Classroom Disruptions (phD thesis). Grand Canyon University, Phonex. <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1767220699/fulltextPDF/20B6C86DDFE54048PQ/1?accountid=11054> adresinden edinilmiştir.
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme. İçinde (Ed.) L. Küçükahmet, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Senemoğlu, N.(2007). Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya). *Ankara: Gönül Yayıncılık*.
- Sevgi, F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). *Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri*.
- Sır, N. (2016). Öğretmen Adaylarının Beş Faktör Kişilik Kuramına Göre Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). *Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- Sökmen, A. (2013). Örgütsel Davranış. Ankara: Detay.
- Şahin Sığırtmaç, G. (2015). Öğretmen ve maarif müfettişi görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterlik algılarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). *Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Şener, C. (2018). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak mizah tarzlarının ve beş faktör kişilik özelliklerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). *Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin*.
- Şenturan, Ş. (2014). Örnek Olaylarla Örgütsel Davranış. *İstanbul: Beta Yayınevi*.
- Şimşek, B. T. (1991). Kişilik testleri ve kullanım alanları: konuya ilişkin teknik ve etik sorunlar. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 271-283
- Şişman, M. (2014). Sınıf Yönetiminin Temelleri. İçinde (Ed.) M. Şişman & S. Turan, Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taş, A. (2005). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. İçinde (Eds. Hüseyin Kıran & Kazım Çelik) Etkili sınıf yönetimi. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Temur Doğan, Ö., Temur, T., Tabak, H. (2009). Öğretmen Adaylarının Sınıf İçinde Gözlemlediği İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışlara Karşı Öğretmen Tepkileri. *VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. (21-23 Mayıs 2009, Osmangazi*

- Üniversitesi, Eskişehir) Tam Metin Kitapçığı, 177-178.*
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi, 155*, 162-169.
- Tezcan, M. (1997). *Türk kişiliği ve kültür-kişilik ilişkileri* (Vol. 191). TC Kültür Bakanlığı.
- Topçu, M. K., & Basım, H. N. (2015). Kobilerde Çalışanların Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Özdeşleşme ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisinde Psikolojik Sözleşme Algısının Rolü. *Turkish Studies, 10*(10), 861-886.
- Şişman, M., & Turan, S. (Eds.). (2004). *Sınıf yönetimi*. Asil Yayın Dağıtım.
- Tutar, H. (2012). Sosyal Psikoloji. *Ankara: Seçkin*.
- Tutar, H. (2013). Davranış Bilimleri. *Ankara: Seçkin*.
- Uğurlu, B. (2012). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile kullandıkları disiplin stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Uluçınar, A.T. (1992). İşletme Yöneticilerinin Davranışlarına Yön Veren Hâkim Kişilik Faktörleri İle Yönetimsel Davranış Arasındaki İlişkiler ve Uygulama. *İstanbul: Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*.
- Uzun, S. A. (2001). Çocuk Eğitiminde Özgün Bir yöntem: Özgürleştirilen Disiplin. *Ankara: Bilge Yayıncılık*.
- Ünal, S., & Ada, S. (2008). Sınıf Yönetimi. *İstanbul: Ege Basım*.
- Westbrook-Spaniel, C. A. (2008). How teachers learn, select, and implement “effective” classroom management strategies (pHD Thesis). New Mexico State University, Las Cruces, New Mexico. <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/304526834/fulltextPDF/551C473AF05D4BD3PQ/4?accountid=11054> adresinden edinilmiştir.
- Yaka, A. (2006). Sınıf yönetimi yaklaşımları. İçinde (Ed.) M. Yılmaz, Sınıf yönetimi. *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Yazgan Yerlikaya, B. ve İnanç E.E. (2012). Kişilik Kuramları. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources, 8*(2), 196-217.
- Yıldırım, K., Tabak, H., & Yavuz, B. (2012). MEB Öğretmen Yeterliklerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı Eğitim Bilimleri Testinde Dikkate Alınma Düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(4), 751-777.
- Yılmaz, M. (2006). Sınıf yönetimi. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf yönetimi ve yaklaşımları. İçinde (Ed.) R. Arı ve M. E. Deniz, Sınıf yönetimi. *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Yılmaz, N. Z. ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11* (1)148-164.
- Yılmaz, Z. N. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Kontrol Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.


Yiğit, B. (2004). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. Şişman, M., Turan, S.) Öğreti Yay., Ankara.

Zel, U. (2001). Yönetimde kişilik ve kişilik özellikleri. *Yönetim ve Organizasyon*.



EKLER

EK 1. Araştırma izin belgesi



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.18145475
Konu: Aysun ERDOĞAN'ın
Araştırma izni

31/10/2017

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11.10.2017 tarih ve 13261 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Aysun ERDOĞAN'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket uygulaması yapma isteği bildirilmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Aysun ERDOĞAN'ın; söz konusu araştırmasını ilimiz genelindeki ortaokul Türkçe öğretmenlerine, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih 12607291 sayılı (2017/25 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmacının ve okul yönetiminin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anketleri uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
31/10/2017

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Terme Cad. 40200 Merkez/KIRŞEHİR
Elektronik Ağ:kirsehir.meb.gov.tr
e-posta: kirschirmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Muhammed KARAKAYA Şb. Mtd.
Tel: (0 386)2135150-1310
Faks: (0 386) 213 10 03

EK 2. ÖLÇEK 1

Değerli Türkçe Öğretmeni;

Milli Eğitim okullarında görev yapan Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi konulu yüksek lisans çalışmam ile ilgili olarak katkınıza ihtiyac duyuyorum. Sorularım, samimi ve objektif, tarafsız olarak cevap vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için gereklidir. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. **Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur.**

Katkınız ve zaman ayrdığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

AYSUN ERDOĞAN
aysunerdogan.4178@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet:	Kadın <input type="checkbox"/>	Erkek <input type="checkbox"/>	Yaşınız:
Medeni Durumunuz:	Evli <input type="checkbox"/>	Bekar <input type="checkbox"/>	Diğer (Lütfen belirtiniz.)	
En Son Mezun Olduğunuz Okul:	Yüksek okul <input type="checkbox"/>	Üniversite <input type="checkbox"/>	Yüksek lisans <input type="checkbox"/>	
Doktora <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>			
En Son Mezun Olduğunuz Fakülte Ve Bölüm:	Yüksek Öğretmen Okulu <input type="checkbox"/>	Eğitim Enstitüsü <input type="checkbox"/>		
Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/>	Bölüm: (Lütfen belirtiniz.).....			
Edebiyat/Fen-Edebiyat Fakültesi <input type="checkbox"/>	Bölüm: (Lütfen belirtiniz.).....			
Diğer <input type="checkbox"/>	(Lütfen belirtiniz.).....			
Meslekteki Kıdeminiz:	1-5 yıl <input type="checkbox"/>	6-10 yıl <input type="checkbox"/>	11-20 yıl <input type="checkbox"/>	21 yıl ve üzeri <input type="checkbox"/>
Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıyorsunuz?:			
Çalıştığınız Okulu Bir Bütün Olarak Düşündüğünüzde İmkanlarınızı Nasıl Tanımlıyorsunuz?:	İleri <input type="checkbox"/> Ortanın üstü <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Ortanın altı <input type="checkbox"/> Zayıf <input type="checkbox"/>			
Mesleki Yayın Takip Ediyor Musunuz?:	<input type="checkbox"/> Düzenli takip ediyorum.			
<input type="checkbox"/> Bazen takip ediyorum.	<input type="checkbox"/> Takip etmiyorum.			
Okulunuzda öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için özel eğitimler verilmekte midir?:	Evet <input type="checkbox"/> Çok az <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>			

ÖLÇEK 1

Sınıf yönetiminin farklı boyutlarını yansıtan her ifadeyi okuduktan sonra, size uygun seçeneklerden yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Lütfen işaretli ifade bırakmayınız.

Davranışlar	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Gerektiğinde öğrenci sayısına ve sınıf yapısına uygun düzenlemeleri yapar/yaparım.					
2.Sınıfa is, gücü, aydınlatma vb. özelliklere duyarlı olup, gerekli düzenlemelerde bulunur/bulunurum.					
3.Sınıfta yer alan eğitici araçları en verimli şekilde kullanır/kullanırım.					
4.Sınıftaki her türlü fiziksel düzenlemeyi öğrencilerle birlikte yapar/yaparım.					
5.Sınıftaki her boş alandan öğretimsel bir amaç için yararlanır/yararlanırım.					
6.Sınıf, öğrenme etkinlikleri için en uygun şekilde düzenler/düzenlerim.					
7.Sınıfta fiziksel ve ergonomik eksikliklerden kaynaklanan (kişisel-özel alan eksikliği, kabaalkılık vb.) istenmeyen öğrenci davranışlarına nedenine uygun şekilde bulunur/bulunurum.					
8.Dersi bir plan dahilinde sistemli bir şekilde yürütür.					
9.Dersin amacı, işlevi ve sağlayacağı kazanımlar hakkında yönergeler verir/veririm.					
10.Ders kapsamında işlenecek konuları ve süreci açıklar/ açıklarım.					
11.Ders kapsamında yararlanılacak kaynak ve materyalleri belirtir/belirtirim.					
12.Konuya ilişkin etkili sorular sorar/sorarım.					
13.Uygun ipuçları vererek öğrencilerin derse katılımını sağlar/sağlarım.					
14.Konuya ilişkin anlaşılır düzeltmeler yapar/yaparım.					
15.Öğretimin planlamasında sosyo-kültürel farklılıkları dikkate alır/alırım.					
16.Sınıfta kurallara uyulmasını sağlar/sağlarım.					
17.Sınıfta öğrenmeye uygun olumlu bir hava oluşturur/ oluştururum.					
18.Ders süresince zamanı iyi kullanır/kullanırım.					
19.Derse hazırlıklı girer/giririm.					
20.Derste kullanılacak araç ve gereçleri ders öncesinde kullanıma hazır hale getirir veya getirilmesini sağlar/sağlarım.					
21.Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı, motivasyonlarının azaldığı anı zamanında tespit eder ve gerekli önlemleri alır/alırım.					
22.Önemli konu ve ayrıntılardan kaçınır/kaçınırım.					
23.Dilri etkin kullanır/kullanırım.					
24.Öğrencileri dinlemeye - anlamaya çalışır/çalışırım.					
25.Beden dilini etkili kullanır/ kullanırım.					

26. Öğrencileri karşılıklı iletişim konusunda cesaretlendirir/cesaretlendiririm.									
27. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler/belirlerim.									
28. Öğrencilerin bireysel özelliklerini bilir ve ilişkilerde göz önünde bulundurur/bulundururum.									
29. Sınıf kurallarını uygulamada eşit davranır/davranırım.									
30. Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirir/pekiştiririm.									
31. Öğrencilere isimleri ile hitap eder/ederim.									
32. Öğrencilere samimi ve içten davranır/davranırım.									
33. Öğrenciye iletişime açık olduğumu sezdirir/sezdirim.									
34. Sınıfta güvene dayalı bir ortam oluşturur/oluştururum.									
35. İlişkilerde empatik davranır/ davranırım.									
36. Ben dilinden çok biz dilini kullanır/kullanırım.									
37. Öğrencilerin görüşlerine karşı hoş görümlü ve saygılı olur/olurum.									
38. Gerekliğinde öğrencilerin takım halinde çalışmalarına uygun ortam hazırlar/hazırlarım.									
39. Kazandırılmak istenen davranış tanımlar/tanımlarım.									
40. Kazandırılmak istenen davranışın amacını açıklar/açıklarım.									
41. Davranışın öğrenme açısından önemini vurgular/ vurgularım.									
42. Öğrencilerde doğru davranış geliştirebilmek için duruma en uygun tepkiyi verir/veririm.									
43. Öğrencilerin yeteneklerine uygun istek ve beklentiler içerisinde olur/olurum.									
44. Öğrencilerin bireyselliklerine karşı yeterince hoşgörülü davranır/davranırım.									
45. Öğrencilere karşı olumlu ifadeler kullanır/kullanırım.									
46. İstenmeyen davranış, ortaya çıkmadan tahmin eder, gerekli önlemleri alır/alırım.									
47. İstenmeyen davranış ortaya çıktığında öğrenciye değil davranışa odaklanır/ odaklanırım.									

EK:3 ÖLÇEK 2

ÖLÇEK 2

Açıklama: Aşağıda bireyleri tanımak için kullanılan sıfat çiftleri verilmiştir. Sizden istenen, her bir sıfat çiftini okuyarak size uygunluk derecesine karar vermenizdir. Her sıfat çifti için bir tek daireyi doldürünüz. Doğru cevap yoktur, size uygun cevap vardır. Bunu dikkate alarak cevaplamaya çalışınız. Cevaplarınızı aşağıdaki örneklerle göre belirtiniz.

	Cok uygun	Oldukca uygun	Biraz uygun	Ne uygun, ne uygun değil	Biraz uygun	Oldukca uygun	Cok uygun
İçedönük	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İçedönük	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İçedönük	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bu örneklerde,
1. Örnek kişi kendini oldukça içedönük olarak görmektedir.
2. Örnek ise kişi kendini çok dışedönük olarak görmektedir.
3. Örnek ise kişi bu boyutlarda kararsızdır veya her iki sıfatı da kendine uzak veya yakın görmektedir, anlamına gelmektedir.

	Cok uygun	Oldukca uygun	Biraz uygun, ne uygun değil	Biraz uygun	Oldukca uygun	Cok uygun
1 Sakin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Yalnızlığı tercih eden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Sanata ilgisiz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Kindar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Düzensiz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Sabırlı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Slik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Hayal gücü zayıf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 (Başlalarına) kayıtsız	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Sorumsuz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Rahat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Uyusuk, eğilgr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Dargönüşlü	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Rekabetçi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Hırslı, egeğil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Tutarılı	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Durgun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Algımsız	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Kibirli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20	Dikkatsiz	o	o	o	o	o	o	o	Dikkatli
21	İyimsiz	o	o	o	o	o	o	o	Karamsar
22	Neşesiz	o	o	o	o	o	o	o	Neşeli
23	Meraksiz	o	o	o	o	o	o	o	Meraklı
24	Asi	o	o	o	o	o	o	o	Uysal, yumuşak başlı
25	Gayretsiz	o	o	o	o	o	o	o	Gayretli
26	Huzurlu	o	o	o	o	o	o	o	Huzursuz
27	Arka planda kalan	o	o	o	o	o	o	o	Öne çıkan
28	Tutucu	o	o	o	o	o	o	o	Liberal
29	Acımasız	o	o	o	o	o	o	o	Merhametli
30	Hazırlıksız	o	o	o	o	o	o	o	Hazırlıklı
31	Kaygısız	o	o	o	o	o	o	o	Kaygılı
32	Dikkat çekmeyen	o	o	o	o	o	o	o	Baskın, belirgin
33	İlgileri dar	o	o	o	o	o	o	o	İlgileri geniş
34	Bencil	o	o	o	o	o	o	o	Fedakâr (diğergam)
35	Disiplinsiz	o	o	o	o	o	o	o	Disiplinli
36	Yeni ilişkilere kapalı	o	o	o	o	o	o	o	Yeni ilişkilere açık
37	Etkisiz	o	o	o	o	o	o	o	Etkili
38	Hoşgörüsüz	o	o	o	o	o	o	o	Hoşgörülü
39	Donuk	o	o	o	o	o	o	o	Coşkulu
40	İnatçı	o	o	o	o	o	o	o	Uzlaşmacı



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Aysun ERDOĞAN

Doğum Yeri ve Yılı : Karabük/Ovacık, 28.10.1993

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : Aysun.4178@gmail.com

Eğitim Durumu

Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Mesleki Deneyim

Kocaeli, Gölcük Barbaros İlkokulu (PICTES I ve PIKTES II Projeleri kapsamında) 2016-Hâlen

Bursa, Ankara Üniversitesi TÖMER Bursa Şubesi 20018- Hâlen

Kırşehir, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi TÖMER 2018 (01.03.2018-05.06.2018)