

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLİK TİPLERİ İLE
SINIF YÖNETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan
Ferhat SEVGİ**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet İzzettin YILMAZER**

Yüksek Lisans Tezi

**Temmuz 2017
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLİK TİPLERİ İLE
SINIF YÖNETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Ferhat SEVGİ**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet İzzettin YILMAZER**

**Temmuz 2017
KAYSERİ**


BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.




Ferhat SEVGİ

“Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Tipleri İle Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Ferhat SEVGİ



Danışman

Yrd. Doç. Dr. M. İzzettin YILMAZER



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Yrd. Doç. Dr. M. İzzettin YILMAZER danışmanlığında **Ferhat SEVGİ** tarafından hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Tipleri İle Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

18./07./2017

JÜRİ:

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. İzzettin YILMAZER

Üye: Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Üye: Doç. Dr. Recep ÖZKAN

ONAY

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **03./08./2017** tarih ve **25-01**..sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Cevdet KIRPIK
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Çalıőmam boyunca bana bilgi, tecrübe, öneri ve yardımlarıyla yol gösteren değerli danışman hocam Sn. Yrd. Doç. Dr. M. İzzettin Yılmazzer'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca her açıdan yanımda olan ve hiçbir zaman desteğini esirgemeyen Sn. Arő. Gör. Emre Toprak'a őükranlarımı, çevirilerim sırasında yardımcı olan Bekir Göltaő'a sevgilerimi sunarım. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında bana yardımcı olan okul yöneticileri ve öğretmenlere yardımlarından ve ilgilerinden dolayı teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca her türlü maddi manevi desteği sağlayan çok kıymetli babam Ahmet Sevgi'ye, bana her daim duydukları inançtan dolayı saygı değer öğretmenlerim Faruk Karaaslan ve Ramazan Harmancı'ya sonsuz őükranlarımı ve sevgilerimi sunarım. Tezimi hazırlarken bana hep destek olan eőim Fatma Sevgi'ye, yoğun çalıőtıęım zamanlar boyunca ihmal ettiğim sevgili oğlum Ahmet Sevgi'ye teşekkür ediyorum.

Ferhat SEVGİ

Temmuz 2017, KAYSERİ

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLİK TİPLERİ İLE SINIF YÖNETİM
STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

Ferhat SEVGİ

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2017
Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. İzzettin YILMAZER**

ÖZET

Bu 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/nevrotizm 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/nevrotizm 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.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Kişilik Tipleri, Disiplin Stilleri.

**AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERSONALITY
TYPES AND THE CLASS MANAGEMENT STYLES OF CLASSROOM
TEACHERS FOR DIFFERENT VARIABLES (Kayseri Province)**

Ferhat SEVGİ

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master Thesis, July 2017
Supervisor: Assist. Prof. Dr. M. Izzettin YILMAZER**

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the relationship between classroom teachers' personalities and classroom management styles and to determine whether this relationship varies according to various variables. Survey model was used in the research. The data were collected through "Adjective Based Personality Test" (SDKT) and "Teacher Disciplinary Styles Inventory" (TDSI). The sample of the study consisted of 457 classroom teachers in 37 primary schools in Kayseri province. Personality types of class teachers are; Mildness, Extraversion, Openness to experience, Responsibility, Emotional Unbalance / Neuroticism. Discipline styles that classroom teachers use most are; Supporter, Negotiator, Compromiser, Enforcer, Abdicator. Mildness was positively correlated with personality types, extraversion, openness to experience, and responsibility. There was a negative relationship between personality type of emotionality and emotional imbalance / neurotic personality type. Positive relationship between supportive discipline style and responsibility, mildness, openness to experience, extroversion personality type was found. There was a negative relationship between supportive discipline style and emotional imbalance / neurotic personality type. A positive relationship was found between the supporting discipline style and the compromising, compelling discipline styles. There was a negative relationship between supportive discipline style and dismissive discipline style.

Keywords: Classroom Teacher, Personality Types, Discipline Styles.

İÇİNDEKİLER

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLİK TİPLERİ İLE SINIF YÖNETİM STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
1.1. Tezin Amacı	2
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Tezin Önemi	3
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Sınırlılıklar.....	4
GENEL BİLGİLER	5
2.1. Kişilik	5
2.1.1. Kişilik Tanımları.....	5
2.1.2. Kişiliği Etkileyen Faktörler	6
2.1.2.1. Kalıtsal Faktörler	6
2.1.2.2. Çevresel Faktörler	6
2.1.3. Kişiliğin Üç Yönü.....	7
2.1.3.1. Karakter.....	7
2.1.3.2. Mizaç.....	8
2.1.3.3. Yetenek	8
2.1.4. Kişiliğin Temel Özellikleri	8
2.1.5. Kişiliğin Katmanları	9
2.1.6. Kişilik Tipleri.....	9
2.1.7. Kişilik Kuramları	12
2.1.7.1. Psikodinamik Kuramlar	12

2.1.7.1.1. Sigmund Freud: Psikanaliz.....	12
2.1.7.1.2. Alfred Adler: Bireysel Psikoloji.....	13
2.1.7.1.3. Carl Gustav Jung: Analitik Psikoloji.....	14
2.1.7.1.4. Karen Horney: Nevrozlar ve İnsan Gelişimi.....	14
2.1.7.1.5. Erich Fromm: Özgürlükten Kaçış.....	15
2.1.7.1.6. Harry Stack Sullivan: Kişiler Arası İlişkiler.....	15
2.1.7.1.7. Erik H. Erikson: İnsanın Sekiz Çağı.....	16
2.1.7.1.8. Eric Berne: Transaksiyonel Analiz.....	17
2.1.7.2. Davranışçı ve Bilişsel Kuramlar.....	17
2.1.7.2.1. Burrhus F. Skinner: Radikal Davranışçılık.....	18
2.1.7.2.2. Neal E. Miller ve John Dollard: Eklektik Davranışçı Yaklaşım.....	18
2.1.7.2.3. Albert Bandura: Sosyal Bilişsel Kuram.....	19
2.1.7.2.4. George A. Kelly: Kişisel Yapılar Kuramı.....	19
2.1.7.2.5. John Watson'ın Davranışçılık Kuramı.....	20
2.1.7.2.6. Julian Rotter'in Beklenti-Değer Kuramı.....	20
2.1.7.3. Araştırma Odaklı Kuramlar.....	20
2.1.7.3.1. Gordon W. Allport: Ayırıcı Özellik Kuramı.....	21
2.1.7.3.2. Raymond B. Cattell: Faktör Analitik Ayırıcı Özellik Kuramı.....	21
2.1.7.3.3. Hans J. Eysenck: Biyoloji Temelli Faktör Analitik Ayırıcı Özellik Kuramı.....	22
2.1.7.3.4. Robert R. McCrea ve Paul T. Costa: Beş Faktör Kuramı.....	23
2.1.7.4. İnsancıl Kuramlar.....	24
2.1.7.4.1. Carl R. Rogers: Birey Merkezli Yaklaşım.....	25
2.1.7.4.2. Abraham H. Maslow: Kendini Gerçekleştirme Kuramı.....	25
2.2. Sınıf Yönetimi.....	26
2.2.1. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	27
2.2.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	28
2.2.2.1. Sınıf İçi Faktörler.....	28
2.2.2.1.1. Öğretmen.....	28
2.2.2.1.2. Öğrenci.....	29
2.2.2.1.3. Sınıf Ortamı.....	29
2.2.2.2. Sınıf Dışı Faktörler.....	30
2.2.2.2.1. Çevre.....	30
2.2.2.2.2. Aile.....	31
2.2.2.2.3. Okul.....	31
2.2.3. Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar.....	32
2.2.3.1. Geleneksel Yaklaşım.....	32

2.2.3.2. Çağdaş Yaklaşım.....	33
2.2.4. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	33
2.2.4.1. Tepkisel	34
2.2.4.2. Önlemsel	34
2.2.4.3. Gelişimsel.....	34
2.2.4.4. Bütünsel.....	35
2.2.5. Sınıf Yönetiminde Disiplin Modelleri	35
2.2.5.1. Davranış Değiştirme.....	36
2.2.5.2. Etkin Disiplin	37
2.2.5.3. Ussal Sonuçlar.....	38
2.2.5.4. Psikodinamik Disiplin	38
2.2.5.5. Grup Dinamiği	39
2.2.5.6. Kişisel-Sosyal Gelişim	39
2.2.5.7. İnsanlar Arası İlişkileri Çözümleme	39
2.2.5.8. Uyumlu İletişim	40
2.2.5.9. Öğretmen Etkililiği Eğitimi.....	41
2.2.6. Tomal Disiplin Modelleri Sınıflaması	42
2.2.6.1. Zorlayıcı Disiplin Stili.....	43
2.2.6.2. Boş Verici Disiplin Stili	44
2.2.6.3. Uzlaşmacı Disiplin Stili	44
2.2.6.4. Destekleyici Disiplin Stili	44
2.2.6.5. Görüşmeci Disiplin Stili.....	45
YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Evren ve Örneklem.....	46
3.3. Veri Toplama Aracı.....	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.3.2. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri (TDSI)	52
3.3.3. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)	52
3.4. Verilerin Toplanması.....	53
3.5. Verilerin Analizi.....	53
BULGULAR	54
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Tiplerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi	54
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Stillерinin Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	65
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Tipleri İle Disiplin Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	81

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	86
5.1. Sonuç ve Tartışma	86
5.2. Öneriler.....	92
KAYNAKÇA	94
EKLER.....	99
EK 1. KAYSERİ İLİ SINIF ÖĞRETMENİ DURUMU	99
EK 2. VERİ TOPLAMA ARACI.....	100
EK 3. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ	103
EK 4. ARAŞTIRMA İZİNİ	107
ÖZGEÇMİŞ.....	108



TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yapısal Kuram	13
Tablo 1. Eysenck'in İki Kutuplu İki Boyutlu Kişilik Tipolojisi Modeli.....	23
Tablo 2. Büyük Beşli Kişilik Faktörleri.....	24
Tablo 3. Geleneksel ve Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	33
Şekil 2. Öğretmen Disiplin Stilleri.....	42
Tablo 4. Öğretmen Disiplin Stillерinin Nitelikleri	43
Tablo 5. Örneklem grubu	47
Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı	48
Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı.....	48
Tablo 8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre dağılımı	49
Tablo 9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı.....	49
Tablo 10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı	49
Tablo 11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türlerine göre dağılımı	50
Tablo 12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre dağılımı ..	50
Tablo 13. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre dağılımı	50
Tablo 14. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere göre dağılımı	51
Tablo 15. Öğretmenlerin kişilik tiplerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	54
Tablo 16. Öğretmenlerin kişilik tiplerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	55
Tablo 17. Öğretmenlerin kişilik tiplerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	56
Tablo 18. Öğretmenlerin kişilik tiplerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	57
Tablo 19. Öğretmenlerin kişilik tiplerinin görev yaptıkları yerlere göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	57
Tablo 20. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre kişilik tipleri puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri	58
Tablo 21. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre kişilik tiplerine ilişkin varyans analizi sonuçları	59
Tablo 22. Öğretmenlerin kıdemlerine göre kişilik tipleri puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri.....	60
Tablo 23. Öğretmenlerin kıdemlerine göre kişilik tiplerine ilişkin varyans analizi sonuçları	61

Tablo 24. Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre kişilik tipleri puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri	62
Tablo 25. Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre kişilik tiplerine ilişkin varyans analizi sonuçları	63
Tablo 26. Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre kişilik tipleri puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri.....	64
Tablo 27. Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre kişilik tiplerine ilişkin varyans analizi sonuçları	65
Tablo 28. Öğretmenlerin disiplin stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	66
Tablo 29. Öğretmenlerin disiplin stillerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	67
Tablo 30. Öğretmenlerin disiplin stillerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	68
Tablo 31. Öğretmenlerin disiplin stillerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	69
Tablo 32. Öğretmenlerin disiplin stillerinin görev yaptıkları yerlere göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	70
Tablo 33. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre disiplin stilleri puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri	71
Tablo 34. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre disiplin stillerine ilişkin varyans analizi sonuçları	72
Tablo 35. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre destekleyici, boş verici ve uzlaşmacı disiplin stillerinde puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları	72
Tablo 36. Öğretmenlerin kıdemlerine göre disiplin stilleri puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri.....	74
Tablo 37. Öğretmenlerin kıdemlerine göre disiplin stillerine ilişkin varyans analizi sonuçları	75
Tablo 38. Öğretmenlerin kıdemlerine göre destekleyici, uzlaşmacı ve zorlayıcı disiplin stillerinde puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları	76
Tablo 39. Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre disiplin stillerine ilişkin varyans analizi sonuçları	77
Tablo 40. Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre disiplin stillerine ilişkin varyans analizi sonuçları	78
Tablo 41. Öğretmenlerin kıdemlerine göre zorlayıcı disiplin stilinde puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları.....	78
Tablo 42. Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre disiplin stillerine ilişkin varyans analizi sonuçları	79
Tablo 43. Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre disiplin stillerine ilişkin varyans analizi sonuçları	80
Tablo 44. Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre uzlaşmacı ve görüşmeci disiplin stillerinde puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları	81
Tablo 45. Öğretmenlerin kişilik tipleri ile disiplin stilleri arasındaki ilişki.....	82

BÖLÜM I

GİRİŞ

Hızlı değişen dünya düzenine uyum sağlayabilecek nitelikli insanları yetiştirecek olan eğitim sistemimizin temel unsuru öğretmenlerdir. Öğretmenlerin etkili olması bu nitelikli insanların yetişmesini sağlayacaktır. Öğretmenlerin bu sonucu sağlayacak çalışmaları yaptıkları yer okul ve sınıftır. Okul ve sınıf ne kadar etkili ise yetiştirdiği insan gücü de aynı paralellikte olacaktır. Etkili okul ve sınıf ortamının oluşması iyi bir sınıf yönetiminden ortaya çıkacaktır. İyi bir sınıf yönetimi olmadan öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermek oldukça zordur (Terzi, 2002).

Öğrenme ve öğretme ortamında yer alan değişikenden en kritik ve en önemlisi olanı öğretmenlerdir. Çünkü etkili sınıf organizasyonun sorumlusu öğretmenlerdir (Aydın, 2000). Sınıf ortamında dersin amaçlarına uygun problemsiz yürütmesinde öğretmenlerin etkisi oldukça önemlidir. Öğretmenlerin sağlıklı bir disiplin anlayışıyla öğrencilerle ilişki kurmaları gerekmektedir. Öğretmenler disiplin kavramını baskılama değil doğru rehberlik ve yardım etme olarak görmelidir (Sünbül, 1996).

Öğrenme ortamındaki etkinliklerin düzenlenmesinde belli kuralların, düzenin ve anlayışın izlenmesi sınıf yönetimindeki disiplin anlayışının temelidir. Sınıftaki etkinlikleri başarılı bir şekilde sürdürmek isteyen öğretmen, kişisel özellikleri ve ön yaşantılarından da etkilenerek çeşitli yönetim stillerini kendi sınıflarında uygulamaları kaçınılmazdır.

Öğretmenlerin kişisel özellikleri okula ve sınıf yönetimine yansır. Kişisel özellikleri olumsuz olan bir öğretmen öğrencilerin başarısız olmasına neden olup okula karşı soğukluk hissiyatı oluşturabilir. Öğretmenin kişisel niteliklerinin öğrenci üzerinde çok önemli etkileri olmakla birlikte bu niteliklerin eğitim yoluyla değiştirilmesi oldukça güçtür. Çünkü bu özelliklerin büyük bir kısmı öğretmenin karakterinden kaynaklanmaktadır (Erden, 2001). Öğretmenler üzerine yapılan araştırmalara göre

öğretmen performansı çok karmaşıktır. Bundan dolayı öğretmenlerin kişiliği ve etkililiği göz ardı edilemez (Sünbül, 1996).

Tüm bahsedilenler doğrultusunda öğretmenlerin kişilik tiplerinin sınıf yönetim stillerine etkilerinin düzeyi ve çeşitli değişkenlere göre farklılıkları bu çalışmada belirlenmek istenmiştir.

1.1. Tezin Amacı

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

2016-2017 eğitim öğretim yılı verilerine göre; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

1.3. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri çocuk sahibi olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri mezuniyet alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri mezun oldukları programa göre farklılaşmakta mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

9. Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri görev yaptıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?
10. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları disiplin stilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları disiplin stilleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
12. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları disiplin stilleri çocuk sahibi olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
13. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları disiplin stilleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
14. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları disiplin stilleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
15. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları disiplin stilleri mezuniyet alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
16. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları disiplin stilleri mezun oldukları programa göre farklılaşmakta mıdır?
17. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları disiplin stilleri sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?
18. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları disiplin stilleri görev yaptıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Tezin Önemi

Sınıf yönetimi ve öğretmen kişilikleri alanında yapılan çalışmaların fazlalığı konunun önem derecesinin yüksekliğine bir kez daha işaret etmektedir. Öğretmenlerin kişiliklerinin sınıf yönetimi stillerine etkisini ortaya koymak adına yapılan çalışma son dönemlerde öğretmen atamalarında yapılan mülakatlarda öğretmenin kişiliğinin de ölçüt olarak değerlendirilmeye alınabileceği konusunda önem arz etmektedir. Ayrıca etkili bir eğitim ve öğretim sürecinde sınıf yönetiminde uygun stillerin geliştirilmesi adına öğretmenlerde bir farkındalık oluşturabilir. Alanda yapılacak benzer çalışmalara veri sağlamada katkıda bulunabileceği de düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekteki sorulara doğru ve samimi cevap verdiği kabul edilmiştir.

Bu araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacına, konusuna ve problemine uygundur.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Araştırmada sınıf yönetimi stratejileri “Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri”yle belirlenen “Destekleyici, Görüşmeci, Uzlaşmacı, Boş verici, Zorlayıcı” boyutlarıyla sınırlıdır.

Araştırmada kişilik özellikleri “Sıfatlara Dayalı Kişilik Özellikleri” envanteriyle ölçülebilen “Deneyime açıklık, Yumuşak başlılık, Dışadönüklük, Duygusal dengesizlik, Sorumluluk” boyutları ile sınırlıdır.

Araştırma araştırmacının ulaşabildiği kaynaklarla sınırlıdır.

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

2.1. Kişilik

Kişilik konusu, bütünleyici bir konudur. Pek çok etkenle ilgilidir ve insan davranışlarını çok yönlü etkiler. Kişilik sosyal bir konudur, çünkü toplum içinde insanların nasıl davrandığını açıklamaya yardımcıdır. İnsanlar kişilik biçimlerinden dolayı başka insanlardan ayrılır ve onları farklı etkilerler. Bu nedenle toplumsal incelemeler yapılırken, insanların kişisel nitelikleri mühim bir değişken olarak ele alınmaktadır (Ertürk, 2010).

2.1.1. Kişilik Tanımları

Çeşitli kaynaklar ve araştırmacılar kişiliği bazı kavramların etrafında açıklamışlardır. Bu açıklamalar aşağıdaki gibidir:

- Literatürdeki kişilik tanımlamalarının ortak özelliği bireysel farklılıkların vurgulanmasıdır. Bu bağlamda kişilik bir insanı diğer insanlardan ayıran özelliklerdir (İnanç ve Yerlikaya, 2012).
- Bir kişiyi başkalarından ayıran fiziksel, zihinsel ve duygusal özelliklerin bütünüdür (Köknel, 1999).
- Kişilik, kalıtsal ve biyolojik yatkınlıkların, sosyal tecrübe ve çevre koşullarının dâhili ve harici etkenlere paralel gelişimsel bir süreçtir (İnanç ve Yerlikaya, 2012).
- Kültür bir toplumun hayat tarzıysa kişilik de bireyin hayat tarzı denilebilir (Eroğlu, 2000).
- En genel anlamıyla kişilik, bireyin toplumsal ortamda başka insanlarla ilişkilerinde ortaya koyduğu, tutarlı, sürekli ve değişmez birbiriyle uyumlu

birçok ögenin oluşturduğu, tutum ve davranışlarının, kazanılmış deneyimlerinin bir bütünüdür (Ertürk, 2010).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında kişiliği, sosyal ve biyolojik farklılıkların vurgulandığı davranışlardaki tutarlılığın ve devamlılığın bileşimi olarak tanımlayabiliriz.

2.1.2. Kişiliği Etkileyen Faktörler

İnsanların eylemlerini belirleyen nitelikler, sadece çevrenin ya da sadece kalıtımın ürünü değildir. İnsan davranışının dostça-düşmanca, iyimser-karamsar, zihince yüksek-düşük, saldırgan-çekingen, uyumlu-uyumsuz, içe veya dışa dönük olması gibi bireye ilişkin niteliklerin oluşması ve şekillenmesinde bireyin kendi kalıtımsal nitelikleri ile yaşadığı çevrenin özellikleri etkili olmaktadır (Özgüven, 2005). İnsanların doğduğundaki biyolojik ön yatkınlıkları, büyüme sırasında karşılaşılan yaşantılar tarafından şekillendirilmektedir (Atkinson; Atkinson; Hilgard, 1995).

2.1.2.1. Kalıtımsal Faktörler

Kalıtımsal süreç içinde ana ve babada bulunan, bir takım özellikler genler yoluyla bireye geçer. Aynı ortamda yaşamalarına rağmen çocukların farklı niteliklere sahiplikleri, davranış ve gelişmelerindeki farklılıklar her bireyde kalıtımın etkisinin farklı olduğunu göstermektedir. Aynı ana babadan olan ve aynı aile çevresinde yetişen kardeşler de birbirinden farklı kişilik yapısına sahip olabilmektedir (Özgüven, 2005).

Çok sayıda araştırmacı biyolojik mirasın bireyde nasıl nitelikler oluşturduğunu, birtakım kabiliyet ve niteliklerin insanlara genetik aktarım yoluyla geçtiğini kanıtlayan çalışmalar yapmıştır (Deary, 1993; Aktaran: Zel, 2001). Fakat insanların özelliklerinin hangilerinin genetik yollarla aktarıldığını tespit etmek zor görünmektedir. Kişilik özelliklerinin duygusal, fiziksel ve zihinsel diğer etkenlerinde belirleyici olduğu bilinmekle beraber, fiziksel yapıda ve duygusal yapıda genetik mirasın payı yüksektir. (Zel, 2001).

2.1.2.2. Çevresel Faktörler

Kişilik kavramı hem bireyi (egoyu-person) hem sosyal kültürel çevreyi (situation) hem de davranışları birlikte ele alıp anlamlandırır (Uzunoğlu, 2006).

Çevresel faktörlerden bireyi en çok etkileyeni yaşadığı toplumun sosyal yapısıdır. Bireyler belli kültürel yapının ögesi olup hem kültürel yapıyı etkiler hem de kültürel yapıdan etkilenir. İlgil ve ideallerin kültürel yapı içerisinde şekillenir. Şekillenen ilgi ve idealler kişiliğin gelişiminde oldukça önemlidir (Zel, 2001).

Çocuk birinci yaşından itibaren anne dışındaki aile üyeleriyle ilişki kurar. Onların görüşlerinden, davranışlarından etkilenir. Taklit yoluyla onlara benzemeye çalışır. Çeşitli dönemlerde yapılan özdeşimler bazı kişilik özellikleri kazanmasına yardımcı olur. Aileler çocuklarına toplumsal değerleri ve toplumun kültür yapısını öğretir. Çocuklarda öğrendikleri değerler ve kültüre uygun etkileşim ve eylemler geliştirirler (Ertürk, 2010).

Bireyin ait olduğu sosyal sınıf hayat tarzını, fikirlerini ve yatkınlıklarını, tüketim alışkanlıkları ve farklı kişisel niteliklerini etkiler (Eroğlu, 2000)

Bireylerin doğdukları ve yaşadıkları coğrafi bölge, iklim koşulları, fiziki durumun gibi etkenler kişilik niteliklerini belirgin şekilde etkilemektedir (Zel, 2001).

İnsanlar gelecek planlamalarını, davranış kalıplarını, eğilimlerini ve ideallerini oluştururken etrafındaki yetişkinlerden örnek alabilirler. Bu yetişkinler sosyo-ekonomik durum ve değişik kişilik nitelikleri bakımından kendilerini örnek alan insanlar tarafından önemli bir kişilik faktörünü oluştururlar (Eroğlu, 2000).

2.1.3. Kişiliğin Üç Yönü

Kişilik birden çok etkenin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir olgudur. Kişiliği oluşturan üç ana olguyu karakter, mizaç ve yetenek başlıkları altında açıklayabiliriz (Zel, 2001).

2.1.3.1. Karakter

Karakter ahlaki ve sosyal özelliklerle ilgilidir. Ahlaki değerler ya da toplumsal kabuller paralelinde davranan insanlar için karakterli ifadesi kullanılırken toplumsal değerlere uymayan insanlar için karakersiz ifadesi kullanılmaktadır (Eroğlu, 2000).

2.1.3.2. Mizaç

Mizaç kişiliğin duygusal yönüdür. Çabuk hüzünlenmek, hareketli ya da durgun olmak, neşeli olmak, sinirli olmak, sıkılgan olmak gibi özellikler mizaçla ilgilidir. Mizacın yaygın bir kullanımı da huydur (Köknel, 1999). Mizaç kişiliğin duygusal boyutunu açıkladığından bu duygusal özelliklerin bir kısmı kalıtsal yollardan bir kısmı da öğrenme ile yoluyla oluşmuştur (Eroğlu, 2000).

2.1.3.3. Yetenek

Kişiliğin diğer önemli bir parçası da yeteneklerdir. Yetenek kişiliğin parçası olmakla beraber kişiliğin şekillenmesinde de etkilidir. Zekâ ve özel yetenekler bireyin yeterlilik hissi ile güven duygusu geliştirmesini sağlar. Ayrıca yetenekler güdülenmeyi de sağlar. Çünkü özel bir yeteneği olan birey, sürekli bu yeteneğini kullanarak yeterli olma hissini doyuracaktır (Morgan, 1991).

Erken kişilik oluşumu dönemlerinde sağlıklı ilişkiler kurmak ve yürütmek zekâ ve yeteneklerle ilgilidir. Önceleri zekânın niceliksel özellikleri üzerinde durulurken son zamanlarda niteliksel özellikleri üzerinde durulmaya başlanmıştır. Zekâ tanımlamasına bakıldığında algı, öğrenme, bellek, soyutlama, adaptasyon kavramlarının birleşimi olduğu görülmektedir (Köknel, 1999).

2.1.4. Kişiliğin Temel Özellikleri

Erdoğan (1997) kişilik kavramının özelliklerini “davranışların toplamı”, “özel çevrenin ortaya çıkardığı bir olgu”, “bireysel dengenin ürünü”, “davranışlara yön veren ve davranışları idare eden bir sistem”, belirli zaman dilimleri içinde davranışların bütünleşmesi” (s. 247) olarak belirtmiştir ve günlük yaşantıda bu özelliklerin bir ya da bir kaçıyla kişiliğin açıklanmaya çalışıldığını vurgulamıştır.

Eren (2010, s.84-85) ise kişilik özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Kişilik kalıtsal yolla ve öğrenme yoluyla kazanılan eğilimlerin tümüdür.
2. Kişilik kazanılan bu eğilimlerin düzenlenmesidir. Böylece eğilimlerin oluşturduğu bir yapıdan söz edilir.
3. Her insanın diğerinden ayıran bir takım farklılıklar mevcuttur. Yeryüzünde kişilik kavramı sayılamayacak kadar çok tipi içermektedir.

4. Kişilik insanların eğilimlerini çevreye uydurur. Yani insan farklı çevresel koşullarda farklı tutum ve davranışların sergiler.
5. Her kişiliğin doğuştan kazanılmış bir tek karakteri vardır ve karakter kişiliğin vazgeçilmez bir unsurudur.

2.1.5. Kişiliğin Katmanları

Köknel (1999) kişiliğin birbirini tamamlayıcı işleve sahip katmanlardan meydana geldiğini belirtmiş ve bunları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. İlk katmanda bedensel özellikler vardır. Genetik miras ile aktarılan özellikler bulunur.
2. İkinci katman fiziksel ve ruhsal yapının gelişmesini sağlayan hormonlar yer alır.
3. Üçüncü katmanda zekâ bulunur.
4. Dördüncü katmanda güdüler ve dürtüler yer alır.
5. Beşinci katmanda kişiye has mizaç bulunur.
6. Altıncı katmanda benlik vardır.
7. Yedinci katmanda gözlemlenebilen ve ölçülebilen kişilik özellikleri vardır.
8. Sekizinci katmanda karakter vardır. Karakteri toplumun değer yargıları ve ahlaki anlayışı derecelendirir.
9. Dokuzuncu katman, insanın kendisini diğer insanlara yani topluma kabullendirmek için yaptığı davranışların tümünden oluşur.
10. Son katmanda diğer kişilik katmanlarının bilinmesine bağlı zamanla kâinattaki pozisyonun ve önemi belirler.

2.1.6. Kişilik Tipleri

Ertürk (2010) kişiliğin benzersizliğini “Diğerleriyle olan tüm benzerliklerine rağmen her insan gerçekte eşsizdir.” (s. 64) sözleriyle ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında hiçbir sınıflandırma insanı tam olarak sınıflandırmaya yetmez. Kişilik özelliklerinin sınıflandırılması ile birey hakkında genel yargılar edinilebilir. Aslında insanları belirli kişilik özelliklerinde sınıflandırmak güçtür. Ancak tıbbi olarak tanısıl amaçlı ve bilimsel amaçlarla en belirgin kişilik özellikleri bir araya getirilerek kişilik tipleri sınıflandırma sistemleri ortaya konmuştur (Ertürk, 2010).

Köknel (1999), Yunanlı tıp bilgini Hipokrat'ın, kişilik tiplerini mizaç özelliklerine göre sınıflandırmasını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Hafif kanlı mizaç (sengen)
- Ağırkanlı mizaç (flegmatik)
- Sinirli mizaç (kolerik)
- Karasevdalı mizaç (melankolik)

Eroğlu (2000), Kretschmer'in 20. yüzyılın başlarında yapmış olduğu, çok etkili olan ve kullanılan beden yapısı ve kişilik arasında ilişki kuran üç tip kişiliği aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Atletik Tip: Bu tipin zihinsel özellikleri arasında, tahammül gücünün fazlalığı, lider olma eğilimi, gösteriyi sevmeyi, spor ve maceralardan hoşlanmayı saymak mümkündür.

Astenik Tip: Bu tip insanlar uzun ince yapılıdır. Soğukkanlı, inatçı, içe dönük, alıngan, tek başına kalmayı seven, hislerini kontrol eden, toplumsal olmayan, çok soran, idealist olan, alaycı, kinci ve intikam sever, kötümser, soğuğa kaçan bir mizaçları vardır. Çekingendir, soyut etkinliklere yatkındır, dünyevi zevklere değer vermezler.

Piknik Tip: Bu tipe bağlı kişiler orta boylu ve enlemesine gelişmiştir. Dış dünyaya açıktır, çok toplumdur, yaşamaktan mutluluk duyar, gerçekçidir, sıcak bir dostluğu vardır, sempattir, açık kalpli ve duyguları ateşlidir, yufka yüreklidir, kin tutmaz, yemeyi ve içmeyi sever, iyimserdir, somut etkinlikleri vardır. Alçak gönüllüdür (Eroğlu, 2000, s. 160-161).

Eren (2010), karakter bilimi okulunun Fransız düşünürlerinden Le Senne'nin, daha önceki çalışmaların üzerine oluşturduğu kişilik göstergesi üç faktörü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Heyecanlılık durumu
- Faallik durumu
- Etkilerin sürekliliği durumu

Perkmen ve Tezci (2015), Holland'ın meslek yaşamlarına göre 6 kişilik tipini ve özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Gerçekçi bireyler, tamir işlerini severler, somut sorunlarla ilgilenirler, çiftçilik ve bahçıvanlık gibi işleri hoşlanarak yapar.
- Araştırmacı bireyler, matematiksel yetenekleri ön planda olup soyut sorunlarla ilgilenirler. Oldukça meraklıdırlar.
- Sanatçı bireyler, hayal gücü zengin, yaratıcı, rutin işleri sevmeyen kimselerdir.
- Sosyal bireyler, başka insanların sorun ve mutluluklarına ortak olan rehberlik yapmayı seven başkaları için çabalayan kimselerdir.
- Girişimci bireyler önderlerdir. İkona kabiliyeti yüksek kitleleri arkasında sürükleyebilen kimselerdir.
- Geleneksel bireyler hayatın rutinlerinden sıkılmayan, titiz ve detaylara önem vererek aynı işi uzun süre aksatmadan yapabilen kişilerdir.

Göka ve Beyazyüz (2014), Freadman ve Rosenman'ın koroner kalp hastalıkları taşıyan bireyler üzerinde yaptıkları çalışmada tespit ettikleri kişilik tiplerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

A-Tipleri sürekli zamanla yarışan, çok çalışan, hızlı konuşan, başarı yönelimli, aynı anda birden fazla iş yapan, sabırsız, öfkeli, konuşmanın gidişatını denetlemeye çalışan, nitelikten çok niceliğe önem veren bireylerdir.

B-Tipleri ise rahat, uysal, az rekabetçi, az saldırgan, az stres yaşayan, az paniğe kapılan kişilerdir (Göka ve Beyazyüz, 2014, s. 42-43).

Don Richards Riso'ya göre kişilik tipleri "Enegram" adı verilen sistemle açıklanmaktadır. "Enegram" Duygu Üçlüsü, Düşünme Üçlüsü, İç Güdüleriyle Harekete Geçme Üçlüsü ve bunların alt tiplerinden oluşmaktadır. Bunlar (Riso, 2003):

- Duygu Üçlüsü: Yardımsever Tip, Motive Eden Tip, Bireyci Tip
- Düşünme Üçlüsü: Araştırmacı Tip, Sadık Tip, Coşkulu Tip

- İç Güdüleriyle Harekete Geçme Üçlüsü: Lider Tip, Barışçı Tip, Reformcu Tip

2.1.7. Kişilik Kuramları

Psikodinamik Kuramlar, Davranışçı ve Bilişsel Kuramlar, İnsancıl / Voroluşcu Kuramlar, Araştırma Odaklı Kuramlar ve önemli temsilcileri bu bölümde ele alınacaktır.

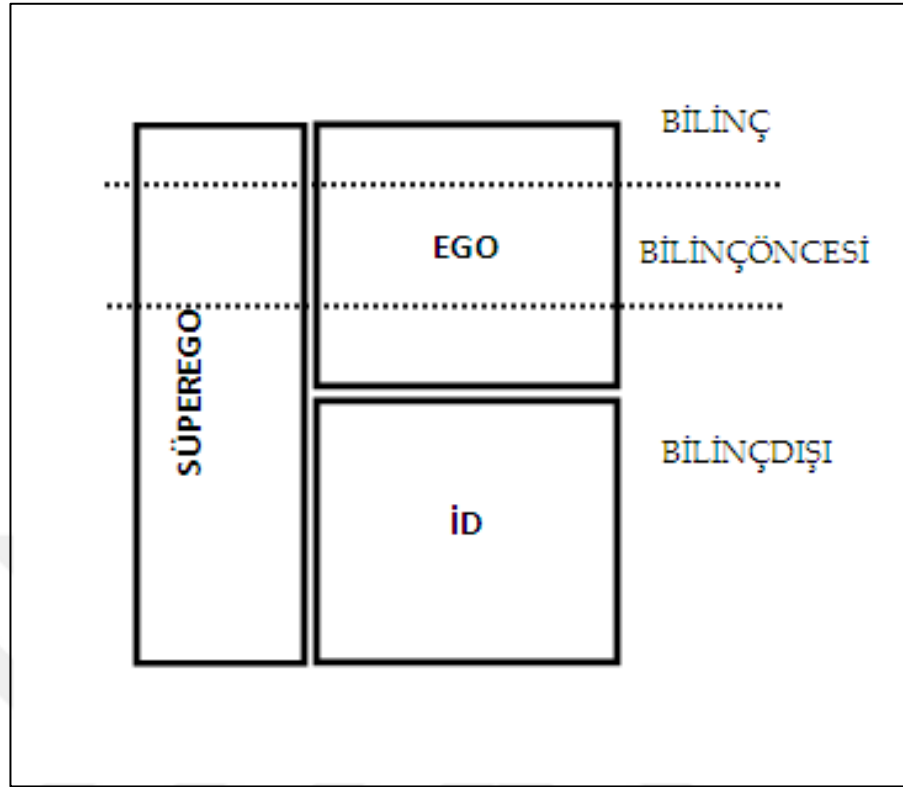
2.1.7.1. Psikodinamik Kuramlar

Kuruculuğunu Sigmund Freud'un yaptığı yaklaşım 19. Yüzyılda psikolojide devrim yapmış, hızla bilim çevrelerine yayılmıştır. 20. Yüzyılın başlarına kadar Freud'un çizdiği rotada ilerleyen araştırmacılar yavaş yavaş sapmalar göstermeye başlamışlar ve traid temelli yaklaşımın savunucuları, kurucuları olmuşlardır (Uzunoğlu, 2006).

2.1.7.1.1. Sigmund Freud: Psikanaliz

Psikanaliz kuramını ortaya atan Freud'un görüşleri uygulamalı ve kuramsal olarak iki kısımdır. Psikolojik hastalıkların tedavisi için serbest çağrışım yöntemini kullanmıştır. İnsan davranışlarının nedenlerini kuramsal teorilerle açıklamıştır (Bacanlı, 2005) Bu kuramsal teoriler insanların davranışlarının ve kişiliklerinin bilinç dışı güçler tarafından yönetildiklerini savunmuştur (İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Kişilik, id, ego ve süper ego adı verilen etkileşim halinde olan ve davranışları yöneten sistemden meydana gelir (Atkinson; Atkinson; Hilgard, 1995). İd, kişiliğin temelidir. İd, içgüdülerin kaynağıdır ve doğuştan gelir. Saldırganlık duygusu id'den kaynaklanır. Ego kişiliğin karar verme sistemidir. İdin isteklerini ertelemeye çalışır. Ego kişiliğin mantıklı akılcı bölümüdür. Süperego kişiliğin ahlak kuralları barındırır. Kişiliğin değer yargıları süperegodadır ve ideal benliktir (Bacanlı, 2005).



Şekil 1. Yapısal Kuram

(Kaynak: Bacanlı, 2005)

Özdemir ve diğerleri (2012), 5 döneme ayrılan Freud'un psikoseksüel kişilik gelişim aşamalarını "0 -1 Yaş arası Oral Dönem", "1-3 Yaş arası Anal Dönem", "3-6 Yaş arası Fallik Dönem", "6-11 arası Yaş Latens Dönem", "11 Yaştan Sonra Genital Dönem" (s.571) olarak belirtmiştir.

Oral dönem, anal dönem ve fallik dönemlere pregenital dönemler adı verilmiştir ve bu dönemlerin kişilik gelişiminde büyük önem taşıdığını belirtilmiştir. Çünkü dönemlerde kişiliğin temeli oluşmaktadır. Bu dönemlerdeki engellenme ve aşırı doyumun saplantıya yol açabileceğini vurgulamıştır. Hangi döneme ait saplantı oluştuysa kişilik özelliklerinin o döneme ait olduğunu savunmuştur (Özdemir ve diğerleri 2012).

2.1.7.1.2. Alfred Adler: Bireysel Psikoloji

Adler kişiliği Freud gibi bilinçdışı ve cinselliğe temellendirmemiş, aşağılık hissi üzerine temellendirmiştir. Ayrıca bilinçdışı kadar bilince de önem göstermiştir. İnsanların toplumsal varlıklar olduğunu başka insanlarla ilişkilerinin kişiliğine etkisi olduğunu

savunmuştur. Bu ilişkiler sonucu oluşturduğu tutumların ürünü olarak kişiliğin geliştiğini belirtmiştir. Geçmiş yaşantıların önemli olduğunu fakat önemli olanın gelecek olduğunu vurgulamıştır (Yanbastı, 1990). Toplum, meslek ve aşk gibi üç temel amaca ulaşmak ve bu alanlarda uyum sağlamak çabasında olan insanın, engellerle karşılaştığında umutsuzluk ve çaresizlik duygusuna kapıldığını; bu nedenle aşağılık duygusu oluştuğunu söylemiştir. Ayrıca katı, sert bir eğitimde aşağılık duygusuna yol açacağını söylemiştir (Köknel, 1999).

2.1.7.1.3. Carl Gustav Jung: Analitik Psikoloji

İnsan harici hayatında (meslek, aile, toplum) ve kendi tabiatındaki beklentilerinde uyum sağlamalıdır. Bu uyum sağlanmadığında ya da ihmal edildiğinde hastalık ortaya çıkar. Kişinin yaşadığı durum şahsına münhasır olduğu için doğrunun araştırılması için her vaka incelenmesinde baştan başlanır çünkü her vaka bireyseldir ve önceden karara bağlanmış formüllerle çıkarsanamaz. Bu nedenle analitik psikoloji deneysel psikolojiden ayrılır. (Schopenhauer; Schiller; Jung, 2005).

Analitik psikolojiye göre insanlar hayata karşı yaklaşımlarına ve olaylara tepki biçimlerine bakarak temelde iki tipe ayırır: İçedönük ve Dışadönük Tipler. Uyumlu ve dengeli davranan bir kimsede her iki tipin özelliklerinin eşit biçimde yer alması beklenir (Göka ve Beyazyüz, 2014). İnanç ve Yerlikaya (2012), analitik psikolojinin insanları sahip oldukları iki genel tipe “dışadönüklük”-“içedönüklük” ve dört işleve “düşünme”-“hissetme”-“duyum”-“sezgi” (s. 79) bağlı olarak oluşturulan sekiz kategoriden biriyle sınıflandırılabileceğini söylemiştir.

2.1.7.1.4. Karen Horney: Nevrozlar ve İnsan Gelişimi

Eren (2010), Horney’in kuramında kişiliğin ana ögesinin “endişe” ve “korku” (s. 89) olduğunu belirtmiş ve insanların bu korku ve endişeleriyle baş etmek amacıyla davranışlar geliştirdiğini söylemiştir. Geliştirilen bu davranışların da insanları gerilimlerden koruyarak sosyalleştirdiğini ifade etmiştir. İnsanların geliştirdikleri bu davranışları on adet belirlemiş olsa da Horney, bunların üç tanesi bizim kişiliği tanımamızda yeterlidir. Bunlar (Zel, 2001):

- Diğer insanlara sevgi ve yakınlık göstererek endişe ve korkuları giderme çabaları (dışadönük)

- Diğer insanlardan uzak durarak endişe ve korkuları giderme çabaları (içe dönük)
- Diğer insanlara muhalefet ederek, kavga ederek endişe ve korkuları giderme çabaları (saldırgan)

2.1.7.1.5. Erich Fromm: Özgürlükten Kaçış

From'a göre güven duygusu arayan insanlar üretken bir yaşam kuramayınca özgürlüğünü bu duyguya feda edecektir. Özgürlüğün güven ve mutluluk getirmediği düşüncesiyle özgürlüğünden vazgeçecektir. Totaliteryen rejimler bu duruma örnektir (Yanbastı, 1990). İnsanlar toplumsal ve bireysel yaşama sürecinde yalnızlık duygusuna kapılarak kaygı yaşarlar. İnsanları bu durumdan arındıracak yollar ise sevgi, hükmetme, ortadan kaldırma, itaat, köleleşme ya da yumuşak başlılıktır (Köknel, 1999). From'a göre insanlar toplum için var olan sosyal varlıklardır. İnsanlar Freudçu içgüdülerini yüceltebildiği süblime edebildiği oranda uyum sağladığını ve mutlu olabildiğini belirtir. Toplum içinde sevgi dolu, üretici bir insanın ruh sağlığın sağlam olabileceğini söylemiştir. Bu yüzden From biogenetik yasalara daha az değer verirken kültürel kalıtımı vurgular. Hatta herhangi bir çağda insan davranışlarının içinde bulunduğu kültürün doğrudan etkisi altında bulunduğunu söyler (Yanbastı, 1990).

2.1.7.1.6. Harry Stack Sullivan: Kişiler Arası İlişkiler

Sullivan Freud'çu kuramla toplumsal odaklı görüşlerinin bir karışımını yansıtan yeni bir yaklaşım oluşturmuştur (Burger, 2006). Davranış bozukluklarının kökeninde insan ilişkilerini bulmuştur. Bu nedenle bu davranış bozukluklarının onarılmasını da insan ilişkilerine bağlar. İletişimin insan ilişkilerinin temeli olduğunu söyler (Yanbastı, 1990).

Sullivan'a göre kişilikteki değişimler herhangi bir zamanda gerçekleşebilir ancak bu değişimler daha çok bir evreden diğerine geçiş aşamasında gerçekleşmektedir. Aslında bu geçiş dönemleri gelişim evrelerinden daha önemlidir. Geçmişte çözülme yoluyla bilincin dışına itilen ya da seçici dikkatsizlikle farkında olunmayan deneyimler bu geçiş aşamalarında kendilik sistemine dâhil olabilir. Sullivan bu durumu; "kişi gelişimsel çağın bu çok az saptanabilir eşiklerinden geçerken, geçmişte kaybolan her şey makul bir biçimde etkiye açık hale gelir" diyerek vurgulamıştır (İnanç ve Yerlikaya, 2012). İnanç ve Yerlikaya (2012), Sullivan'ın tanımladığı yedi gelişim evresini "bebeklik", "ilk

çocukluk”, “ikinci çocukluk”, “önergenlik”, “erken ergenlik”, “geç ergenlik” ve “yetişkinlik” (s. 147) olarak belirtmiştir.

Sullivan tanımladığı bu yedi evreden özellikle ergenlik yıllarına dikkat çekmektedir. Ergenlik yıllarında kurulan ilişkilerin tatmin edici ve sürdürülebilir olması önemlidir. Çünkü yetişkinlik yıllarında incelediği hastalarının çoğunun ergenlik yıllarında doğru ilişkiler kuramadığını saptamıştır. Ayrıca erken çocukluk döneminin de önemine dikkat çekmiştir (Burger, 2006).

2.1.7.1.7. Erik H. Erikson: İnsanın Sekiz Çağı

Erikson kişiliği, insanların başka insanlarla ilişkileri sonucunda gelişen bir sistem olarak ele almıştır. Freud'un insan ilişkilerine yer vermediğini savunmuştur. Erikson'un kuramında kültür ve insan ilişkileri önemli yer tutar. İnsan hayatını sekiz döneme ayırmıştır. Her dönem aşılması gereken sorunlardan bahsetmiştir. Bu sorunlara çevrenin verdiği tepkilerin bireyin gelişimini şekillendireceğini öne sürmüştür. Erikson her dönemle ilgili olarak kriz, kazanç ve temel davranışlar belirlemiştir (Bacanlı, 2005).

Erikson'un Sekiz Gelişim Aşaması sırasıyla aşağıdaki gibidir (Burger, 2006):

1. **Temel Güvene karşı Güvensizlik:** Bebekler iki yaşına kadar olan bu dönemde çevrelerinden yeterli ilgi ve sevgiyi gördüklerinde temel güven duygusunu oluştururlar. Aksi halde güvensizlik duygusu oluşur.
2. **Özerkliğe karşı Utanma ve Şüphencilik:** İki yaşında sonraki bebekler çevrelerini tanımak adına buldukları girişimlerde engellenirler utanç ve şüphe duygusu oluşur ve asla emin olamazlar, diğer insanlara bağımlı olurlar.
3. **Girişkenliğe karşı Suçluluk Duygusu:** Diğer çocuklarla nasıl ilişki kurabileceklerinin ve sorunları nasıl çözebileceklerinin öğretilmesi gerekmektedir.
4. **Başarıya karşı Aşağılık Duygusu:** Okul çağına gelen birey kendini diğerleri ile kıyaslamaya başlar. Başarılı ise toplumun üyesi olma konusunda problem yaşamaz. Aksi halde yeterlilik duygusu gelişmez.
5. **Kimlik Kazanmaya karşı Rol Karmaşası:** Gençlik döneminde kimim ben sorusu hâkimdir. Bu sorunun cevabını bulan birey kimlik duygusunu oluşturur. Dini inançlar ve kişisel değer yargıları hakkında kararlar bu dönemde verilir.

6. **Yakınlık Kurmaya karşı Soyutlama:** İlk yetişkinlik döneminde ilişki arayışı başlar. Bu dönemi başaramayan bireyler duygusal soyutlanmayla karşılaşır.
7. **Üretkenliğe karşı Durgunluk:** Orta yaş döneminde yeni nesli yetiştirmeye ilgi duyulur. Bu üretkenlik hissini başaramayanlar hayattaki amaçlarını sorgulayıp durgunluğa girerler.
8. **Benlik Bütünlüğü ya da Umutsuzluk:** O zamana kadarki yaşamını sorgulayıp kendini başarılı bulan birey bütünlük hissi duyar. Aksi durumda umutsuzluk duygusu oluşmuştur ve artık her şey bitmiştir. Bu duygudan dolayı başka insanlara tiksinti ve nefretle bakarak ifade ederler.

2.1.7.1.8. Eric Berne: Transaksiyonel Analiz

Transaksiyon bir uyarıcı ve bir tepkiden oluşan iletişim işlemidir. Berne, transaksyonu sosyal etkileşimin temeline koymuştur ve iki kişinin belli ego durumlarında gerçekleştiğini söylemiştir (Kayalar, 2002).

Berne şöyle der; Eğer bir Marslı dünyamıza incek olursa bizim konuştuğumuz dillerin hiç birisini anlamayacaktır. Ayrıca bizimle ilgili hiçbir ön yargısı da olmayacaktır. Ancak sözsüz mesajlara bakarak ve mantık yürüterek bizim görmediğimiz pek çok gerçeği görebilecek ve anlayabilecektir. Bugün bir transaksiyon analist olabilmek, önce böyle bir Marslı gibi düşünebilmeyi gerektirmektedir. Olaylara da kendisi bir Marslı gibi bakan Berne, danışanlarıyla yaptığı görüşmelerde herkeste üç farklı imajın varlığını gözlemiştir. Bu imajlara Çocuk, Yetişkin ve Ebeveyn Ego durumları adını vermiştir. Çocuk ego durumu insan hayatının başından başlayan duygu, düşünce ve davranışlardır. Normal bir çocuğun davranışları ve ya ebeveynlerine verdikleri tepkilerdir. Yetişkin ego durumu ise gerçeklere verilen duygu, düşünce ve davranışlardır. Bilgisayara benzeyen bir çalışma sistemidir. Ebeveyn ego durumu da belli başlı ebeveyn motifleri tarafından kurgulanan duygu, düşünce ve davranışları kapsar (Akkoyun, 1992).

2.1.7.2. Davranışçı ve Bilişsel Kuramlar

Kişilerin belli davranışları sergilemelerinin nedenin dışardan gelen ödül ve cezalara bağlandığı yaklaşım davranışçı yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşım zamanla gelişerek dışardan gelen tepkilerin öğrenilerek davranışı yönlendirebileceğini ortaya koymuştur. Sosyal öğrenmenin de temelini de bu şekilde hazırlamıştır. Kişilerin çevresinde yaşanan

örnekleri öğrenerek benzer tepkiler geliştirdiği savunulur. Refleksler ve alışkanlıklar ele alınarak gelişen davranış özellikleri bu şekilde incelenir (Uzunoğlu, 2006).

İnsanların dış dünyadan gelen verileri seçici olarak algıladığını, zihninde düzenlediğini, işlediğini, kalıplar-imağlar-imgeler oluşturarak anlamlandırıldığını ve buna göre öğrendiğini-tepki verdiğini belirten yaklaşım bilişsel yaklaşımdır. Bireyde yapısalcılık veya bilişsel inşa edicilik olarak tanımlanan bu yaklaşım, insan zihninin nasıl algılayıp öğrendiğine dair modeller ortaya koyar. Farklı kişiliklerin dikkat türleri ve bilişsel yapıları da farklı olduğundan kişilikler, farklı algılama ve bilgi işleme modeli üzerinden oluşturulur (Uzunoğlu, 2006).

2.1.7.2.1. Burrhus F. Skinner: Radikal Davranışçılık

Skinner kişiliği alışkanlıklar olarak ifade etmiştir. Alışkanlıklar pekiştirilmiş davranışların sonucunda ortaya çıkmaktadır. Skinner soyut yapısal kavramlar kullanmamıştır. Bunu yerine davranışların kazanılma şekillerine odaklanmıştır. Öğrenme kuramlarının öncüsü olan Skinner kişiliği insanların geçmiş yaşantılarındaki koşullanmasının eylemlerine yansımaları olarak tanımlamıştır. Yani kişiliği öğrenme geçmişinin ürünü olarak tanımlamıştır. İnsanlar yaptıklarının ortaya çıkardığı neticelere göre koşullanmaktadır. Skinner bu hali edimsel şartlanma olarak isimlendirmiştir (İnanç ve Yerlikaya, 2012).

2.1.7.2.2. Neal E. Miller ve John Dollard: Eklektik Davranışçı Yaklaşım

Eklektik davranışçı yaklaşım alışkanlıkları kabul etmekte fakat asıl kişiliği oluşturan temelleri bireylerin farklı yaşantılarına bağlamaktadır. Alışkanlıkların geçici ve değişebilir olduğunu vurgulamaktadır. Kişiliğin tek yönlü alışkanlıklar dizisi olmadığını savunmaktadır. Bunun yanı sıra birincil ve ikincil dürtüler ile tepkilerin hiyerarşisinin kişiliğin devamını sağladığını kabul etmektedir. Tepkiler hiyerarşinin belirlenmesinde kültürün etkisinin büyük olduğunu belirtmektedir. Kültürün bireyin sosyalleştiği ve sosyal açıdan önemli olan tepkilerin öğrenildiği bir ortam olduğunu söylemektedir. Bir tepkinin oluşmasını bunu izleyen ödülleri tanımladığı kabul edilmektedir. Kültür aynı zamanda neyin ödül olabileceğini de belirlemektedir (Yanbastı, 1990).

Birincil dürtüler: “Doğuştan getirilmiş sürekli ve güçlü içsel uyarıcılardır”. “Yemek, içmek, seks, acıdan kaçınma” gibi birçok davranışımız, sözü edilen bu birincil

dürtülerden kaynaklanmaktadır. Dollard ve Miller birincil dürtülerin doyurulabileceğini ancak hiçbir zaman tamamen ortadan kaldırılamayacaklarını belirtmektedirler. Bu nedenle insanın çok acıkmasını engellemek mümkünken yiyeceğe olan ihtiyacını tamamen sona erdirmek mümkün olmamaktadır. İkincil dürtüler: “Doğuştan getirilmeyen sonradan öğrenilen, bu nedenle de ortadan kaldırılabilen dürtülerdir ve öğrenilmiş dürtüler olarak adlandırılmaktadırlar”. “Öfke, kaygı, korku, suçluluk duygusu, güç ve para ihtiyacı” gibi dürtüler ikincil dürtüler için örnek gösterilebilir (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s. 197).

2.1.7.2.3. Albert Bandura: Sosyal Bilişsel Kuram

Bandura'nın kuramı temelde davranışçı bir kuram olmanın yanında, radikal davranışçılığın aksine kişiliğin ve davranışın bilişsel boyutuna vurgu yapmaktadır. İnsanların, daha düşük düzeydeki hayvanlardan farklı olarak sembolleştirme ve öngörü kapasitelerine sahip olduğunu belirten Bandura, bu kapasiteleri sayesinde insanların sorunlar karşısında her defasında deneme-yanılma yolunu kullanarak çözüme ulaşmaya çalışmadıklarını belirtmiştir. Bunun yerine insanlar olasılıkları zihinlerinde canlandırmakta, olası çözümler geliştirmekte ve bunların sonuçları üzerinde düşünebilmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Bandura kendisinden önce ileri sürülen öğrenme kavramlarını sosyal bir ortam içinde değerlendirmektedir ve en önemli insan öğrenmesinin başkalarını gözleme yoluyla olduğunu savunmaktadır. Kişiliği, diğer insanların davranışlarını taklit etme ve diğer insanları gözleme ile öğrenilen davranışlar olarak tanımlamaktadır (Cüceloğlu, 2006). Bandura gözlem öğrenmesinde dört önemli öge bulunduğunu ortaya koymuştur. Bunlar dikkat, hatırlama, uygulama, güdüleme veya pekiştirme (Bacanlı, 2005).

2.1.7.2.4. George A. Kelly: Kişisel Yapılar Kuramı

Kişisel yapılar kuramında insanların geleceği tahmin etmesi için hipotezleri olduğuna inanılmaktadır. Hipotezlerin sonuç vermediği durumlarda insanlar hipotezde revizyona giderek yeni beklentilerini oluştururlar. Daha açık bir anlatımla insanlar deneyimlerinden yola çıkarak teoriler oluştururlar ve bu teorileri sınarlar. Doğru oluşturdukları denenceleri korurlar ya da yeni duruma uygun şekilde düzenlerler (İnanç ve Yerlikaya, 2012).

2.1.7.2.5. John Watson'ın Davranışçılık Kuramı

Watson kişiliği alışkanlıklar sisteminin son çıktısı olarak tanımlamaktadır. Farklı bir ifadeyle bireyler hayatları boyunca bir uyarana tahmin edilebilir şekilde tepki vermeye şartlanmaktadır. Anne babalar ve öğretmenler bireyi karşısına çıkan zorlukları aşmak için çaba göstermeye koşullamaktadır. Bu yüzden bireyler bir şeyden vazgeçmeyi ya da yeni bir şeye başlamayı öğrenebilmektedir. Geçmişteki tecrübeler bireyin uyarılara karşı verdiği tepkileri biçimlendirmekte ve bundan dolayı yetişkin bireylerin kişiliği birbirinden farklılık göstermektedir (Burger, 2006).

Watson ünlü bir konuşmasında, kendisine bir düzine sağlıklı çocuk verilirse onları istediği gibi yetiştirebileceğini, koşulları sağlanan bir ortamda bu çocuklardan herhangi birini seçip doktor, avukat, sanatkâr, iş adamı ve hatta soyguncu olarak yetiştirebileceğini iddia etmiştir. Kişiliğin alışkanlık sistemlerimizin bir sonucu olduğunu düşünen Watson birkaç koşullanma ilkesiyle tüm insan davranışlarının açıklanabileceğini öne sürmüştür (İnanç ve Yerlikaya, 2012).

2.1.7.2.6. Julian Rotter'in Beklenti-Değer Kuramı

Bu kuram davranış potansiyeli, beklenti, pekiştirme değeri kavramlarını kullanarak kişiliği açıklamaktadır. Davranış potansiyeli belli şartlarda davranışın ortaya çıkma ihtimalidir. Ödül az ya da pekiştirme düşükse davranış potansiyeli de zayıf olmaktadır. Beklentiler ise yaşanan benzer durumlara paralel oluşturulmaktadır. İlk kez karşılaşılan durumlarda ise genellenmiş beklentiler ortaya çıkmaktadır. Genellenmiş beklentiler davranışların ne sıklıkla pekişeceği ya da cezalandırılacağına ait inançlardır. Genellenmiş beklentiler içsel ya da dışsal kontrol odakları tarafından biçimlendirilmektedir (Burger, 2006). Kısaca insanlar bir eylemi bir sonuç beklediği için yapmaktadır, beklenti düşükse eylem ortaya çıkmayacaktır (Cüceloğlu, 2006).

2.1.7.3. Araştırma Odaklı Kuramlar

Araştırma odaklı kuramlarda kişilik iki boyutlu bir perspektifte değerlendirilmektedir. Bir boyutta içe dönüklük ve dışa dönüklük, diğer boyutunda nevroitiklik ve normallik değerleri vardır. Bütün kişilikler bu iki boyut arasında yer almakta ve çeşitli gözlem formlarıyla, testlerle, dereceli ölçeklerle saptanmaktadır (Köknel, 1999).

2.1.7.3.1. Gordon W. Allport: Ayırıcı Özellik Kuramı

Bu kuram kişiliği insanın çevresiyle ahengini sağlayan psiko-fizyolojik düzencelerin aktif örgütü olarak açıklamaktadır ve kişiliği gelişim evrelerine ayırarak incelemektedir. Yanbastı (1990), bu evreleri aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Bebeklik: Birey, ben ve ben olmayı ayırt edemez.

Erken çocukluk: Çocuk üç yaşına gelinceye kadar beden bütünlüğü ve bunun çevreden ayrı oluşu bilinci, benlik devamlılığı ve saygınlığı gelişir. Artık ben olmayı ayırmayı becermiştir.

Çocukluk: Dört altı yaşları sırasında bu gelişim ilerler ve çocuk benim olanlar ve ben olanlar yani bana ait olan özellikleri ayırt etmeye başlar. İyi ben ve kötü ben kavramlarının temeli atılır.

Erken ergenlik: Altı on iki yaşları arasında ise benlik gücü bilinci gelişir.

Ergenlik: Ergenlik çağında ise artık yaşamına anlam verecek amaçlarını saptar, hangi konuları sevdiğini, ne olmak istediğini ve mesleğini seçer. Bu çağın kişilik boyutuna yönlü çabalar denmiştir (Yanbastı, 1990, s.207-208).

İnanç ve Yerlikaya (2012), Allport'un kişilik araştırmalarında kullanılan yöntemlerini "genel ayırıcı özellikler eğilimi" ve "kişisel eğilimler" (s. 247) olarak belirtmiştir. "Genel ayırıcı özellikler eğilimi"de bireyi grup normlarına göre kişilik özelliği ölçümü yapıp gruptaki diğer bireylerle kıyaslanması esastır. "Kişisel eğilimler"de ise bireyin tüm kişilik özelliklerinin saptanarak kendi içinde değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

2.1.7.3.2. Raymond B. Cattell: Faktör Analitik Ayırıcı Özellik Kuramı

Göka ve Beyazyüz (2014), Cattell'in faktör analizi ile ele aldığı boyutsal yaklaşımını bir kişilik özelliğinin bir insanda belli bir boyutunun neresinde yer aldığına saptanması esasına dayandığını belirtmişlerdir.

Burger (2006), Cattell'in 1949 yılında yayınladığı "16 Faktör Kişilik Testi"nin oluşumu aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Cattell, değişik kaynaklardan kişilikle ilgili bilgileri inceler. İşverenlerin çalışanları ile ilgili değerlendirme kayıtlarını, gerçek yaşamdaki benzer durumda insanların nasıl davrandığına dair verileri ve kişilik anketlerinden alınan neticeleri değerlendirir. Bu üçüne L-verisi, T-verisi, Q-verisi ismini verir. Cattell bu araştırmasında 16 temel özellik bulur ve On altı Faktörlü Kişilik Testi'nin ilk halini yayımlar (Burger, 2006, s.249).

2.1.7.3.3. Hans J. Eysenck: Biyoloji Temelli Faktör Analitik Ayırıcı Özellik Kuramı

“Dışa ve İçe Dönüklük” ve “Nevrotizm”(duygusal değişkenlik) olarak belirlenen iki temel kişilik özelliği ve bunların kendi içinde ayrıldığı çok sayıdaki alt kişilik özelliğine dayanan model pek çok davranış genetiği araştırmasında uzun yıllar boyunca kullanılmıştır (Uzunoglu, 2006).

İnanç ve Yerlikaya (2012), Eysenck'ın kişiliğin dörtte üçünün biyolojik etkenlerle açıklamasını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Kişilik boyutundaki değişkenliğin % 75'inin kalıtımla açıklanabileceğini belirten Eysenck'e göre çevrenin bu değişkenlikteki payı, % 25 ile sınırlıdır. Kişiliğin gelişimi konusunda ayrıntılı açıklamalar yapmak yerine temel kişilik boyutlarını saptamaya çalışan Eysenck, bu kişilik boyutlarının oluşumunda nedensel etkiye sahip en önemli faktörün kalıtım olduğunu belirtmiştir. Eysenck, genel olarak kişiliğin dörtte üçünün genetik faktörlerce belirlendiğini öne sürmüş ve insanların davranışları üzerinde çevresel ve durumsal faktörlerin etkilerine önem vermemiştir (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s. 275-283).

Tablo 1. Eysenck'in İki Kutuplu İki Boyutlu Kişilik Tipolojisi Modeli

	Duygusal Açıdan Kararlı	Nevrotik
İçe dönük	Sakin	Değişken
	Güvenilir	Kaygılı
	Kontrollü	Katı
	Huzurlu	Kötümser
	Düşünceli	Sosyal olmayan
	Dikkatli	Sakin
	Pasif	Ketum
	Ölçülü	Ağırbaşlı
Dışa dönük	Lider	Alıngan
	Umursamaz	Huzursuz
	Canlı	Saldırgan
	Uysal	Kolay heyecanlanan
	Tepkisel	Değişken
	Konuşkan	Dürtüsel
	Cana yakın	İyimser
	Sosyal	Aktif

(Kaynak: İnanç ve Yerlikaya, 2012)

Zel (2001), Eysenck'in de Cattell gibi kişilik boyutlarının değerlendirmesinde kendi ifade ölçeklerini geliştirdiğini belirtmiş ve en bilinen ölçeğin "Eysenck Kişilik Ölçeği" olduğunu söylemiştir. "Eysenck Kişilik Ölçeği"ndeki maddeler, kişilik kuramını meydana getiren "ayırıcı özellik faktörlerini" (s. 43) içermektedir.

2.1.7.3.4. Robert R. McCrea ve Paul T. Costa: Beş Faktör Kuramı

Robert R. McCrea ve Paul T. Costa aynı Raymond B. Cattell ve Hans J. Eysenck gibi kişiliğin iki kutuplu süreklilik gösteren yapısını olduğunu söylemişlerdir ve özellik analizi araştırmaları nihayetinde beş faktörü bulmuşlardır. Bunlar dışadönüklük, duygusal dengesizlik, yumuşak başlılık, özdisiplin ve deneyime açıklıktır (İnanç ve Yerlikaya, 2012)

Tablo 2. Büyük Beşli Kişilik Faktörleri

Faktör	Özellikler
Dışa dönüklük	Sosyal ya da çekingen/Eğlenceyi seven ya da ciddi/Şefkatli ya da mesafeli/
Duygusal dengesizlik	Kaygılı ya da sakin/Güvenli ya da güvensiz/Kendine acıma ve kendinden memnuniyet
Yumuşak Başlılık	Yumuşak kalpli ya da katı/Güvenen ya da şüphe duyan/Yardımcı ya da iş birliği yapmayan
Özdisiplin	Düzenli ya da düzensiz/Dikkatli ya da dikkatsiz/Kendini disipline eden ya da zayıf iradeli
Deneyime Açıklık	Hayalci ya da gerçekçi/Çeşitlilik ya da sıradanlık/Bağımsız ya da uysal

(Kaynak: Burger, 2006)

Tablo 2 de tanımlanan beş faktör, farklı metotlar denenerek yapılmış araştırmalarda o denli sık ortaya çıkmasından dolayı araştırmacılar bu faktörlere ‘Büyük Beşli’ adını vermiştir. Araştırmacılar kişiliğin temel boyutlarını oluşturan faktörler konusunda fikir sahibi değilken sadece ulaştıkları verileri değerlendirmekteydiler. Daha sonra hangi hususiyetlerin birlikte ele alınması gerektiği büyük beşli ile anlaşılacak büyük beşliyi tanımlandıracak kavramlar oluşturulmaya başlanmıştır (Burger, 2006).

2.1.7.4. İnsancıl Kuramlar

İnsancıl kuramlar psikolojinin çalışma alanının sadece birey olduğunu vurgulamaktadır. İnsancıl yaklaşımda deneyim, farkındalık, özgür irade, saygınlık ve yaşamın anlamı gibi konular başta gelmektedir. Bu yaklaşım, insanın bilinçaltını kısmen göz ardı ederken insanın özne boyutunu aktif, irade ve bilinç sahibi olma özelliğini vurgulamaktadır. Kısacası insan doğasındaki pozitif yönleri ön plana çıkarmaktadır (Uzunoğlu, 2006).

2.1.7.4.1. Carl R. Rogers: Birey Merkezli Yaklaşım

Birey merkezli yaklaşıma göre insanların kendi dünyası asıldır. İnsan iç odaklarına göre hareket eder. İnsanlar kendileri için karar alabilir ve bu konuda hürdür. İnsanlar neyin doğru neyin yanlış olduğunu değerlendirebilir. İnsanlar farklılaşma gücüne sahiptir. Her insanın içinde yaşadığı bir fenomenojilik alanı vardır (Yanbastı, 1990).

Rogers pozitif bir kişilik anlayışı geliştirmenin şartını sevgi ortamı içinde yaşamaya bağlamaktadır. İnsanların davranışları hatalı olabilir ve cezalandırılabilir fakat insanlar yaptığı yanlışlara rağmen her daim sevmeyi hak etmektedir. Çünkü hatalı olan insanın varlığı değil yaptığı davranıştır. Kişilikle yapılan davranış arasında uyumsuzluk rahatsızlıklara neden olmaktadır (Cüceloğlu, 2006).

2.1.7.4.2. Abraham H. Maslow: Kendini Gerçekleştirme Kuramı

Maslow, hastalıklardan ziyade kişiliğin sağlıklı yönlerine katkı yapacak çalışmalar yapmıştır. Maslow, Freud'un psikolojideki çalışmalarında insanların hastalıklı yönlerinde durduğunu kendinin de sağlıklı yönlerini ele aldığını vurgulamıştır. Kişiliğin bilinçaltı kısmını kabul etmekle beraber bilinçli kısmında çalışmaları yoğunlaştırmıştır (Burger, 2006).

Yanbastı (1990), Maslow'un kuramında kişiliğin gelişim sürecinde hiyerarşik gereksinimlerle beraber çevresel ilişkilerinde önemli olduğunu söylemiştir. İnsan gereksinimlerinin hiyerarşik bir düzende olduğunu açıklamıştır. En hayati gereksinimler alt sıralarda yer bulduğunu ve bunların sırasıyla "Bedensel ihtiyaçlar, müdafaa ihtiyaçları, ait olma ve sevgi ihtiyaçları, saygınlık ihtiyaçları, kendini gerçekleştirme ihtiyaçları, kognitif ihtiyaçlar, estetik ihtiyaçlar" (s. 222) olduğunu belirtmiştir.

Kendini gerçekleştirme seviyesine gelen insanların bu anı genelde çok kısa yaşadıklarını belirten Maslow sadece çok az sayıda insanın bu anı uzun yaşadığını söylemektedir. Tarihte Abraham Lincoln, Einstein, Roosevelt gibi önemli insanların kendini gerçekleştirmiş olduğunu söylemiş, üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada çok az öğrencinin kendini gerçekleştirmiş olduğunu tespit etmiştir (Cüceloğlu, 2006).

2.2. Sınıf Yönetimi

Örgüt, insanların hüner, para, vakit gibi kendi imkânlarını aşan hedeflerine ulaşmak için kurdukları birlikler olarak tanımlanabilir. Örgütler, insan hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Örgütleri tesadüfi bir araya gelen gruplardan ayırmak gerekir. Örgütün varlığından bahsedebilmek için bazı temel özellikler olması gereklidir. Bunlar:

- Ferdi imkânları aşan hedefler
- En az iki insan
- Fertlerin ortak amaç etrafında çalışmaları

Örgütsel hedeflerin doğru yönlendirilme ihtiyacı yönetim kavramını doğurmuştur (Ağaoğlu, 2005, s. 3). Yönetim, ortak gayelere ulaşmak için aynı amaçlarla bir araya gelmiş insanların maksimum verimlilik elde edecek şekilde programlama, çalışma ve kontrol sürecidir (Gürüz ve Gürel, 2006). Genç'e (2007) göre yönetimin özelliklerini "süreç olarak yönetim, bilim olarak yönetim, sanat ve meslek olarak yönetim" (s. 22) şeklinde üç başlıkta değerlendirebiliriz. Yönetim dönemsel bir etkinlik değil bir süreçtir. Yönetim, insan için yaşadığı müddetçe var olan bir eylemdir. Yönetim işlevsel bir faaliyettir. Yönetim düzenli faaliyetlerden oluşur. Düzen tüm yönetim unsurları arasında anlamlı bir uyumun olmasını gerektirir. Yönetim fonksiyonları arasında uyum, yönetim etkinliği sayesinde sağlanabilir (Genç, 2007).

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmak için insan ve kaynakların en verimli şekilde kullanılması olarak açıklanabilir. Eğitim yönetimini diğer yönetimlerden ayıran eğitim örgütü özelliklerinin başlıcaları (Ağaoğlu, 2005):

- İnsanların yetişmesi ile ilgili olması
- İnsanların yaratıcılıklarını geliştirerek kültürel mirası aktarmak
- Ürünü ve süreci değerlendirmenin zor olmasıdır.

Okul yönetimi eğitim yönetiminin daha dar alandaki uygulaması olarak değerlendirilebilir. Okul yönetimi, okulu hedeflerine taşımak için insan ve kaynakları etkili şekilde kullanarak hedeflere yönelik strateji ve kararları uygulama şeklinde açıklanabilir. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin dar alandaki uygulaması ise okul yönetiminin hedeflerini eğitim yönetimin hedeflerinden aykırı olamaz (Kiraz, 2013). Türkiye'deki eğitim sistemi merkezi bir yönetim yapısına sahiptir. Bakanlıklar ve

bakanlıkların illerdeki temsilcileri valilerdir. Valiler bakan adına İl’de kararlar alan en üst yönetici sıfatıyla eğitim sisteminin de en üst yöneticisi konumundadırlar. Dolayısıyla en büyük mülki amirin tarzı eğitime olan yaklaşımları da eğitim örgütlerinin yönetim sistemini etkilemektedir. Basında valilerin eğitime olan ilgileri ve bunun sonucunda elde ettikleri başarılarından söz edilmektedir. Üst yöneticilerin bu tür liderlik davranışları diğer alt yöneticileri motive etmekte, benzer çalışmalar için cesaret vermektedir (Özdemir, 2011).

Tüm bu açıklananlar doğrultusunda sınıf yönetimini Sarıtaş (2005) “eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması, sürdürülmesi” (s. 44) olarak tanımlamıştır. Köktaş (2003), sınıf yönetimini etkin öğrenmenin ilk şartı olarak kabul etmiş ve bu sorumluluğun öğretmende olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin etkin eğitim-öğretim amaçlarını yerine getirecek şartları düzenleyerek sınıf yönetimini gerçekleştireceklerini söylemiştir. Köktaş, “sınıfın fiziksel ortamını düzenleme, kuralları oluşturma, derslerde dikkati çekebilme ve eğitsel etkinliklerde yer almayı sağlama vb.” (s. 1) gibi etkinliklerin bu şartların başlıcaları olduğunu belirtmiştir.

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin birinci ve başlıca adımıdır. Çünkü sınıf öğrencilerle birebir etkileşimin olduğu yerdir. Amaçların temellendirilmesi buradaki etkinliklerle sağlanır. Asıl eğitim kaynakları öğretmen, öğrenci ve program burada etkileşime geçer. Ancak etkili sınıf yönetimi ile eğitim yönetiminin amaçlarına ulaşıla bilinir (Başar, 1999).

2.2.1. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Başar’a (1999) göre etkili bir eğitim değişkeni içinde en çok yer kaplayan sınıf yönetim özellikleri “sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, örgütlenme ve davranış düzeni”dir (s. 13). Başar, sınıf yönetiminin boyutları “Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni”, “Plan-Program Etkinlikleri”, “Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler”, “İlişki Düzenlemeleri” ve “Davranış Düzenlemeleri” (s. 14) olarak açıklamıştır.

Yeşilyurt (2008), Laut’un sınıf yönetimini boyutlarını “Disiplin”, “Öğretim” ve “Birey” (s. 24) kavramları olarak aktarmıştır.

Küçükahmet (2003) sınıf yönetimi beş boyut altında ele almıştır bunalar:

- Öğretim etkinliklerinin planlanması
- Sınıfın fiziki durumu
- Zaman düzeni
- Öğretmen-öğrenci ilişkileri
- Öğretmenin özellikleri

2.2.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Akan'a (2010) göre eğitim sürecinin düzenlemesi ve yönetilmesinden birinci derecede sorumlu olan "öğretmen" başta olmak üzere "öğrenci, okul programı, öğrenme ortamı, okulun yönetim yapısı, aile ve çevre" (s. 11) sınıf yönetimini etkileyen etkenler arasında yer alır.

Sınıf yönetimini etkileyen faktörleri sınıf içi (öğretmen, öğrenci, sınıf ortamı) ve sınıf dışı (çevre, aile, okul) olarak ele alabiliriz.

2.2.2.1. Sınıf İçi Faktörler

2.2.2.1.1. Öğretmen

Öğretmen eğitim öğretim görevini yürütürken bilgi beceri ve tutumlarıyla öğrencileri etkilemektedir. Öğretmenin kişiliği, geçmiş yaşantısı, eğitimle ilgili algısı, mesleki bilgisi ve deneyimi sınıf yönetimine etki eden temel özelliklerdendir (Akan, 2010).

Öğretmen davranışları öğrencileri doğrudan etkiler. Öğretmenlerin davranışları sonucunda sınıflarında disiplin problemleri oluşturabileceği kabul gören bir yargıdır. Çeşitli araştırmalarda tutarlılık, dili etkili kullanma, işine yoğunlaşma, kararlılık, örnek olma, esneklik gibi öğrenciyi etkileyen öğretmen davranış biçimleri saptanmıştır. Öğretmenlerin bu davranışlarının yanında kişisel özellikleri de öğrencilerin okul ve derslere yönelik tutumlarını etkiler. Olumsuz özelliklere sahip öğretmenler öğrencileri okul ve derslerden uzaklaştırarak başarısız olmasına sebep olabilir (Köktaş, 2003). Bundan dolayı öğretmenin kişilik özelliklerinin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Yolcu (2010) "öğretmenin kişisel özelliklerini, doğuştan sahip olduğu ve yaşantılar yoluyla geliştirdiği özellikler bütünü" (s. 27) olarak aktarmış ve bu

özelliklerin, öğretmenin daha çok sanatçı kimliğinin göstergesi olarak değerlendirdiğini belirtmiştir. Yolcu, “öğrencinin okula, derse, öğretmene yönelik ilgi, tutum ve davranışlarının, bu özelliklerinden etkilenebileceğini” (s. 28) vurgulamıştır.

İyi bir sınıf yönetiminin en kritik ögesi öğretmendir. Öğretmen sınıf yönetimi öğelerinin bir noktaya kadar belirleyicisidir ve sınıf yönetimi öğelerinin bütünleştiricisidir. Öğretmenler mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirip yeterlilikleri artırma eğilimine girmediği sürece etkili bir sınıf yönetimi beklenemez (Başar, 1999).

2.2.2.1.2. Öğrenci

Okulun var olma nedeni öğrencilerdir. Öğrencilerin içinde yaşadığı topluma faydalı bir şekilde yetişmesi okulun hedefidir. Öğretim programları, öğrenci ve öğretmen okulda karmaşık bir ilişki içindedir. Okul öğrenciler için sadece bilgi ve becerilerin edinildiği yerler değil, değer yargıları, düşünce ve davranışların da öğrenildiği yerlerdir. Öğrenciler okulda istedik davranışları pekiştirirken kötü olanları gidermelidir (Akan, 2010).

Öğrenciler bulunduğu sınıfta yaşantıları, kişilikleri, ilgi ve yetenekleriyle heterojen yapı oluştururlar. Homojen olmayan sınıf ortamlarında farklı davranışların ortaya çıkması normaldir. Kimi öğrenciler derse katılırken kimi öğrencilerde istenmeyen davranışlar sergileyebilirler. Kimi öğrenciler dersi ilginç ya da önemli bulurken kimileri anlamsız bulup davranışlarına yansıtabilir (Akar, 2005).

Öğrencinin öğrenme sürecine katılımı sınıf yönetimi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencinin kişilik yapısı, bedensel, ruhsal ve sosyal yönden gelişim düzeyi, öğrenme açısından hazır bulunuşluluk durumu ve programın öngördüğü kazanımlarla ilgili ön öğrenmeleri bu sürecin kalitesini belirlemektedir (Akan, 2010).

2.2.2.1.3. Sınıf Ortamı

Araştırmalar, öğrenci başarısının sınıftaki öğrenme ortamından önemli oranda etkilendiğini ortaya koymaktadır. Günümüzde, öğrenmenin gerçekleşmesi için bilginin öğretmen tarafından kitaptaki şekliyle aktarılmasının yeterli olmadığı, öğrenmenin önceki bilgilerin üzerine yeni bilgilerin istiflenmesi ile oluşmadığı bilinmektedir. Öğrenme sürecinde her öğrenci kendi sürecini yaşamakta, öğrenciler öğretmenden

olduğu kadar birbirlerinden de etkilenmektedir. Sınıfın ortamı ya da havası öğrenmemizi, eğitime okula hayata yönelik bakışımızı şekillendirebilmektedir. Bu süreçte, öğrenciyi yok saymak mümkün değildir. Sınıf ortamındaki havadan etkilenen öğrencilerin sınıftaki negatif havadan dolayı nitelikli bir öğrenme süreci yaşaması imkânsız hale gelmektedir (Özden, 2007; akt: Özdemir, 2011).

Sınıfın fiziki yapısı, yerleşim düzeni, öğrenci sayısı, ısı, ışık ve aydınlatma durumu, havalandırması, rengi, görünümü, temizliği, gürültü ve akustiği, sınıfta ve öğrenme ortamlarında araç-gereç ve materyallerin bulunma durumu gibi pek çok etken sınıf ortamının niteliğini etkileme gücüne sahiptir (Özdemir, 2011).

2.2.2.2. Sınıf Dışı Faktörler

2.2.2.2.1. Çevre

Okullar, fiziksel, sosyal, kültürel, siyasal, demografik vb. değişkenlerin etkisinde olan toplumsal çevre içinde yer alırlar ve bu çevreyi iyi tanımalıdırlar. Çünkü okul kendisinden beklenenleri, gereksinimlerini bilmez ise amaçlarını gerçekleştiremez (Aydın, 2000).

Öğrenci için son derece önemli bir kurum olan okul, belli bir sosyal çevre içinde yer alır. Okullarda farklı davranış kalıpları sergileyen öğrenciler, değişik sosyal beklenti ve değerleri yansıtmaktadırlar. Kaldı ki, toplumsal çevreden bağımsız davranışlar değerlendirilemez. Başka bir deyişle davranış, yaşadığı çevrenin sosyo-kültürel değişkenlerince denetlenir. Bu nedenle, eğitimin amacı olan; öğrencide davranış değişikliği oluşturmayı, aynı zamanda sosyal çevrede egemen olan ilişki biçimlerinin de niteliğini bilmeyi gerektirir. Bu bağlamda, okuldaki öğrencilerin davranışlarını etkileyen kitle iletişim araçları ve akran gruplarına dikkat etmek gerekir, Kitle iletişim araçlarının birey üzerinde etkisi oldukça fazladır. Akran gruplarının da gencin davranışının oluşumunda büyük bir payı vardır. Genç, çoğu zaman sorunlarını arkadaşlarıyla paylaşır ve onlara sığınır. Bu bakımdan Okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin bu çevresel etmenlere karşı duyarlı olması gerekir (Akar, 2005).

2.2.2.2.2. Aile

Aile toplumun çekirdeği ve temelidir. Çocuklar aile ile toplumsallaşır. İnsanların kişiliklerinin temeli ailede oluşur. Bunların sonradan değiştirilmesi oldukça güçtür. Ailenin yapısı, eğitimi ve gelir durumu çocuğun gelişimine ve davranışlarına yansır (Akan, 2010).

İlgisiz ailelerden gelen çocuklar, gereksindikleri ilgiyi görmenin yolu olarak disipline aykırı davranışların sergileyebilir. Çocuklar bu tür aykırılıkları ailede öğrenip okulda tekrar etme eğilimindedirler (Köktaş, 2003).

Çocukların sağlıklı yetişmesi ailelerine bağlıdır. Sevgi ortamında yetiştirilmesi gereken çocukların doğru davranışları da ailede öğrenmesi gerekmektedir. Çocukların ihtiyaç duydukları zaman ailesinden rehberlik görmesi ve desteklenmesi gerekir. Diğer insanlarla kurulan olumlu ilişkiler de ailede kazanılır. Olumsuz ilişkileri yönetme becerisi de ailede öğrenilir (Akar, 2005).

Ailelerin çocukların temel güven duygusunu kazanmalarında yetersiz kalmasının sonucunda birçok öğrenci okula daha çok temel güvenlik gereksinimini karşılamak üzere gelmekte ve önce kendilerinin gereksinimlerinin karşılanması tutumunu göstererek sınıf ortamında disiplin sorunlarına neden olabilmektedir. Çocukların baskılanmasına karşı özgürlük istekleri isyan davranışlarını ortaya çıkarır. Aile içindeki isyan davranışları okula da yansır. Zorba bir anlayışla yetişen çocuklar toplumsal ilişkilerde başarısız ve uyumsuzluk sergilerler (Köktaş, 2003).

Yolcu (2010) ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik durumunun sınıf yönetimine doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğunu belirtmektedir. Anne babanın yaşı, öğrenim durumu, ailede psikolojik rahatsızlık olup olmadığı, anne babanın ayrı ya da birlikte olması, ailedeki birey sayısı, ailedeki dil kodu gibi etkenlerin sınıf yönetimine yansıyan başlıca etkenler olduğunu vurgulamaktadır.

2.2.2.2.3. Okul

Eğitim sisteminin başarısı okul tarafından gerçekleştirildiğinden okul yönetiminin sistem verimliliğine katkısı küçümsenemez. Okulların gelişim ve sürekliliğinden ilk önce okulun idarecileri sorumludur. Okulun yönetsel yapısı okul kültürüne önemli

oranda etki etmekte ve örgüt ikliminin oluşumunda belirleyici bir rol oynamaktadır. İyi idare edilen okullarda okul personeli okul hedeflerini kavrar, okul politika ve hedeflerinin zenginleşmesine katkı sağlar, bunların gerçekleşmesi için çalışır (Akan, 2010).

Okulun imkânları ile eğitsel amaçları ilişkilidir. Okul imkânları ile ihtiyaçlar dengesini oluşturmak için çevre imkânları da göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca var olan imkânların kullanılması da önemli bir konudur. İmkânların kullanım kolaylığı olması ve kullanıma özendirilmesi gerekir. Sınıf yönetiminin başarısı okul yönetim kalitesiyle paraleldir. Çünkü imkânların artırılması, tertibi, paylaştırılması ve kullandırılması okul yönetim kalitesine göre şekillenir ve bu etkide sınıf yönetimine yansır (Başar, 1999).

2.2.3. Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar

Sınıf yönetimi iki temel yaklaşım üzerine şekillenmektedir. Bunlar geleneksel yaklaşım ve çağdaş yaklaşımdır.

2.2.3.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel sınıf yönetiminde öğretmen kurguladığı sınıf içi etkinliklere öğrencilerin boyun eğmelerini bekler. Öğretmen sadece taleplerini öğrencilere nasıl yaptırabileceği ile ilgilenir(Saban, 2000).

Geleneksel yaklaşımın prensipleri düzeni muhafaza etmeye dönüktür. Düzeni muhafaza etme eğilimi dersi engelleyebilir. Öğretmende hoşgörü yok denecek düzeydedir ve en küçük problemde ders bırakılarak düzene yönelik emirler devreye girer. Öğrencinin feda edilip düzenin asıl olduğu yaklaşımdır (Çelik, 2005).

Geleneksel sınıf yönetimi anlayışı öğretmeni merkeze alır. Öğretmen aktif öğrenci pasiftir. Sınıf kuralları katıdır ve öğretmene yöneliktir. Öğrenci katılımı önemsenmez. Doğrular sadece öğretmen tarafından belirlenir ve öğretmen otoritedir. Demokratik tutuma ters olan bu anlayışta nesne özne ilişkisi vardır. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin, benlik algılarının farklı olması nedeniyle geliştirdikleri davranışları öğretmen yaramazlık ya da usululuk olarak yorumlar (Aydın, 2000).

Gordon'a (2014) göre geleneksel otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergilerken öğretmenler sıklıkla, emir verme, tehdit etme, baskılama, kuralları hatırlatma, denetim, cezalandırma, sınırlama, sert olma, kınama, isteme vb. terimlerini kullanırlar.

2.2.3.2. Çağdaş Yaklaşım

Çağdaş sınıf yönetimi anlayışı öğrencilerin zihinsel, duygusal ve düşünsel gelişimini dikkate alan, öğrenci merkezli ve hümanist bir yaklaşımdır. Geleneksel anlayışta nesne durumunda olan öğrenci bu anlayışta özne konumundadır. Sınıf ortamı demokratiktir. Öğretmen rehberdir. Öğretmen seçenekleri açıklayıp sunduktan sonra öğrenciler tartışarak sonuca ulaşır. Böylece hem bir uzlaşma ortamı oluşur hem de öğrenciler bütünlüştür. Öğretmen bu yaklaşım içinde adil ve eşit olmak zorundadır. Çünkü hiçbir fikir seslendirilmemiş olmamalıdır (Ünal ve Ada, 2003).

Aydın (2000), çağdaş yaklaşımda öğretmenin okul içi ve dışı imkânlardan en iyi şekilde faydalanması gerektiğini belirtmiş ve “sınıfın öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı, okul, çevre ve aile gibi etmenlerin etkileştiği bir alan” (s. 5) olmasından bu faydalanmadaki gerekliliği doğruladığını vurgulamıştır.

Tablo 3. Geleneksel ve Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

	Geleneksel Yaklaşım	Çağdaş Yaklaşım
Öğretimin merkezi	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli
Öğretmen rolleri	Otoriter	Rehber, lider ve yardımcı
Öğrenciden beklenen davranışlar	Sorgulamadan itaat etmek	Bilgiyi yapılandırmak
Kurallar	Sınıfta oturmak	Öğretmen ile işbirliği yapmak

2.2.4. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıftaki çalışmaların istenilen doğrultuda yürütülmesi için sınıf yönetim modelleri gereklidir. Çünkü öğretmenler eğitim öğretim yılının tamamından sadece bir derse

kadar bütün etkinlikleri planlamak, uygulamak ve değerlendirmek zorundadır (Sarıtaş, 2005). Bu açıdan sınıf yönetimi modelleri öğretmenlere uygulamada kolaylık sağlar. Öğretmenler öğrenci davranışlarını kolay analiz eder ve onların davranışlarını kontrol etmeye çalışır (Akan, 2010). Başar (1999), Sınıf yönetimi modellerini “tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel” (s. 15) olarak gruplanabileceğini ifade etmiştir.

2.2.4.1. Tepkisel

Tepkisel model, istenmeyen davranış ya da durumlara tepki olan modeldir. Amaç tepkilerle istenmeyen durumun ortadan kaldırılmasıdır. Düzen sonuç ve tepkiler üzerinden ilerler. Klasik bir anlayış olduğu söylenebilir. Ödül ve ceza sık kullanılır. Tepkisel model birey eğilimlerine yöneliktir. Sınıf yönetim yeterliliği zayıf olan ve diğer modellere hâkim olamayan öğretmenler bu modelle sık tekrara düşerek kısırlık yaşayabilir. Çabuk sonuç elde etme açısından yararlı olsa da davranışlara verilen tepkiler yeni tepkilerin doğmasına neden olacaktır (Başar, 1999).

2.2.4.2. Önlemsel

Hata yapmama anlayışına dayanır. Gelecekte oluşabilecek olumsuzlukların önceden kestirilmesi ve bunlara karşı gerekli tedbirlerin alınmasına yöneliktir. Gelecekte muhtemelen olabilecek istenmeyen davranışların önceden tahmin edilerek, olmaması için gerekli önlemlerin alınmasına dayalı bir modeldir. Model bireyden çok grubu ön plana çıkarır. Sınıf sosyal ve kültürel aktivitelerin yoğunluk kazandığı bir yaşam alanı olarak görülür. Bu modelde temel amaç öğrenme sürecini aksatabilecek her türlü sorunun ortaya çıkmasını önlemektir. Bu model sorun davranışların ortaya çıkmasını engelleyen bir mekanizma kurmaya çalışır. Modelin anlayışında problemlerin tespiti önem arz etmez. Asıl olan problemin oluşmadan engellenmesidir. Grup ihtiyaçlarına yönelik bir anlayış vardır (Akan, 2010).

2.2.4.3. Gelişimsel

Öğrencilerin bedensel, ruhsal, deneyimsel düzeylerine uygun çalışmaların yapılmasını esas alan modeldir (Başar, 1999). Gelişimsel model dört evrede incelenmektedir. Bunlar (Ünal ve Ada, 2003):

- Birincisi öğretmen yönlendirmesinin etkin olduğu, 10 yaşa kadar olan ilk evredir.
- İkincisi öğrencilerin öğretmeni hoş tutma çabalarının olduğu, 12 yaşa kadarki evredir. Sınıf yönetimi kolaydır.
- Üçüncüsü öğrencilerin arkadaşlarının beğenisini kazanmak için öğretmeni zor durumda bırakacak eylemlerin barındırıldığı, 12-15 yaş arası evredir. Sınıf yönetimi sorgulanır.
- Öğrenciler lise çağına geldiği için nasıl davranmaları gerektiğini kavradıkları evredir. Sınıf yönetimi problemleri azalmaktadır.

2.2.4.4. Bütünsel

Ağırlıklı olarak önlemsel model olmak üzere duruma göre diğer modellerin de kullanıldığı karma bir modeldir. Amaç hem grubun hem de bireyin ihtiyaçlarını göz ardı etmemek, problemlerin kaynağını kurutmak ve öğrencilerin istedik davranışlara yönelmesini sağlayacak ortamın oluşturulmasıdır. Model, bütün önlemsel yönetim girişimlerine karşın, istenmeyen davranışın sürmesi durumunda son çare olarak tepkisel sınıf yönetimi modelinin araçlarından yararlanılabileceğini kabul eder (Sarıtaş, 2005).

2.2.5. Sınıf Yönetiminde Disiplin Modelleri

Disiplinin amacı insanların haklarını saldırgan, engelleyici müdahalelerden korumaktır. Bu koruma sistemi sadece okullarda çocuklara yönelik ihtiyaç duyulmayıp evlerde, işyerlerinde, çeşitli topluluklarda yetişkinlere de yönelik ihtiyaç duyulmaktadır (Celep, 2002).

Öğretmenler çoğunlukla cezalandırma tehditleri, gerçekten cezalandırma, sözle utandırma veya suçlama gibi yollarla disipline etme yolunu tercih etmektedirler. Bu yöntemler pek işe yaramamaktadır. Baskıcı, güce dayalı yöntemler genellikle direnç, isyan ve misilleme duygularını tetikler. Öğrencinin davranışlarında bir değişime neden olsalar dahi, öğretmen sınıftan çıktığı veya yüzün tahtaya döndüğü anda eski davranışlar geri gelir (Gordon, 2014). Bu tür disiplin anlayışları temel saygıyı dikkate almadığından başarısızlık içerir. Bu yüzden daha fazla disiplinsizlik ortaya çıkararak kısır döngüye sebep olur (Celep, 2002).

Disiplin eğitimin en zor yanıdır ve en gerekli parçasıdır çünkü etkili öğretimin temel şartlarından. Birçok insan disiplini yanlış değerlendirdiği için okullardan disiplin sorunları azalmaz (Babaoğlu, 2009).

Sınıf yönetimi ve disipline ilişkin geliştirilmiş yaklaşımların ya da stratejilerin öğretimin sürdürülmesi ve disiplinin sağlanmasında önemlidir ve belli bir teori ve uygulama temeline dayanır (Çelik, 2005). Bu çalışmada ele alınacak disiplin modelleri: davranış değiştirme, etkin disiplin, ussal sonuçlar, grup dinamiği, psikodinamik model, kişisel-sosyal gelişim, insanlar arası ilişkileri çözümüleme, uyumlu iletişim ve öğretmen etkililiği modelleridir.

2.2.5.1. Davranış Değiştirme

Davranış değiştirme modelinin temsilcisi Skinner'dir. Bu modelde göre pekiştireçler yoluyla istenen davranışın devamlılığı sağlanır (Çelik, 2005).

Temel prensibe göre insanlar olumsuz uyarıcılardan kaçarken ödüllendirici deneyimlere yakınlıkduyar. Bu paralelde de öğretmenler sınıf içinde istenilen davranışlarda hoş pekiştireçler veririrken istenilmeyen davranışta hoş olmayan pekiştireçler vererek (tercih edilmez) davranışları yönlendirirler (Celep, 2002).

Celep (2002) yaygın olarak bilinen pekiştireç tekniklerini “Aralıklı ve oranlı pekiştireç”, “Davranışı parçalara ayırma”, “Öğrenciyi izole etme”, “Bıktırma”, “Model alma”, “Olumlu/olumsuz ifade kullanma”, “Öğrenci ile anlaşma yapma” (s. 181) olarak aktarmıştır.

Öğretmenler davranış değiştirme modelini kullanarak genellikle uygun olmayan davranışı görmezden gelir ve uygun davranışı ödüllendirirler. Eğer istenmeyen davranış görmezlikten gelirse böylece öğretmen tarafından ödüllendirilmemiş olur ve ortadan kalkacağı umulur. Diğer yandan, övgü ile ödüllendirilen istenen bir davranış pekiştirilir. Jeton kazanma da etkili olarak kullanılır, çocuk arzu edilen davranışına karşılık jeton kazanır. Jetonlar bir ödülle ya da bir ayrıcalıkla değiştirilebilen plastik disklerdir. Genellikle ceza kullanılmaz, çünkü yıkıcı davranış göz ardı edilir ve dikkat öğrencinin olumlu yönüne odaklanır. Buna rağmen diğer öğrencilere ve başkalarına fiziksel zarar veren türdeki bazı sınıf içi davranışlar göz ardı edilemez (Tanner, 1978; akt: Babaoğlu, 2009).

Davranışsal model üzerindeki eleştiriler birkaç nokta üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar; insancıl eğilime göre davranışçılar, çocuklara demokratik olmayan ve yönetme amaçlı bir biçimde yaklaşmaktadır. Çocukların ussal becerilerini geliştirmeden onların davranışlarını denetim altına almaya çalışmak kabul edilebilir değildir. Duyguların önüne geçerek zihinsel etkinlikleri en aza indirmek, sorun çözme becerilerini dışlamak, zihinsel gelişime zarar verecektir (Celep, 2002).

2.2.5.2. Etkin Disiplin

Son yıllarda yoğun bir biçimde kullanılan diğer bir davranışçı yaklaşım Lee ve Morlene Canter'in geliştirdiği modelidir (Celep, 2002). Bu model göre öğretmenlerin katı kontrolü olması öğrencilerin hoşlandığı bir durumdur. Öğrenciler cezanın gerekliliğini savunurlar ve öğretmenlerin yanlışı cezalandırmasını memnuniyetle karşılarlar (Babaoğlu, 2009).

Etkin disiplin modelinin temellendirildiği varsayımlar şunlardır (Edwards, 1997; akt: Celep, 2002):

- Öğrenciler kurala uymaya zorlanmalıdır.
- Öğrenciler sınıf kuralları oluşumunda edilgen olmalıdır.
- Cezalar caydırıcı olmalıdır.
- İyi davranış, özendirmeyle güçlenmelidir.
- Etkili sınıf yönetimi için yönetici ve aileler kuralları benimsetmeye katılmalıdır.

Bu modele göre öğretmenler öğrencilere ihtiyaç ve beklentileri konusunda açık ve dürüst bir iletişim kurar, istenmeyen davranışa tolerans göstermeden yıl boyunca aynı kararlılıkla mücadele eder, öğrencilerin birbirine öğretmene ve okul yönetimine saygılı ve sorumlu davranmasını ısrarla talep eder (Sarıtış, 2005).

Bu yaklaşım, edimsel şartlanma modelinin temeline dayanmaktadır. Davranışçı yaklaşımın barındırdığı üstünlükler kadar dezavantajları da vardır. Dışsal güdülenmeyi desteklemesine rağmen içsel güdülenme göz ardı edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin pasif konumda olması söz konusu (Ayers ve Gray, 1998; akt: Çelik, 2005).

2.2.5.3. Ussal Sonuçlar

Ussal sonuçlar disiplin modeli Rudolf Dreikurs tarafından geliştirilmiştir. Yaklaşımın temelinde öğrencilerin kendi davranışlarından sorumlu olması anlayışı vardır. Sınıfın kuralları ve kural dışı davranışların sonuçları demokratik şekilde ele alınır (Moore, 1982; akt: Babaoğlan, 2009). Aitlik, eşitlik, sevgi, saygı duygularını baskılayan disiplin modellerini kabul etmez (Edward, 1997; akt: Celep, 2002).

Celep (2002), Deilurs'un tespit ettiği öğrencinin sorun davranış göstermesinin arkasında yatan 4 ana gereksinimini "dikkat çekme, güç elde etme,  alma, yetersizlik gösterme" (s. 195) olarak aktarmıştır. Öğrenciler başarılı olarak kendini kabul ettirmek isterler. Bunu yapamadığı zaman güç elde etmeyi dener. Güç elde etmeyi de  alma izler. Bütün bunlardan başarısızlığını anlayan ğrenci özür dileme olarak yetersizliğini kullanır. Öğretmen ğrencilerdeki istenmedik davranışların kaynağını iyi tespit etmelidir. Bunu yaparken öğrenciye doğrudan samimi sorularla yaklaşmalıdır. Öğrenciler 4 ana gereksinim çerçevesinde değerlendirilmelidir (Dreikurs v.d., 1982; akt: Celep, 2002).

Dreikurs, üç tip öğretmenlerden bahsetmektedir, bunlar (Pala, 2005):

- **Otokrat ğretmen:** ğretmen otoriteyi temsil eder. Öğrenci de bu otoriteyi reddetme çabasına girer. Bu atışma sınıfta davranış problemlerine yol açar.
- **Serbest bırakıcı ğretmen:** ğretmen derse gülümseyerek girer. Öğrencilerin sınıf içinde gezinmeleri sorun teşkil etmez. Eğitim ğretim kalitesi düşüktür. Öğrencilerde toplum içinde kurallara uyma bilinci gelişmez.
- **Demokratik ğretmen:** ğretmen ders başlangıcı öğrencileri selamlar. Öğrencilerin oturmasını ister. Sınıfın tamamına hâkim olduğunu davranışları ile gösterir. Sınıf kuralları öğrencilerle oluşturulur.

2.2.5.4. Psikodinamik Disiplin

Bu model Freud'a ait olan ruh çözümlenme teorisine ilginin sonucunda gelişmiştir. Psikodinamik disiplin anlayışına göre ocuk eğitim amaçlarının baskısından kurtulup bu model sayesinde zgrleşmektedir. Bu disiplin anlayışına göre özgürleşmeyi sağlayacak olan da bilinçaltı çatışmaların çözülmesidir. ocuk merkezlidir. Çünkü yapılan

etkinlikler çocuğu anlamaya yöneliktir. Bu anlayış sadece 1920’li yıllarda birkaç özel okulda uygulanmıştır (Tanner, 1978; akt: Babaoğlan, 2009).

2.2.5.5. Grup Dinamiği

Kounin tarafından 1977 yılında ortaya atılmıştır. Dalga etkisinin öneminden bahseder. Öğretmen bir öğrencinin hatalı davranışını düzelttiğinde diğer öğrencilerde bundan etkilendiğini söyler. Kounin ilk defa ders esnasında öğrencisinin gazete okuması karşı çıktığı sırada dalga etkisini fark etmiştir. Aniden diğer öğrenciler de farklılaşmıştır. Dersi daha dikkatli takip etmişlerdir. Bu gözlemleri sonucunda Kounin, hatalı davranış yapana verilen tepkinin diğerlerini de etkilediğini görmüştür. Okul ilk başlarında bu etkinin daha çok hissedildiğini fark etmiştir. Bu modelin başarısı öğretmenin sınıfa hâkim olması ve aynı kararlılıkla istenmeyen davranışlara tutarlılıkla tepki verilmesi ile mümkündür (Pala, 2005).

2.2.5.6. Kişisel-Sosyal Gelişim

Bu modeldeki amaç, öğrencilerin kendi davranışlarını kendilerinin yönetmesidir. Bunun da tecrübe ile edinileceğini savunmaktadır. Bireyde otokontrol oluşturulurken alternatif davranışlar öğretilmelidir. Bu durum, kişisel gelişimin ve sınıf disiplinin bir parçası olarak görülmektedir. Dewey’den Coleman’a, Rotter’a kadar birçok yazar bireysel sorumluluk duygusunu; çevresel kontrol, kader kontrolü ve kontrol noktası gibi çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Bireyler kendi eylemlerinin neden ve etkilerini kontrol noktası sayesinde görmektedirler. Rotter kader, şans gibi inanışları dışsal kontrol noktası; kendi davranışlardan doğan neden sonuç ilişkilerini de içsel kontrol noktası olarak tanımlamaktadır. Bu görüşleri eğitim çevrelerinden yoğun ilgi görmüştür (Babaoğlan, 2009).

2.2.5.7. İnsanlar Arası İlişkileri Çözümleme

Yaklaşım bu çalışmada kişilik kuramlarında açıklanan Berne’nin transaksiyonel analizde bahsettiği üç ego durumuna dayanmaktadır, bunlar: ebeveyn, çocuk ve yetişkin ego durumlarıdır. Öğretmenler bütün ego durumlarına hâkim olur ise öğrencilerin davranışlarını çözümler ve geliştirebilir (Celep, 2002).

İnsanlar arası ilişkileri çözümlmeyi sınıfta öğrenmeyi engelleyici olumsuz davranışları yok etmede etkili bir şekilde kullanabilmek için, öğretmenler kendi ego durumlarının farkında oldukları kadar, insanlar arası ilişkileri çözümleme ilkelerini de iyi bilmelidirler. Bu aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerinin ego durumlarını keşfetmede ne kadar becerikli olduklarına ve onlarla ne kadar profesyonelce etkileşim kurduklarına bağlıdır. Bir öğrencinin hangi ego durumunda olduğunu nasıl anlarsınız sorusunun yanıtı, öğrencinin sözlü ve sözsüz iletişimde saklıdır. Sözlü iletişim öğrencinin söylediği sözlerdir. Sözsüz iletişim ise beden dilinin anlattıklarıdır. Bunlar yüz ifadeleri, mimikler, ses tonundaki değişimlerdir. Örneğin bir öğrenci sözsüz iletişim kurarken ellerini beline koyma, ellerini göğsünde çapraz tutma, iç çekme, işaret parmağıyla gösterme, baş sallama, alnı kırııştırma, dudaklarını büzme, ayak vurma ya da nefretle bakma gibi davranışlar sergiliyor ise anne-baba ego durumundadır (Babaoğlu, 2009).

2.2.5.8. Uyumlu İletişim

Ginott, öğretmenin kişisel kalitesinden çok, öğrenciyle kurduğu etkili iletişim üzerinde durmaktadır. Öğrencinin algılarını, deneyimlerini, duygularını ve diğer özelliklerini kabul etme, iletişim sürecinde önem taşımaktadır. Öğretmen bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrenciyi etiketlemekten ve lekelemekten kaçınmalıdır. Aynı şekilde öğretmenin öğrencilere kesin emirler vermeden de kaçınması gerekir. Çünkü bu durum öğrencilerin işbirliği yaparak ortak hedeflere ulaşma doğrultusundaki motivasyonunu olumsuz yönde etkiler. Öğrenciler damgalanma ya da alay edilme endişesi olmadan, yorum yapabilecekleri bir ortamın kendilerine sağlanmasını istemektedirler. Öğretmen öğrenciyle değil, doğrudan onun istenmeyen davranışlarına yönelmelidir. Sorunlu öğrenci davranışlarına karşı öfkeli bir şekilde yaklaşmamalıdır. Öğretmen öğrenciyi doğru anlamaya çalışmalıdır, davranışlara uygun övgüler kullanmalıdır, kesinlikle öğrencinin kişiliğini değerlendirmemelidir. Öğrenciler, öğretmenlerin duyarsız bir şekilde ve zorla kendi kişisel dokunulmazlık alanlarına müdahalesini anlamsız bulmaktadırlar. Öğretmen öğrencileri eleştirerek, alaycı ve diktatör bir yaklaşım uygulayarak ya da ceza yöntemini uygulayarak öğrencinin performansını artıramaz. Çelik (2005), Uyumlu iletişim modelinin uygulanabilmesi için öğretmenlerin dikkat etmesi gerekenleri aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Öğrencilerin kendisi lekelenmeden davranışları üzerinde durulmalıdır.
- Öğretmenler neleri istediklerini açıkça belirtmelidirler.
- Problem davranışlar çözümlenirken öğrenci işbirliği geliştirilmelidir.
- Öğrenciler duygu ve düşüncelerini açıklarken onlara karşı empati ve anlayış göstermelidir.
- Her olumlu ortamda öğrenciye karşı saygı göstermelidir.
- Öğrencilere karşı samimi olmalı, duygularını onlardan saklamamalı, öfkeli olmamalı ve asla öğrencinin kişiliğine saldırmamalıdır.

2.2.5.9. Öğretmen Etkililiği Eğitimi

Thomas Gordon'un geliştirdiği bu model Rogers ve Maslow'un kuramları üzerine temellenmiştir. Bu modelin anlayışına göre her insan kendine hastır ve insanlar kendine has özellikleri dikkate alınarak yönetilebilir. Asıl olan insanların sorun çözme ve karar alma yetkinlikleri açısından cesaretlendirilmesidir (Edwards, 1997; akt: Celep, 2002).

Sınıf yönetiminde öğretmenlerin katı ya da boş vermiş idare düzeninin tercih etmemesi gerekir. Öğrenciler özdenetimi ya da öz disiplini öğrenebilirler. Öğretmen, öğrencilerin denetimini sağlamada ödül ya da cezaya güvenmemelidir. Ödül ve ceza etkisiz olduğu gibi, kullanıldığı zaman istenmedik yan etkiler de oluşturabilir. Özellikle öğrencinin sorun davranışı çok iyi analiz edilmelidir. Sorunun öğrenci üzerindeki etkisi açık bir şekilde ortaya konmalı ve mantıklı bir şekilde sorun çözülmeye çalışılmalıdır. Öğrencinin sahip olduğu soruna göre, öğretmen üç farklı davranış biçimi sergilemektedir: Yardım edici yaklaşımda sorun öğretmenindir. Yüzleştirme yaklaşımında sorun ne öğrencinin ne de öğretmenindir. Önleyici yaklaşımda ise sorun öğrencininidir (Çelik, 2005).

Kazan-kaybet bakış açısı, okullarda disiplinin sağlanmasında karmaşa meydana getirir. Öğretmenler seçmeleri gereken iki yaklaşım olduğu hissine kapılırlar: ya katı olmalılar ya hoşgörülü, ya sert olmalılar ya yumuşak, ya otoriter olmalılar ya da göz yummalılar. Öğretmen-öğrenci ilişkisini bir güç mücadelesi, bir yarışma hatta bir savaş olarak görürler. Bu yüzden de bunun karşılığında öğrencilerin, öğretmenlerini birer düşman; karşı koymaları gereken birer diktatör olarak görmeleri ya da tam tersine kendilerinden yararlanabilecekleri yufka yürekli varlıklar olarak düşünmeleri hiç de şaşırtıcı gelmemelidir. Öğretmenler çatışmaları çözmek için kazan-kazan yöntemi uygulamaya

başlamadan önce aktif dinleme üzerine yeterlilik kazanmaları gereklidir. Sadece bu beceriyi kazanmak bile öğretmenlerin, öğrencilere ihtiyaçlarını anlatmaya teşvik edecektir. Sorun çözme becerisi, nihayetinde çatışmanın çözümüne götürecek adım adım takip edilen bir süreç gerektirir. İşte kazan-kazan yöntemi, ünlü eğitimci John Dewey tarafından önerilen altı adımlı sorun çözme sürecinin yegâne uygulamasıdır. Gordon (2014), bu yöntemin altı adımını “sorunu tanımlamak”, olası çözümler üretmek”, “çözümleri değerlendirmek”, “karar vermek”, “kararın nasıl uygulanacağını belirleme”, “çözümün başarısını değerlendirme” (s. 268) olarak aktarmıştır. İşte bu altı adım, öğretmenlerin sınıfta kazan-kazan yöntemine başvurduğu zamanlarda paha biçilmez bir kılavuz vazifesi görür (Gordon, 2014).

2.2.6. Tomal Disiplin Modelleri Sınıflaması

Sınıflarındaki disiplin sorunlarını idare ettirirken öğretmenler etkili disiplin eğilimleri oluşturma çabasına girerler. Her öğretmen disiplin sorunlarını farklı biçimlerde yönetirler. Öğretmenlerin oluşturdukları bu disiplin anlayışları öğrenciyi zorlama ve destekleme miktarları ile derecelendirilir. Destekleme öğretmenin öğrenciye yardım etme derecesi iken zorlama öğretmenin öğrenciyi disipline etmedeki kararlılığının derecesidir. Destekleme ve zorlama terimlerinin oluşturduğu beş ana disiplin stili vardır. Bu disiplin stilleri(Tomal, 1999, 2001; akt: Sağnak, 2008b): “Zorlayıcı disiplin stili”, “Boş verici disiplin stili”, “Uzlaşmacı disiplin stili”, “Destekleyici disiplin stili”, “Görüşmecı disiplin stili” dir.



Şekil 2. Öğretmen Disiplin Stilleri

(Kaynak: Tomal, 1998; Akt: Uğurlu, 2012)

Zorlayıcı terimi, öğretmenlerin öğrencileri disipline etme kararlılığıdır. Çok zorlayıcı öğretmenler kendi otoritesini koruma çabasındadırlar. Destekleyici terimi öğretmenin öğrencilerine yardım etme düzeyini ifade eder. Destekleyici özelliği yüksek öğretmenler için öğrencinin yardım alabilmesi çok önemlidir. Tablo 4’te disiplin stilleri ve belirgin özellikleri verilmiştir (Tomal, 1998; Akt: Uğurlu, 2012):

Tablo 4. Öğretmen Disiplin Stillерinin Nitelikleri

ÖĞRETMEN DİSİPLİN STİLLERİNİN NİTELİKLERİ		
DESTEKLEYİCİ		GÖRÜŞMECİ
Uyum isteyen		Çözüm isteyen
Yardımsеver, cana yakın		Kazan-kazan yaklaşımı
Kararsız		Objektif
Kaçamak	UZLAŞMACI	Sorumlu
Kişisel	Manipülatif	Kararlı
İddiasız	Tutarsız	İşbirliği yapan
	Karakersiz	ZORLAYICI
BOŞ VERİCİ	Sınırları oluşturan	Kendini üstün gören
Hiçbir şey yapmayan	Al gülüm ver gülüm	Korkutan
Sorunlardan uzak duran	Sınırlanmamış	Kontrol eden
Münzevi		Tehdit eden
Öğrencileri yok sayan		Aşağılayan
Bastıran (gizleyen) Kayıtsız		Diktatör

(Kaynak: Tomal, 2001; Akt: Uğurlu, 2012)

Tomal’a göre öğretmen disiplin stilleri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Tomal, 1999; 2001; Akt: Sağnak, 2008b).

2.2.6.1. Zorlayıcı Disiplin Stili

Öğretmenin zorlayıcılık düzeyi yüksek destekleyicilik düzeyi düşükse zorlayıcı disiplin stilini kullanıyor demektir. Bu tip öğretmenler diktatör gibi koyduğu kurallara öğrencilerin sorgusuz uymasını ister. Zorlayıcı stildeki öğretmenler çok kararlı ve buyrukçudur. Disiplin sorunlarına hoşgörü yoktur. Nizam çok önemlidir ve öğrencilerin şahsi sorunları öğretmeni ilgilendirmez. Öğretmen sınıf düzenini bozan öğrencilerin sonuçları da bildiğini sanır. Öğretmen korkutucu, otoriter ve tehditkârdır.

Zorlayıcı öğretmen, sert, kurallar dayatan, kontrollü yapay bir sınıf atmosferi oluşturan kişidir. Bu stile sahip öğretmenlerin öğrencileri soru sormaktan çekinebilen bu yüzden başarısız olabilen öğrencilerdir. Bu öğrencilerde sindirilme ve küçük görülme hisleri oluşacağından intikam duygusu da gelişebilir.

2.2.6.2. Boş Verici Disiplin Stili

Destekleyici yönü ve zorlayıcı yönü düşük olan öğretmenlerin stilidir. Bu stilin hâkim olduğu öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin sınıfa gelmek istememesi ya da sınıfta uyumaları öğretmen tepkisine yol açmaz. Bu anlayışı sergileyen öğretmenler disiplin sorunlarıyla yüzleşmek istemez. İstenmeyen davranışlar oluştuğunda devreye hemen okul disiplin kurulunu sokarlar. Karmaşık bir sınıf ortamı vardır. Öğretmen çabası asgari düzeydedir. Öğretmenin kaçak tavırlarını fark eden öğrenciler öğretmenlerine saygı duymamaya başlarlar. Konsantrasyonu düşük sınıf ikliminde akademik başarısızlık ortaya çıkar.

2.2.6.3. Uzlaşmacı Disiplin Stili

Destekleme ve zorlama derecesi ortadadır. Kararsız düşüncede olan öğretmenlerde görülen disiplin stilidir. Statik ya da kararlı düşüncenin olmadığı öğretmenlerin eğilimidir. Sınıf iklimi karşılıklı fedakârlık üzerine oluşturulmuştur. Okul politikaları ile öğretmen uygulamaları tutarsızlık gösterir. Yarı iddialı yarı duygudaş öğretmen tutumlarını içerir. Ara ara iddialı ara ara da duygudaş öğretmen rolü oluşturarak sınıf disiplinini sağlama inancı hâkimdir.

2.2.6.4. Destekleyici Disiplin Stili

Bu stili benimseyen öğretmenlerin öğrencilere yardım etme durumu oldukça yüksekken öğrencileri zorlama durumu çok düşüktür. Destekleyici disiplin stili öğrenci merkezlidir ve destekleyici öğretmenler öğrencilerle yakın ilişki kurma çabasıdadır. Hoşgörünün yüksek olduğu sınıflarda sorun davranışlardan dolayı öğrencilerle diyalog çabaları vardır.

2.2.6.5. Görüşmeci Disiplin Stili

Destekleme ve zorlama düzeyleri yüksek öğretmenlerin sahip olduğu disiplin stilidir. Duygudaşlık ve kararlılık dengededir. Öğretmen ve öğrenci iş birliği içindedir ve kazan-kazan anlayışı hâkimdir.

Öğretmenler sınıf etkinliklerinde öğrencilerin yeterliliklerinin azami seviyeye çıkmasını amaçlar. Öğretmenler demokratik otorite adına öğrencilerine danışmanlık yapma, velileri ile güçlü diyalog kurma, sıkı kurallar geliştirme, öğrencileri ve velileri dinleme çalışmalarını sürdürürler.

Görüşmeci öğretmenler sınıf disiplinini oluştururlarken tarafsız, iddialı, sorumlu ve hükmedicidir. Disiplin problemleri karşısında anlık tepkiler oluşturmak yerine sorunun kaynağını tespit ederler. Görüşmeci öğretmenler uzlaşma çabasında değillerdir fakat iş birliği onlar için önemlidir. Öğrencilerini severler onlara saygı gösterirler aynı zamanda da sınıf disiplininin kararlı ve kontrollü şekilde sürdürürler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama aracı ve analizlerle ilgili bölümler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın problem cümlesi “2016-2017 eğitim öğretim yılı verilerine göre; Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme yönelik olarak nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına ilişkisel tarama yaklaşımı denir. Korelasyon ve karşılaştırma ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediğine; değişme varsa bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır. (Karasar,1984).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kayseri İli Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçe sınırları içinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı faaliyet gösteren resmi ilkokullar oluşturmaktadır. Bu ilçelerde 2016-2017 eğitim öğretim yılında faaliyet gösteren Kocasinan 72, Melikgazi 73 ve Talas 32 olmak üzere toplam 177 adet ilkokul bulunmaktadır. Bu okullarda Kocasinan 1071, Melikgazi 1421 ve Talas 332 olmak üzere toplam 2824 kadrolu görev yapan sınıf öğretmeni bulunmaktadır (Ek 1).

Araştırmanın örneklem grubu ilçelere göre tüm okulların listesi alfabetik sıraya göre hazırlanarak liste başından ilk kurumu seçerek başlamak suretiyle beşer okul atlanarak seçilmiştir.

Anket formunu doldurmayı ret eden ve anketlerin bir kısmını eksik dolduran kişilerin anketleri değerlendirilmeye alınmamıştır. İstatistiksel değerlendirme yapılan anket sayısı 457'dir ve okullara göre sayıları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Örneklem grubu

	Okullar	Sınıf Öğretmeni Sayısı	Anket yapılan Öğretmen sayısı	Yüzdeliği
KOCASINAN				
1.	75.Yıl Rezan Has İlkokulu	18	15	83,33%
2.	Ahmet Paşa İlkokulu	18	11	61,11%
3.	Amarat İlkokulu	1	0	0,00%
4.	Buğdaylı İlkokulu	11	6	54,55%
5.	Cumhuriyet İlkokulu	21	15	71,43%
6.	Erkilet Ali Osman Özel İlkokulu	13	8	61,54%
7.	Gazi Osman Paşa İlkokulu	12	7	58,33%
8.	Güneşli İlkokulu	9	7	77,78%
9.	İnönü İlkokulu	11	8	72,73%
10.	Mehmet Alçı İlkokulu	35	23	65,71%
11.	Mithatpaşa İlkokulu	29	29	100,00%
12.	Sabit Bozahmetoğlu İlkokulu	35	14	40,00%
13.	Servet Akaydın İlkokulu	35	17	48,57%
14.	Şükrü Malaz İlkokulu	70	32	45,71%
15.	Yeni Yuvalı İlkokulu	2	2	100,00%
MELİKGAZİ				
16.	75.Yıl İ.M.K.B. İlkokulu	17	11	64,71%
17.	Ahmet Soykan İlkokulu	16	12	75,00%
18.	Barbaros İlkokulu	4	3	75,00%
19.	Bülent Altop İlkokulu	55	32	58,18%
20.	Esentepe Mumcular İlkokulu	14	8	57,14%
21.	Fevziye Mollaoğlu İlkokulu	13	8	61,54%
22.	Hacı Osman Güldüoğlu İlkokulu	20	10	50,00%
23.	İbrahim Yüzbaşıoğlu İlkokulu	9	8	88,89%
24.	Küçükbürüngüz İlkokulu	3	3	100,00%
25.	Melikgazi Belediyesi İlkokulu	27	27	100,00%
26.	Mustafa Özdal İlkokulu	30	13	43,33%
27.	Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu	41	22	53,66%
28.	Seyit Mehmet Kayıhan İlkokulu	7	7	100,00%
29.	Toki Şehit Nazım İlkokulu	35	19	54,29%
30.	Yıldırım Beyazıt İlkokulu	15	8	53,33%

Tablo 5'in devamı

TALAS				
31.	75.Yıl Mühibe Germirli İlkokulu	31	25	80,65%
32.	Cemil Baba İlkokulu	12	12	100,00%
33.	Fatma Aksoy İlkokulu	4	4	100,00%
34.	Kepez İlkokulu	11	5	45,45%
35.	Örencik İlkokulu	2	2	100,00%
36.	Toki Şehit Levent Çetinkaya İlkokulu	38	15	39,47%
37.	Yüksek Mimar Selçuk Karakimseli İlkokulu	30	9	30,00%
Toplam		754	457	60,21%

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, kıdem, eğitim durumu, mezuniyet alanı, mezun olunan program, öğrenci sayısı ve görev yapılan yer gibi değişkenlere ait frekans ve yüzde dağılımları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	258	56,5
Erkek	199	43,5

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 258 (%56,5)'sının kadın, 199 (%43,5)'inin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 7'de araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı

Medeni durum	f	%
Evli	407	89,1
Bekar	50	10,9

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 407 (%89,1)'sinin evli, 50 (%10,9)'inin bekar olduğu görülmektedir.

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre dağılımı

Çocuk sahibi olma durumu	f	%
Çocuğu yok	62	13,6
1 çocuk	74	16,2
2 ve daha fazla çocuk	321	70,2

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 62 (%13,6)’sının çocuğunun olmadığı, 74 (%16,2)’inin 1 çocuğu, 321 (%70,2)’inin 2 ve daha fazla çocuğu olduğu görölmektedir.

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı

Kıdem	F	%
5 yıla kadar	41	9,0
6-10 yıl	63	13,8
11-15 yıl	85	18,6
16-20 yıl	102	22,3
21 yıl ve üzeri	166	36,3

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 41 (%9,0)’unun kıdeminin 5 yıla kadar, 63 (%13,8)’inin 6-10 yıl, 85 (%18,6)’inin 11-15 yıl, 102 (%22,3)’ünün 16-20 yıl, 166 (%36,3)’ünün 21 yıl ve üzeri olduğu görölmektedir.

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımı

Eğitim durumu	F	%
Önlisans	58	12,7
Lisans ve üstü	399	87,3

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 58 (%12,7)'sinin eğitim durumunun önlisans, 399 (%87,3)'ünün lisans ve üstü olduğu görülmektedir.

Tablo 11'de araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türlerine göre dağılımı

Mezun olunan fakülte türü	f	%
Eğitim fakültesi	336	73,5
Diğer	121	26,5

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 336 (%73,5)'sının eğitim fakültesinden, 121 (%26,5)'inin diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 12'de araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre dağılımı

Mezun olunan alan	f	%
Sayısal	120	26,3
Sözel	88	19,3
Eşit ağırlık	249	54,5

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 120 (%26,3)'sının sayısal alan mezunu, 88 (%19,3)'inin sözel alan, 249 (%54,5)'inin eşit ağırlık alanı mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 13'te araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 13. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre dağılımı

Öğrenci sayısı	F	%
20 ve altı	81	17,7
21-30	270	59,1
31 ve üzeri	106	23,2

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 81 (%17,7)'sının öğrenci sayısının 20 ve altı, 270 (%59,1)'inin 21-30, 106 (%23,2)'sinin 31 ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 14'te araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 14. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere göre dağılımı

Görev yapılan yer	f	%
Köy-kasaba	39	8,5
Merkez	418	91,5

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 39 (%8,5)'sının görev yaptığı yerinin köy-kasaba, 418 (%91,5)'inin merkez olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracının hazırlanmasında, konu ile ilgili kaynaklar araştırılarak literatür taraması yapılmıştır. İçerik açısından konuyla benzerlik gösteren araştırmalar ve veri toplama araçları incelenmiştir. Belirlenen okullardaki sınıf öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşabilmek için “Kişisel Bilgi Formu”, kişilik tiplerini tespit edebilmek amacıyla “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” (SDKT), sınıf yönetim stillerini belirlemek amacıyla da “Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri” (Teacher Discipline Styles Inventory) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının kullanım izinleri e-posta yoluyla alınmıştır (Ek 3).

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Sınıf öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek ve araştırmadaki bağımsız değişkenler hakkında veri toplamak amacıyla, benzer konularda yapılmış araştırmalar da incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmış bir ankettir. Bu anket; cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, kıdem, eğitim durumu, mezuniyet alanı, mezun olunan program, öğrenci sayısı ve görev yapılan yer olmak üzere toplam 9 sorudan oluşmaktadır. Soruların kolay ve doğru cevaplanması bakımından her sorunun özelliğine göre tercih şıkları mevcuttur (Ek 2).

3.3.2. Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri (TDSI)

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin stillerini belirlemek üzere Tomal (1999, 2001) tarafından geliştirilmiş bir envanterdir. Bu envanter disiplin stillerini; “zorlayıcı”, “boş verici”, “uzlaşmacı”, “destekleyici” ve “görüşmeci” olmak üzere beş boyutta ele almaktadır. Envanterde, her boyuttan 6 sorunun yer aldığı toplam 30 madde bulunmaktadır. Sorular ise; “hemen hemen hiç”, “ara sıra”, “sık sık” ve “çok sık” olmak üzere dördü derecelendirme yapısındadır (Ek 2).

Öğretmen Disiplin Stilleri Envanterinin Türkçeye uyarlanması, Sağnak (2008a) tarafından yapılmıştır. Sağnak, Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stillerini araştırdığı çalışmasında envanterin güvenirlik çalışmasını yapmış, ön uygulamada envanteri 15 gün ara ile 40 kişiye uygulamıştır. Envanterin Cornbach Alfa (α) güvenirlik değerini de .83 olarak bulmuştur (Sağnak, 2008a).

3.3.3. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi Beş Faktör kuramından yola çıkılarak kişilik özelliklerini belirlemek üzere Bacanlı, İlhan, ve Aslan, (2009) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçek kişilik özelliklerini “Dışadönüklük”, “Uyumluluk (Yumuşak Başlılık)”, “Sorumluluk”, “Duygusal Dengesizlik (nevrotizm)” ve “Deneyime Açıklık” olmak üzere 5 boyutta ele almaktadır. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi 40 sıfat çiftinden oluşmakta olup bu sıfatlar 1–7 arasında derecelendirilen likert tipi bir ölçekle derecelendirilmiştir (Ek 2).

SDKT'nin yapı geçerliğini test etmek için 285 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde Temel Bileşenler Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda beş faktörün SDKT'ye ait varyansın % 52.63'ünü açıkladığı görülmüştür. SDKT'nin uyum geçerliğini sınamak için Sosyotropi Ölçeği, Çatışmalara Tepki Ölçeği, Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Genel olarak incelendiğinde, SDKT'nin boyutlarının uyum geçerliği için kullanılan ölçeklerle orta düzeyde ve anlamlı bir yapı ortaya koyduğu ve bu sonuçların uyum geçerliği açısından önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

SDKT'nin güvenirlik çalışmaları kapsamında 285 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde aracın iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve 90 katılımcıya ise iki hafta arayla

SDKT uygulanmıştır. SDKT'nin boyutlarının iç tutarlık katsayılarının .73 ile .89 aralığında değiştiği görülmüştür. SDKT test tekrarına ilişkin bulgular incelendiğinde en yüksek ilişkiyi Yumuşakbaşlılık ($r=.86, p<.01$), en düşük ilişkiyi ise Deneyime Açıklık Boyutunun ($r=.68, p<.01$) ortaya koyduğu görülmüştür (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Kocasinan, Melikgazi ve Talas İlçelerine bağlı belirlenen okullarda anketi uygulayabileceğine dair gerekli izin alınmıştır (Ek 4). 2016-2017 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Kocasinan, Melikgazi ve Talas İlçelerine bağlı belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlere bizzat gidilerek gerekli açıklamalar yapılmış ve öğretmenlerin doldurmaları beklenerek aynı gün toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.00 programıyla analiz edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde önce Kişisel Bilgi Formundaki değişkenler incelenmiş, ardından kullanılan "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" ve "Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri" puanlanmıştır.

Kişisel Bilgi Formundaki değişkenler için frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ve Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyutlarının cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mezuniyet alanı, görev yapılan yer değişkenlerine göre incelenmesinde bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ve Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyutlarının çocuk sahibi olma, kıdem, mezun olunan program, öğrenci sayısı gibi değişkenlerin incelenmesinde varyans analizi (ANOVA) uygulanmış puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testi yapılmıştır.

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ve Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri alt boyutlarının ilişkisini incelemek için korelasyon analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Tiplerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin kişilik tiplerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin kişilik tiplerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Duygusal dengesizlik/Nevrotizm	Kadın	258	23,3798	5,77825	,749	,454
	Erkek	199	22,9497	6,46181		
Dışadönüklük	Kadın	258	47,5388	8,08566	2,986*	,003
	Erkek	199	45,0704	9,24990		
Deneyime açıklık	Kadın	258	43,7636	7,26716	2,192*	,029
	Erkek	199	42,2412	7,48211		
Yumuşak başlılık	Kadın	258	52,5814	7,63384	2,379*	,018
	Erkek	199	50,7940	8,37582		
Sorumluluk	Kadın	258	40,5736	6,08919	2,481*	,014
	Erkek	199	38,9899	7,24394		

Tablo 15 incelendiğinde duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipinde gruplar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Dışadönüklük kişilik tipinde kadın öğretmenlerin ortalamasının 47,54, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 45,07 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,986$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin dışadönüklük kişilik tipi özelliği erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Deneyime açıklık kişilik tipinde kadın öğretmenlerin ortalamasının 43,76, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 42,24 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2.192$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin deneyime açıklık kişilik tipi özelliği erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Yumuşak başlılık kişilik tipinde kadın öğretmenlerin ortalamasının 52,58, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 50,79 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2.379$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin yumuşak başlılık kişilik tipi özelliği erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Sorumluluk kişilik tipinde kadın öğretmenlerin ortalamasının 40,57, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 38,99 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2.481$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin sorumluluk kişilik tipi özelliği erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin kişilik tiplerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin kişilik tiplerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	X	Ss	t	p
Duygusal dengesizlik/Nevrotizm	Evli	407	23,1843	6,18420	,083	,934
	Bekar	50	23,2600	5,23259		
Dışadönüklük	Evli	407	46,3391	8,81909	-,876	,381
	Bekar	50	47,4800	7,54913		
Deneyime açıklık	Evli	407	42,8968	7,41216	-1,685	,093
	Bekar	50	44,7600	7,08134		
Yumuşak başlılık	Evli	407	51,6732	8,15906	-,989	,323
	Bekar	50	52,8600	6,60244		
Sorumluluk	Evli	407	39,9165	6,66643	,297	,767
	Bekar	50	39,6200	6,62983		

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin kişilik tipleri konusunda medeni duruma göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişilik tiplerinin eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin kişilik tiplerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Eğitim durumu	N	X	Ss	t	p
Duygusal dengesizlik/Nevrotizm	Önlisans	58	23,1552	5,95539	-,050	,960
	Lisans ve üstü	399	23,1980	6,10778		
Dışadönüklük	Önlisans	58	42,8621	9,43574	-3,418*	,001
	Lisans ve üstü	399	46,9875	8,46081		
Deneyime açıklık	Önlisans	58	41,0345	7,17199	-2,289*	,023
	Lisans ve üstü	399	43,4010	7,38426		
Yumuşak başlılık	Önlisans	58	50,1379	9,02715	-1,699	,090
	Lisans ve üstü	399	52,0451	7,82940		
Sorumluluk	Önlisans	58	38,7759	7,60665	-1,358	,175
	Lisans ve üstü	399	40,0451	6,50110		

Tablo 17 incelendiğinde duygusal dengesizlik/nevrotizm, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik tiplerinde gruplar arasında eğitim durumu açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Dışadönüklük kişilik tipinde eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamasının 42,86, lisans ve üstü olan öğretmenlerin ortalamasının ise 46,99 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3.418$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin dışadönüklük kişilik tipi özelliği lisans ve üstü olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Deneyime açıklık kişilik tipinde eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamasının 41,03, lisans ve üstü olan öğretmenlerin ortalamasının ise 43,40 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2.289$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre eğitim

durumu önlisans olan öğretmenlerin deneyime açıklık kişilik tipi özelliği lisans ve üstü olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin kişilik tiplerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin kişilik tiplerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Mezun olunan fakülte	N	X	Ss	t	p
Duygusal dengesizlik/Nevrotizm	Eğitim fakültesi	336	22,9524	5,78966	-1,408	,160
	Diğer	121	23,8595	6,81091		
Dışadönüklük	Eğitim fakültesi	336	46,5149	8,64662	,209	,835
	Diğer	121	46,3223	8,84045		
Deneyime açıklık	Eğitim fakültesi	336	43,2321	7,35941	,633	,527
	Diğer	121	42,7355	7,50085		
Yumuşak başlılık	Eğitim fakültesi	336	51,8571	8,18027	,240	,810
	Diğer	121	51,6529	7,53073		
Sorumluluk	Eğitim fakültesi	336	39,8929	6,59084	,047	,962
	Diğer	121	39,8595	6,86089		

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin kişilik tipleri konusunda mezun olunan fakülteye göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişilik tiplerinin görev yaptıkları yerlere göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin kişilik tiplerinin görev yaptıkları yerlere göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Görev yapılan yer	N	X	Ss	t	p
Duygusal dengesizlik/Nevrotizm	Köy-kasaba	39	21,9744	5,64049	-1,309	,191
	Merkez	418	23,3062	6,11575		
Dışadönüklük	Köy-kasaba	39	47,5897	8,86958	,846	,398
	Merkez	418	46,3589	8,67536		
Deneyime açıklık	Köy-kasaba	39	43,3077	7,53292	,183	,855
	Merkez	418	43,0813	7,38773		
Yumuşak başlılık	Köy-kasaba	39	50,0000	8,66937	-1,473	,142
	Merkez	418	51,9713	7,93131		
Sorumluluk	Köy-kasaba	39	38,3333	6,69773	-1,524	,128
	Merkez	418	40,0287	6,64150		

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin kişilik tipleri konusunda görev yapılan yere göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişilik tiplerinin çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre kişilik tipleri puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri

Boyutlar	Çocuk sahibi olma durumu	N	X	Ss
Duygusal dengesizlik/Nevrotizm	Çocuğu yok	62	23,1935	5,26304
	1 çocuk	74	23,1081	6,59300
	2 ve daha fazla çocuk	321	23,2118	6,12515
Dışadönüklük	Çocuğu yok	62	46,1935	8,03035
	1 çocuk	74	47,8378	8,32232
	2 ve daha fazla çocuk	321	46,1994	8,88665
Deneyime açıklık	Çocuğu yok	62	43,7581	7,88584
	1 çocuk	74	43,7973	7,07490
	2 ve daha fazla çocuk	321	42,8131	7,36987
Yumuşak başlılık	Çocuğu yok	62	51,5484	8,00139
	1 çocuk	74	51,9730	7,52889
	2 ve daha fazla çocuk	321	51,8131	8,13495
Sorumluluk	Çocuğu yok	62	38,7419	7,19502
	1 çocuk	74	40,8649	5,51045
	2 ve daha fazla çocuk	321	39,8785	6,77178

Tablo 20 incelendiğinde duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 23,21 ile 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 23,19 ortalama ile çocuğu olmayan ve 23,11 ortalama ile 1 çocuğu olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Dışadönüklük kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 47,84 ile 1 çocuğu olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 46,20 ortalama ile 2 ve daha fazla çocuğu olan ve 46,19 ortalama ile çocuğu olmayan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Deneyime açıklık kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 43,80 ile 1 çocuğu olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 43,76 ortalama ile çocuğu olmayan ve 42,81 ortalama ile 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yumuşak başlılık kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 51,97 ile 1 çocuğu olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 51,81 ortalama ile 2 ve daha fazla çocuğu olan ve 51,55 ortalama ile çocuğu olmayan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Sorumluluk kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 40,86 ile 1 çocuğu olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 39,88 ortalama ile 2 ve daha fazla çocuğu olan ve 38,74 ortalama ile çocuğu olmayan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre kişilik tiplerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre kişilik tiplerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Çocuk sahibi olma durumu	KT	sd	KO	F	p
Duygusal dengesizlik/Nevrotizm	Gruplar arası	,647	2	,324	,009	,991
	Grup içi	16868,408	454	37,155		
	Toplam	16869,055	456			
Dışadönüklük	Gruplar arası	166,683	2	83,341	1,104	,332
	Grup içi	34260,971	454	75,465		
	Toplam	34427,654	456			
Deneyime açıklık	Gruplar arası	89,254	2	44,627	,816	,443
	Grup içi	24828,115	454	54,687		
	Toplam	24917,370	456			
Yumuşak başlılık	Gruplar arası	6,190	2	3,095	,048	,953
	Grup içi	29220,086	454	64,361		
	Toplam	29226,276	456			
Sorumluluk	Gruplar arası	152,072	2	76,036	1,722	,180
	Grup içi	20048,781	454	44,160		
	Toplam	20200,853	456			

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin kişilik tipleri konusunda çocuk sahibi olma durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişilik tiplerinin kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 22 ve Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin kıdemlerine göre kişilik tipleri puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri

Boyutlar	Kıdem	N	X	Ss
Duygusal dengesizlik/Nevrotizm	5 yıla kadar	41	23,1463	5,36918
	6-10 yıl	63	22,8730	5,62108
	11-15 yıl	85	24,2706	5,50409
	16-20 yıl	102	23,8725	6,84579
	21 yıl ve üzeri	166	22,3554	6,13486
Dışadönüklük	5 yıla kadar	41	48,2683	6,85210
	6-10 yıl	63	47,7619	8,45045
	11-15 yıl	85	45,7176	8,69539
	16-20 yıl	102	47,0098	8,22396
	21 yıl ve üzeri	166	45,5723	9,37134
Deneyime açıklık	5 yıla kadar	41	45,1707	7,94010
	6-10 yıl	63	42,6032	7,30784
	11-15 yıl	85	43,1412	6,47918
	16-20 yıl	102	43,6863	7,16562
	21 yıl ve üzeri	166	42,3976	7,80977
Yumuşak başlılık	5 yıla kadar	41	53,5122	6,50816
	6-10 yıl	63	50,3968	7,65494
	11-15 yıl	85	50,6824	7,28373
	16-20 yıl	102	52,3627	7,80808
	21 yıl ve üzeri	166	52,1446	8,83606
Sorumluluk	5 yıla kadar	41	39,9512	5,93275
	6-10 yıl	63	39,1905	6,99045
	11-15 yıl	85	39,8118	6,64848
	16-20 yıl	102	40,1471	6,49813
	21 yıl ve üzeri	166	40,0060	6,85123

Tablo 22 incelendiğinde duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 24,27 ile 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 23,87 ortalama ile 16-20 yıl, 23,15 ortalama ile 5 yıla kadar, 22,87 ortalama ile 6-10 yıl ve 22,36 ortalama ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Dışadönüklük kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 48,27 ile 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 47,76 ortalama ile 6-10 yıl, 47,01 ortalama ile 16-20 yıl, 45,72 ortalama ile 11-15 yıl ve 45,57 ortalama ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Deneyime açıklık kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 45,17 ile 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 43,69 ortalama ile 16-20 yıl, 43,14 ortalama ile 11-15 yıl, 42,60 ortalama ile 6-10 yıl ve 42,40 ortalama ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yumuşak başlılık kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 53,51 ile 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 52,36 ortalama ile 16-20 yıl, 52,14 ortalama ile 21 yıl ve üzeri, 50,68 ortalama ile 11-15 yıl ve 50,40 ortalama ile 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Sorumluluk kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 40,15 ile 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 40,01 ortalama ile 21 yıl ve üzeri, 39,95 ortalama ile 5 yıla kadar, 39,81 ortalama ile 11-15 yıl ve 39,19 ortalama ile 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre kişilik tiplerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.Öğretmenlerin kıdemlerine göre kişilik tiplerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	KT	sd	KO	F	p
Duygusal dengesizlik/Nevrotizm	Gruplar arası	268,799	4	67,200	1,830	,122
	Grup içi	16600,256	452	36,726		
	Toplam	16869,055	456			
Dışadönüklük	Gruplar arası	449,331	4	112,333	1,494	,203
	Grup içi	33978,324	452	75,173		
	Toplam	34427,654	456			
Deneyime açıklık	Gruplar arası	308,460	4	77,115	1,416	,227
	Grup içi	24608,910	452	54,444		
	Toplam	24917,370	456			
Yumuşak başlılık	Gruplar arası	402,420	4	100,605	1,578	,179
	Grup içi	28823,855	452	63,770		
	Toplam	29226,276	456			
Sorumluluk	Gruplar arası	40,460	4	10,115	,227	,923
	Grup içi	20160,393	452	44,603		
	Toplam	20200,853	456			

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin kişilik tipleri konusunda kıdeme göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişilik tiplerinin mezun oldukları alanlara göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 24 ve Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre kişilik tipleri puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri

Boyutlar	Mezun olunan alan	N	X	Ss
Duygusal dengesizlik/Nevrotizm	Sayısal	120	23,1917	6,31963
	Sözel	88	24,3295	6,28394
	Eşit ağırlık	249	22,7912	5,86376
Dışadönüklük	Sayısal	120	46,3167	8,83365
	Sözel	88	45,6477	9,44316
	Eşit ağırlık	249	46,8233	8,34977
Deneyime açıklık	Sayısal	120	42,2667	7,51104
	Sözel	88	43,1932	7,73833
	Eşit ağırlık	249	43,4699	7,20552
Yumuşak başlılık	Sayısal	120	51,7083	7,68213
	Sözel	88	50,3409	8,59148
	Eşit ağırlık	249	52,3655	7,90920
Sorumluluk	Sayısal	120	39,7833	6,59027
	Sözel	88	39,2727	6,84261
	Eşit ağırlık	249	40,1486	6,63188

Tablo 24 incelendiğinde duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 24,33 ile mezun olduğu alan sözel olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 23,19 ortalama ile sayısal ve 22,79 ortalama ile eşit ağırlık olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Dışadönüklük kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 46,82 ile mezun olduğu alan eşit ağırlık olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 46,32 ortalama ile sayısal ve 45,65 ortalama ile sözel olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Deneyime açıklık kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 43,47 ile mezun olduğu alan eşit ağırlık olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 43,19 ortalama ile sözel ve 42,27 ortalama ile sayısal olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yumuşak başlılık kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 52,37 ile mezun olduğu alan eşit ağırlık olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 51,71 ortalama ile sayısal ve 50,34 ortalama ile sözel olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Sorumluluk kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 40,15 ile mezun olduğu alan eşit ağırlık olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 39,78 ortalama ile sayısal ve 39,27 ortalama ile sözel olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre kişilik tiplerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre kişilik tiplerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Mezun olunan alan	KT	sd	KO	F	p
Duygusal dengesizlik/Nevrotizm	Gruplar arası	153,879	2	76,940	2,090	,125
	Grup içi	16715,175	454	36,818		
	Toplam	16869,055	456			
Dışadönüklük	Gruplar arası	93,383	2	46,692	,617	,540
	Grup içi	34334,271	454	75,626		
	Toplam	34427,654	456			
Deneyime açıklık	Gruplar arası	118,163	2	59,082	1,082	,340
	Grup içi	24799,207	454	54,624		
	Toplam	24917,370	456			
Yumuşak başlılık	Gruplar arası	267,968	2	133,984	2,101	,124
	Grup içi	28958,307	454	63,785		
	Toplam	29226,276	456			
Sorumluluk	Gruplar arası	51,530	2	25,765	,581	,560
	Grup içi	20149,323	454	44,382		
	Toplam	20200,853	456			

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin kişilik tipleri konusunda mezun olunan alana göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kişilik tiplerinin öğrenci sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 26 ve Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre kişilik tipleri puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri

Boyutlar	Öğrenci sayısı	N	X	Ss
Duygusal dengesizlik/Nevrotizm	20 ve altı	81	24,1605	5,42092
	21-30	270	23,0185	6,34067
	31 ve üzeri	106	22,8962	5,86341
Dışadönüklük	20 ve altı	81	46,1235	8,21033
	21-30	270	46,9704	8,50317
	31 ve üzeri	106	45,4340	9,45870
Deneyime açıklık	20 ve altı	81	42,1975	7,57862
	21-30	270	43,4185	7,15721
	31 ve üzeri	106	42,9811	7,83640
Yumuşak başlılık	20 ve altı	81	51,4691	6,93377
	21-30	270	52,2333	7,91786
	31 ve üzeri	106	50,9623	8,93460
Sorumluluk	20 ve altı	81	40,1728	5,23400
	21-30	270	39,9704	6,81725
	31 ve üzeri	106	39,4434	7,22308

Tablo 26 incelendiğinde duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 24,16 ile öğrenci sayısı 20 ve altı olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 23,02 ortalama ile 21-30 ve 22,90 ortalama ile 31 ve üzeri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Dışadönüklük kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 46,97 ile öğrenci sayısı 21-30 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 46,12 ortalama ile 20 ve altı ve 45,43 ortalama ile 31 ve üzeri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Deneyime açıklık kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 43,42 ile öğrenci sayısı 21-30 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 42,98 ortalama ile 31 ve üzeri ve 42,20 ortalama ile 20 ve altı olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Yumuşak başlılık kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 52,23 ile öğrenci sayısı 21-30 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 51,47 ortalama ile 20 ve altı ve 50,96 ortalama ile 31 ve üzeri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Sorumluluk kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasının 40,17 ile öğrenci sayısı 20 ve altı olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 39,97 ortalama ile 21-30 ve 39,44 ortalama ile 31 ve üzeri olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre kişilik tiplerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre kişilik tiplerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Öğrenci sayısı	KT	sd	KO	F	p
Duygusal dengesizlik/Nevrotizm	Gruplar arası	93,375	2	46,688	1,264	,284
	Grup içi	16775,679	454	36,951		
	Toplam	16869,055	456			
Dışadönüklük	Gruplar arası	191,088	2	95,544	1,267	,283
	Grup içi	34236,566	454	75,411		
	Toplam	34427,654	456			
Deneyime açıklık	Gruplar arası	94,861	2	47,430	,867	,421
	Grup içi	24822,509	454	54,675		
	Toplam	24917,370	456			
Yumuşak başlılık	Gruplar arası	133,954	2	66,977	1,045	,352
	Grup içi	29092,322	454	64,080		
	Toplam	29226,276	456			
Sorumluluk	Gruplar arası	29,350	2	14,675	,330	,719
	Grup içi	20171,504	454	44,431		
	Toplam	20200,853	456			

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin kişilik tipleri konusunda öğrenci sayısına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Stillерinin Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin disiplin stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin disiplin stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Destekleyici	Kadın	258	20,4806	2,50168	4,535*	,000
	Erkek	199	19,4070	2,51865		
Boş verici	Kadın	258	10,2597	2,23137	-3,271*	,001
	Erkek	199	10,9899	2,53060		
Uzlaşmacı	Kadın	258	18,8992	1,99355	5,717*	,000
	Erkek	199	17,8191	2,01445		
Zorlayıcı	Kadın	258	14,0504	2,84512	2,435*	,015
	Erkek	199	13,3769	3,04074		
Görüşmeci	Kadın	258	19,0659	2,35546	4,099*	,000
	Erkek	199	18,1156	2,58428		

Tablo 28 incelendiğinde destekleyici disiplin stilinde kadın öğretmenlerin ortalamasının 20,48, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 19,41 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=4.535$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin destekleyici disiplin stilini kullanma düzeyleri erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Boş verici disiplin stilinde kadın öğretmenlerin ortalamasının 10,26, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 10,99 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3.271$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin boş verici disiplin stilini kullanma düzeyleri erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Uzlaşmacı disiplin stilinde kadın öğretmenlerin ortalamasının 18,90, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 17,82 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=5.717$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin uzlaşmacı disiplin stilini kullanma düzeyleri erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Zorlayıcı disiplin stilinde kadın öğretmenlerin ortalamasının 14,05, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 13,38 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki

farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2.435$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin zorlayıcı disiplin stilini kullanma düzeyleri erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Görüşmeci disiplin stilinde kadın öğretmenlerin ortalamasının 19,07, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 18,12 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=4.099$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin görüşmeci disiplin stilini kullanma düzeyleri erkek öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin disiplin stillerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin disiplin stillerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	X	Ss	t	p
Destekleyici	Evli	407	19,9902	2,55576	-,546	,585
	Bekar	50	20,2000	2,63416		
Boş verici	Evli	407	10,6020	2,40152	,619	,536
	Bekar	50	10,3800	2,32019		
Uzlaşmacı	Evli	407	18,4103	2,07048	-,546	,585
	Bekar	50	18,5800	2,09070		
Zorlayıcı	Evli	407	13,7862	2,98783	,602	,547
	Bekar	50	13,5200	2,61268		
Görüşmeci	Evli	407	18,6511	2,46775	-,024	,981
	Bekar	50	18,6600	2,77459		

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri konusunda medeni duruma göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin disiplin stillerinin eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin disiplin stillerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Eğitim durumu	N	X	Ss	t	p
Destekleyici	Önlisans	58	19,4655	2,11275	-1,746	,082
	Lisans ve üstü	399	20,0927	2,61402		
Boş verici	Önlisans	58	11,3793	2,73270	2,752*	,006
	Lisans ve üstü	399	10,4612	2,31835		
Uzlaşmacı	Önlisans	58	17,8448	1,98946	-2,309*	,021
	Lisans ve üstü	399	18,5138	2,07139		
Zorlayıcı	Önlisans	58	12,9828	3,21450	-2,150*	,032
	Lisans ve üstü	399	13,8697	2,89395		
Görüşmeci	Önlisans	58	18,1379	2,42392	-1,680	,094
	Lisans ve üstü	399	18,7268	2,50488		

Tablo 30 incelendiğinde destekleyici ve görüşmeci disiplin stillerinde gruplar arasında eğitim durumu açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Boş verici disiplin stilinde eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamasının 11,38, lisans ve üstü olan öğretmenlerin ortalamasının ise 10,46 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2.752$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin boş verici disiplin stilini kullanma düzeyleri lisans ve üstü olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Uzlaşmacı disiplin stilinde eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamasının 17,84, lisans ve üstü olan öğretmenlerin ortalamasının ise 18,51 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2.309$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin uzlaşmacı disiplin stilini kullanma düzeyleri lisans ve üstü olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Zorlayıcı disiplin stilinde eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin ortalamasının 12,98, lisans ve üstü olan öğretmenlerin ortalamasının ise 13,87 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2.150$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre eğitim durumu önlisans

olan öğretmenlerin zorlayıcı disiplin stilini kullanma düzeyleri lisans ve üstü olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin disiplin stillerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin disiplin stillerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Mezun olunan fakülte türü	N	X	Ss	t	P
Destekleyici	Eğitim fakültesi	336	20,1310	2,61468	1,641	,101
	Diğer	121	19,6860	2,39107		
Boş verici	Eğitim fakültesi	336	10,5565	2,36070	-,315	,753
	Diğer	121	10,6364	2,48328		
Uzlaşmacı	Eğitim fakültesi	336	18,6071	2,04001	3,095*	,002
	Diğer	121	17,9339	2,08461		
Zorlayıcı	Eğitim fakültesi	336	13,8720	2,93588	1,390	,165
	Diğer	121	13,4380	2,96899		
Görüşmeci	Eğitim fakültesi	336	18,7798	2,39134	1,824	,069
	Diğer	121	18,2975	2,75876		

Tablo 31 incelendiğinde destekleyici, boş verici, zorlayıcı ve görüşmeci disiplin stillerinde gruplar arasında mezun olunan fakülte türü açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Uzlaşmacı disiplin stilinde eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ortalamasının 18,61, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamasının ise 17,93 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3.095$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin uzlaşmacı disiplin stilini kullanma düzeyleri diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin disiplin stillerinin görev yaptıkları yerlere göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 32’te verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin disiplin stillerinin görev yaptıkları yerlere göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Görev yapılan yer	N	X	Ss	t	p
Destekleyici	Köy-kasaba	39	20,3846	1,78614	1,296	,201
	Merkez	418	19,9785	2,62199		
Boş verici	Köy-kasaba	39	9,8974	1,91662	-2,261*	,028
	Merkez	418	10,6411	2,42300		
Uzlaşmacı	Köy-kasaba	39	18,6667	2,03047	,749	,454
	Merkez	418	18,4067	2,07582		
Zorlayıcı	Köy-kasaba	39	14,8462	2,79604	2,425*	,016
	Merkez	418	13,6555	2,94408		
Görüşmeci	Köy-kasaba	39	18,9231	1,86920	,707	,480
	Merkez	418	18,6268	2,55105		

Tablo 32 incelendiğinde destekleyici, uzlaşmacı ve görüşmeci disiplin stillerinde gruplar arasında görev yapılan yer açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Boş verici disiplin stilinde görev yaptığı yer köy-kasaba olan öğretmenlerin ortalamasının 9,90, merkez olan öğretmenlerin ortalamasının ise 10,64 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2.261$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre görev yaptığı yer köy-kasaba olan öğretmenlerin boş verici disiplin stilini kullanma düzeyleri görev yeri merkez olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Zorlayıcı disiplin stilinde görev yaptığı yer köy-kasaba olan öğretmenlerin ortalamasının 14,85, merkez olan öğretmenlerin ortalamasının ise 13,66 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2.425$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre görev yaptığı yer köy-kasaba olan öğretmenlerin zorlayıcı disiplin stilini kullanma düzeyleri merkez olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin disiplin stillerinin çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 33 ve Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre disiplin stilleri puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri

Boyutlar	Çocuk sahibi olma durumu	N	X	Ss
Destekleyici	Çocuğu yok	62	20,5161	2,88434
	1 çocuk	74	20,7432	2,12010
	2 ve daha fazla çocuk	321	19,7477	2,54985
Boş verici	Çocuğu yok	62	10,1129	2,34069
	1 çocuk	74	10,0676	2,17917
	2 ve daha fazla çocuk	321	10,7850	2,42395
Uzlaşmacı	Çocuğu yok	62	18,5806	1,95480
	1 çocuk	74	18,9459	2,00610
	2 ve daha fazla çocuk	321	18,2804	2,09222
Zorlayıcı	Çocuğu yok	62	13,5806	2,63363
	1 çocuk	74	14,2027	3,40016
	2 ve daha fazla çocuk	321	13,6885	2,89226
Görüşmeci	Çocuğu yok	62	18,7742	2,65144
	1 çocuk	74	19,1216	2,51545
	2 ve daha fazla çocuk	321	18,5202	2,45975

Tablo 33 incelendiğinde destekleyici disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 20,74 ile 1 çocuğu olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 20,52 ortalama ile çocuğu olmayan ve 19,75 ortalama ile 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Boş verici disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 10,79 ile 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 10,11 ortalama ile çocuğu olmayan ve 10,07 ortalama ile 1 çocuğu olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Uzlaşmacı disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 18,95 ile 1 çocuğu olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,58 ortalama ile çocuğu olmayan ve 18,28 ortalama ile 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Zorlayıcı disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 14,20 ile 1 çocuğu olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 13,69 ortalama ile 2 ve daha fazla çocuğu olan ve 13,58 ortalama ile çocuğu olmayan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Görüşmeci disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 19,12 ile 1 çocuğu olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,77 ortalama ile çocuğu olmayan ve 18,52 ortalama ile 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre disiplin stillerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre disiplin stillerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Çocuk sahibi olma durumu	KT	sd	KO	F	p
Destekleyici	Gruplar arası	77,755	2	38,877	6,053*	,003
	Grup içi	2916,166	454	6,423		
	Toplam	2993,921	456			
Boş verici	Gruplar arası	46,452	2	23,226	4,117*	,017
	Grup içi	2561,040	454	5,641		
	Toplam	2607,492	456			
Uzlaşmacı	Gruplar arası	28,292	2	14,146	3,332*	,037
	Grup içi	1927,647	454	4,246		
	Toplam	1955,939	456			
Zorlayıcı	Gruplar arası	18,136	2	9,068	1,044	,353
	Grup içi	3943,904	454	8,687		
	Toplam	3962,039	456			
Görüşmeci	Gruplar arası	22,818	2	11,409	1,832	,161
	Grup içi	2826,862	454	6,227		
	Toplam	2849,681	456			

Tablo 34 incelendiğinde zorlayıcı ve görüşmeci disiplin stillerinde öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte destekleyici disiplin stilinde hesaplanan F değeri ($F=6.053$; $p<.05$), boş verici disiplin stilinde hesaplanan F değeri ($F=4.117$; $p<.05$) ve uzlaşmacı disiplin stilinde hesaplanan F değeri ($F=3.332$; $p<.05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Destekleyici, boş verici ve uzlaşmacı disiplin stillerinde grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre destekleyici, boş verici ve uzlaşmacı disiplin stillerinde puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Çocuk sahibi olma durumu	(J) Çocuk sahibi olma durumu	Ortalamalar arası fark (I-J)	p
Destekleyici	1 çocuk	2 ve daha fazla çocuk	,99558*	,007
Boş verici	1 çocuk	2 ve daha fazla çocuk	-,71748*	,049
Uzlaşmacı	1 çocuk	2 ve daha fazla çocuk	,66557*	,034

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumları açısından destekleyici disiplin stilindeki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 1 çocuğu olan öğretmenlerle 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 35'te görülmektedir. Bu bulguya göre 1 çocuğu olan öğretmenlerin destekleyici disiplin stilini kullanma düzeyleri, 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Boş verici disiplin stilindeki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 1 çocuğu olan öğretmenlerle 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 35'te görülmektedir. Bu bulguya göre 1 çocuğu olan öğretmenlerin boş verici disiplin stilini kullanma düzeyleri, 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Uzlaşmacı disiplin stilindeki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 1 çocuğu olan öğretmenlerle 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 35'te görülmektedir. Bu bulguya göre 1 çocuğu olan öğretmenlerin uzlaşmacı disiplin stilini kullanma düzeyleri, 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin disiplin stillerinin kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 36 ve Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin kıdemlerine göre disiplin stilleri puanlarına ilişkin N, X ve Ss. değerleri

Boyutlar	Kıdem	N	X	Ss
Destekleyici	5 yıla kadar	41	20,8049	2,88288
	6-10 yıl	63	20,6825	2,32674
	11-15 yıl	85	20,0824	2,59217
	16-20 yıl	102	19,7843	2,32348
	21 yıl ve üzeri	166	19,6687	2,62480
Boş verici	5 yıla kadar	41	9,9756	2,47475
	6-10 yıl	63	10,4762	2,46169
	11-15 yıl	85	10,2000	2,25093
	16-20 yıl	102	10,5686	2,31016
	21 yıl ve üzeri	166	10,9639	2,42435
Uzlaşmacı	5 yıla kadar	41	18,6829	1,83629
	6-10 yıl	63	19,1270	1,93017
	11-15 yıl	85	18,5765	2,07236
	16-20 yıl	102	18,2745	2,09741
	21 yıl ve üzeri	166	18,1205	2,10568
Zorlayıcı	5 yıla kadar	41	13,6585	3,07904
	6-10 yıl	63	14,6349	2,65975
	11-15 yıl	85	14,1647	2,77680
	16-20 yıl	102	13,8824	3,41892
	21 yıl ve üzeri	166	13,1627	2,68848
Görüşmeci	5 yıla kadar	41	19,2439	2,84412
	6-10 yıl	63	18,8730	2,42628
	11-15 yıl	85	18,8471	2,21739
	16-20 yıl	102	18,5784	2,86127
	21 yıl ve üzeri	166	18,3675	2,31802

Tablo 36 incelendiğinde destekleyici disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 20,80 ile 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 20,68 ortalama ile 6-10 yıl, 20,08 ortalama ile 11-15 yıl, 19,78 ortalama ile 16-20 yıl ve 19,67 ortalama ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Boş verici disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 10,96 ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 10,57 ortalama ile 16-20 yıl, 10,48 ortalama ile 6-10 yıl, 10,20 ortalama ile 11-15 yıl ve 9,98 ortalama ile 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Uzlaşmacı disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 19,13 ile 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,68 ortalama ile 5 yıla kadar, 18,58 ortalama ile 11-15 yıl, 18,27 ortalama ile 16-20 yıl ve 18,12 ortalama ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Zorlayıcı disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 14,63 ile 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 14,16 ortalama ile 11,15 yıl, 13,88 ortalama ile 16-20 yıl, 13,66 ortalama ile 5 yıla kadar ve 13,16 ortalama ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Görüşmeci disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 19,24 ile 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,87 ortalama ile 6-10 yıl, 18,85 ortalama ile 11-15 yıl, 18,58 ortalama ile 16-20 yıl ve 18,37 ortalama ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre disiplin stillerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin kıdemlerine göre disiplin stillerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	KT	sd	KO	F	p
Destekleyici	Gruplar arası	79,376	4	19,844	3,077*	,016
	Grup içi	2914,545	452	6,448		
	Toplam	2993,921	456			
Boş verici	Gruplar arası	52,400	4	13,100	2,317	,056
	Grup içi	2555,093	452	5,653		
	Toplam	2607,492	456			
Uzlaşmacı	Gruplar arası	53,420	4	13,355	3,173*	,014
	Grup içi	1902,519	452	4,209		
	Toplam	1955,939	456			
Zorlayıcı	Gruplar arası	123,326	4	30,831	3,630*	,006
	Grup içi	3838,713	452	8,493		
	Toplam	3962,039	456			
Görüşmeci	Gruplar arası	34,667	4	8,667	1,392	,236
	Grup içi	2815,014	452	6,228		
	Toplam	2849,681	456			

Tablo 37 incelendiğinde boş verici ve görüşmeci disiplin stillerinde öğretmenlerin kıdem durumları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte destekleyici disiplin stilinde hesaplanan F değeri (F=3.077; p<.05), uzlaşmacı disiplin stilinde hesaplanan F değeri (F=3.173; p<.05) ve zorlayıcı disiplin stilinde hesaplanan F değeri (F=3.630; p<.05) ilgili boyutlarda gruplar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Destekleyici, uzlaşmacı ve zorlayıcı disiplin stillerinde grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin kıdemlerine göre destekleyici, uzlaşmacı ve zorlayıcı disiplin stillerinde puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Destekleyici	21 yıl ve üzeri	6-10 yıl	-1,01386*	,046
Uzlaşmacı	21 yıl ve üzeri	6-10 yıl	-1,00650*	,009
Zorlayıcı	21 yıl ve üzeri	6-10 yıl	-1,47227*	,006

Öğretmenlerin kıdemleri açısından destekleyici disiplin stiline puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerle 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo x'te görülmektedir. Bu bulguya göre 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin destekleyici disiplin stilini kullanma düzeyleri, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Uzlaşmacı disiplin stiline puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerle 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 39'da görülmektedir. Bu bulguya göre 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin uzlaşmacı disiplin stilini kullanma düzeyleri, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Zorlayıcı disiplin stiline puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerle 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 39'da görülmektedir. Bu bulguya göre 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin zorlayıcı disiplin stilini kullanma düzeyleri, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre disiplin stillerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre disiplin stillerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Mezun olunan alan	N	X	Ss
Destekleyici	Sayısal	120	20,2333	2,48942
	Sözel	88	19,6023	2,71454
	Eşit ağırlık	249	20,0522	2,53549
Boş verici	Sayısal	120	10,2083	2,19585
	Sözel	88	10,7159	2,45394
	Eşit ağırlık	249	10,7068	2,44916
Uzlaşmacı	Sayısal	120	18,4333	2,00308
	Sözel	88	18,2955	2,21364
	Eşit ağırlık	249	18,4739	2,05772
Zorlayıcı	Sayısal	120	14,3583	2,87497
	Sözel	88	13,8523	3,12403
	Eşit ağırlık	249	13,4337	2,88150
Görüşmeci	Sayısal	120	18,8917	2,47269
	Sözel	88	18,4091	2,81881
	Eşit ağırlık	249	18,6225	2,39161

Tablo 39 incelendiğinde destekleyici disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 20,23 ile mezun olduğu alan sayısal olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 20,05 ortalama ile eşit ağırlık ve 19,60 ortalama ile sözel olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Boş verici disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 10,72 ile mezun olduğu alan sözel olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 10,71 ortalama ile eşit ağırlık ve 10,21 ortalama ile sayısal olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Uzlaşmacı disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 18,47 ile mezun olduğu alan eşit ağırlık olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,43 ortalama ile sayısal ve 18,30 ortalama ile sözel olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Zorlayıcı disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 14,36 ile mezun olduğu alan sayısal olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 13,85 ortalama ile sözel ve 13,43 ortalama ile eşit ağırlık olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Görüşmeci disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 18,89 ile mezun olduğu alan sayısal olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,62 ortalama ile eşit ağırlık ve 18,41 ortalama ile sözel olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre disiplin stillerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre disiplin stillerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Mezun olunan alan	KT	sd	KO	F	p
Destekleyici	Gruplar arası	21,054	2	10,527	1,608	,202
	Grup içi	2972,867	454	6,548		
	Toplam	2993,921	456			
Boş verici	Gruplar arası	22,205	2	11,102	1,950	,144
	Grup içi	2585,288	454	5,694		
	Toplam	2607,492	456			
Uzlaşmacı	Gruplar arası	2,074	2	1,037	,241	,786
	Grup içi	1953,865	454	4,304		
	Toplam	1955,939	456			
Zorlayıcı	Gruplar arası	70,212	2	35,106	4,095*	,017
	Grup içi	3891,828	454	8,572		
	Toplam	3962,039	456			
Görüşmeci	Gruplar arası	12,302	2	6,151	,984	,375
	Grup içi	2837,378	454	6,250		
	Toplam	2849,681	456			

Tablo 40 incelendiğinde destekleyici, boş verici, uzlaşmacı ve görüşmeci disiplin stillerinde öğretmenlerin mezun oldukları alanlar açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte zorlayıcı disiplin stilinde hesaplanan F değeri ($F=4,095$; $p<,05$) ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Zorlayıcı disiplin stilinde grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Öğretmenlerin kıdemlerine göre zorlayıcı disiplin stilinde puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Mezun olunan alan	(J) Mezun olunan alan	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Zorlayıcı	Sayısal	Eşit ağırlık	,92460*	,013

Öğretmenlerin mezun oldukları alanlar açısından zorlayıcı disiplin stilindeki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde sayısal alan mezunu olan öğretmenlerle eşit ağırlık alanı mezunu olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 41’de görülmektedir. Bu bulguya göre sayısal alan mezunu olan

öğretmenlerin zorlayıcı disiplin stilini kullanma düzeyleri, eşit ağırlık alanı mezunu olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre disiplin stillerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre disiplin stillerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Öğrenci sayısı	N	X	Ss
Destekleyici	20 ve altı	81	19,7407	2,48886
	21-30	270	20,1222	2,50128
	31 ve üzeri	106	19,9434	2,77001
Boş verici	20 ve altı	81	10,6543	2,55030
	21-30	270	10,4222	2,24839
	31 ve üzeri	106	10,9151	2,59713
Uzlaşmacı	20 ve altı	81	17,9136	2,05059
	21-30	270	18,4815	2,00316
	31 ve üzeri	106	18,6887	2,20546
Zorlayıcı	20 ve altı	81	13,4444	3,20156
	21-30	270	13,7926	2,87302
	31 ve üzeri	106	13,9057	2,94563
Görüşmeci	20 ve altı	81	18,0617	2,72647
	21-30	270	18,7037	2,46333
	31 ve üzeri	106	18,9717	2,35618

Tablo 42 incelendiğinde destekleyici disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 20,12 ile öğrenci sayısı 21-30 olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 19,94 ortalama ile 31 ve üzeri ve 19,74 ortalama ile 20 ve altı olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Boş verici disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 10,92 ile öğrenci sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 10,65 ortalama ile 20 ve altı ve 10,42 ortalama ile 21-30 olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Uzlaşmacı disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 18,69 ile öğrenci sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,48 ortalama ile 21-30 ve 17,91 ortalama ile 20 ve altı olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Zorlayıcı disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 13,91 ile öğrenci sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 13,79 ortalama ile 21-30 ve 13,44 ortalama ile 20 ve altı olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Görüşmeci disiplin stilinde en yüksek puan ortalamasının 18,97 ile öğrenci sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 18,70 ortalama ile 21-30 ve 18,06 ortalama ile 20 ve altı olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre disiplin stillerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre disiplin stillerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Öğrenci sayısı	KT	sd	KO	F	p
Destekleyici	Gruplar arası	9,739	2	4,869	,741	,477
	Grup içi	2984,183	454	6,573		
	Toplam	2993,921	456			
Boş verici	Gruplar arası	19,069	2	9,534	1,672	,189
	Grup içi	2588,424	454	5,701		
	Toplam	2607,492	456			
Uzlaşmacı	Gruplar arası	29,410	2	14,705	3,465*	,032
	Grup içi	1926,529	454	4,243		
	Toplam	1955,939	456			
Zorlayıcı	Gruplar arası	10,598	2	5,299	,609	,544
	Grup içi	3951,442	454	8,704		
	Toplam	3962,039	456			
Görüşmeci	Gruplar arası	39,778	2	19,889	3,213*	,041
	Grup içi	2809,903	454	6,189		
	Toplam	2849,681	456			

Tablo 43 incelendiğinde destekleyici, boş verici ve zorlayıcı disiplin stillerinde öğretmenlerin öğrenci sayıları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte uzlaşmacı disiplin stilinde hesaplanan F değeri ($F=3,465$; $p<,05$) ve görüşmeci disiplin stilinde hesaplanan F değeri ($F=3,213$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Uzlaşmacı ve görüşmeci disiplin stillerinde grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre uzlaşmacı ve görüşmeci disiplin stillerinde puan ortalamalarına ilişkin TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Öğrenci sayısı	(J) Öğrenci sayısı	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Uzlaşmacı	20 ve altı	31 ve üzeri	-,77510*	,030
Görüşmeci	20 ve altı	31 ve üzeri	-,90997*	,036

Öğretmenlerin öğrenci sayıları açısından uzlaşmacı disiplin stiline puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde öğrenci sayısı 20 ve altı olan öğretmenlerle 31 ve üzeri olan öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 44'te görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenci sayısı 20 ve altı olan öğretmenlerin uzlaşmacı disiplin stilini kullanma düzeyleri, 31 ve üzeri olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Görüşmeci disiplin stiline puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde öğrenci sayısı 20 ve altı olan öğretmenlerle 31 ve üzeri olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 44'te görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenci sayısı 20 ve altı olan öğretmenlerin görüşmeci disiplin stilini kullanma düzeyleri, 31 ve üzeri olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Tipleri İle Disiplin Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 45'te öğretmenlerin kişilik tipleri ile disiplin stilleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon tablosu verilmiştir.

Tablo 45. Öğretmenlerin kişilik tipleri ile disiplin stilleri arasındaki ilişki

BOYUTLAR	Duygusal dengesizlik/ Nevrotizm	Dışadönüklük	Deneyime açıklık	Yumuşak başlılık	Sorumluluk	Destekleyici	Boş verici	Uzlaşmacı	Zorlayıcı	Görüşmeci
Duygusal dengesizlik/ Nevrotizm	r 1									
	p									
Dışadönüklük	r -,15**	1								
	p ,00									
Deneyime açıklık	r -,10*	,73**	1							
	p ,03	,00								
Yumuşak başlılık	r -,17**	,53**	,64**	1						
	p ,00	,00	,00							
Sorumluluk	r -,03	,61**	,66**	,69**	1					
	p ,48	,00	,00	,00						
Destekleyici	r -,10*	,26**	,27**	,32**	,27**	1				
	p ,04	,00	,00	,00	,00					
Boş verici	r ,15**	-,11*	-,11*	-,15**	-,20**	-,33**	1			
	p ,00	,02	,01	,00	,00	,00				
Uzlaşmacı	r -,19**	,26**	,27**	,24**	,25**	,60**	-,19**	1		
	p ,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00			
Zorlayıcı	r ,16**	,09	-,03	-,10*	,04	,15**	-,03	,18**	1	
	p ,00	,06	,51	,03	,40	,00	,50	,00		
Görüşmeci	r ,02	,19**	,18**	,20**	,20**	,52**	-,08	,51**	,42**	1
	p ,62	,00	,00	,00	,00	,00	,09	,00	,00	

** p<,01

* p<,05

Tablo 45 incelendiğinde öğretmenlerin kişilik tipleri alt boyutları ile disiplin stilleri alt boyutları arasındaki ilişkilerin düzeyi görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin;

- Duygusal dengesizlik/Nevrotizm kişilik tipi ile dışadönüklük kişilik tipi arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-,152$; $p<,01$) vardır.
- Duygusal dengesizlik/Nevrotizm kişilik tipi ile deneyime açıklık kişilik tipi arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-,101$; $p<,05$) vardır.
- Duygusal dengesizlik/Nevrotizm kişilik tipi ile yumuşak başlılık kişilik tipi arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-,172$; $p<,01$) vardır.
- Duygusal dengesizlik/Nevrotizm kişilik tipi ile sorumluluk kişilik tipi arasında ilişki yok denecek kadar azdır ($r=-,033$; $p>,05$).

- Duygusal dengesizlik/Nevrotizm kişilik tipi ile destekleyici disiplin stili arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-,097$; $p<,05$) vardır.
- Duygusal dengesizlik/Nevrotizm kişilik tipi ile boş verici disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,151$; $p<,01$) vardır.
- Duygusal dengesizlik/Nevrotizm kişilik tipi ile uzlaşmacı disiplin stili arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-,194$; $p<,01$) vardır.
- Duygusal dengesizlik/Nevrotizm kişilik tipi ile zorlayıcı disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,155$; $p<,01$) vardır.
- Duygusal dengesizlik/Nevrotizm kişilik tipi ile görüşmeci disiplin stili arasında ilişki yok denecek kadar azdır ($r=,023$; $p>,05$).
- Dışadönüklük kişilik tipi ile deneyime açıklık kişilik tipi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,729$; $p<,01$) vardır.
- Dışadönüklük kişilik tipi ile yumuşak başlılık kişilik tipi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,531$; $p<,01$) vardır.
- Dışadönüklük kişilik tipi ile sorumluluk kişilik tipi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,605$; $p<,01$) vardır.
- Dışadönüklük kişilik tipi ile destekleyici disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,257$; $p<,01$) vardır.
- Dışadönüklük kişilik tipi ile boş verici disiplin stili arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-,108$; $p<,05$) vardır.
- Dışadönüklük kişilik tipi ile uzlaşmacı disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,263$; $p<,01$) vardır.
- Dışadönüklük kişilik tipi ile zorlayıcı disiplin stili arasında ilişki yok denecek kadar azdır ($r=,087$; $p>,05$).
- Dışadönüklük kişilik tipi ile görüşmeci disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,191$; $p<,01$) vardır.
- Deneyime açıklık kişilik tipi ile yumuşak başlılık kişilik tipi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,639$; $p<,01$) vardır.
- Deneyime açıklık kişilik tipi ile sorumluluk kişilik tipi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,659$; $p<,01$) vardır.

- Deneyime açıklık kişilik tipi ile destekleyici disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,268$; $p<,01$) vardır.
- Deneyime açıklık kişilik tipi ile boş verici disiplin stili arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-,114$; $p<,05$) vardır.
- Deneyime açıklık kişilik tipi ile uzlaşmacı disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,268$; $p<,01$) vardır.
- Deneyime açıklık kişilik tipi ile zorlayıcı disiplin stili arasında ilişki yok denecek kadar azdır ($r=-,031$; $p>,05$).
- Deneyime açıklık kişilik tipi ile görüşmeci disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,178$; $p<,01$) vardır.
- Yumuşak başlılık kişilik tipi ile sorumluluk kişilik tipi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,689$; $p<,01$) vardır.
- Yumuşak başlılık kişilik tipi ile destekleyici disiplin stili arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,316$; $p<,01$) vardır.
- Yumuşak başlılık kişilik tipi ile boş verici disiplin stili arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-,145$; $p<,05$) vardır.
- Yumuşak başlılık kişilik tipi ile uzlaşmacı disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,237$; $p<,01$) vardır.
- Yumuşak başlılık kişilik tipi ile zorlayıcı disiplin stili arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-,102$; $p<,05$) vardır.
- Yumuşak başlılık kişilik tipi ile görüşmeci disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,195$; $p<,01$) vardır.
- Sorumluluk kişilik tipi ile destekleyici disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,265$; $p<,01$) vardır.
- Sorumluluk kişilik tipi ile boş verici disiplin stili arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-,195$; $p<,05$) vardır.
- Sorumluluk kişilik tipi ile uzlaşmacı disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,245$; $p<,01$) vardır.
- Sorumluluk kişilik tipi ile zorlayıcı disiplin stili arasında ilişki yok denecek kadar azdır ($r=,040$; $p>,05$).

- Sorumluluk kişilik tipi ile görüşmeci disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,200$; $p<,01$) vardır.
- Destekleyici disiplin stili ile boş verici disiplin stili arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-,327$; $p<,05$) vardır.
- Destekleyici disiplin stili ile uzlaşmacı disiplin stili arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,597$; $p<,01$) vardır.
- Destekleyici disiplin stili ile zorlayıcı disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,148$; $p<,01$) vardır.
- Destekleyici disiplin stili ile görüşmeci disiplin stili arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,522$; $p<,01$) vardır.
- Boş verici disiplin stili ile uzlaşmacı disiplin stili arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki ($r=-,192$; $p<,01$) vardır.
- Boş verici disiplin stili ile zorlayıcı disiplin stili arasında ilişki yok denecek kadar azdır ($r=-,032$; $p>,05$).
- Boş verici disiplin stili ile görüşmeci disiplin stili arasında ilişki yok denecek kadar azdır ($r=-,080$; $p>,05$).
- Uzlaşmacı disiplin stili ile zorlayıcı disiplin stili arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,184$; $p<,01$) vardır.
- Uzlaşmacı disiplin stili ile görüşmeci disiplin stili arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,510$; $p<,01$) vardır.
- Zorlayıcı disiplin stili ile görüşmeci disiplin stili arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,419$; $p<,01$) vardır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genel profili: %56,5'i kadın, %43,5'i erkektir. %89,1'i evli, %70,2'si 2 ve daha fazla çocuklu, %36,3'ü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. %87,3 lisans ve üstü eğitim durumunda, %73,5'i eğitim fakültesi mezunu, %54,5'i eşit ağırlık alanı mezunudur. %59,1'i 21-30 arasında öğrenci sayısına sahip ve %91,5'i merkezde görev yapmaktadır.

Kişilik tiplerini tespit etmek amacıyla sınıf öğretmenlerine uygulanan Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi sonuçlarına göre en yüksek puan alınan kişilik tipleri sırasıyla; Yumuşak Başlılık, Dışa Dönüklük, Deneyime Açıklık, Sorumluluk, Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm olarak tespit edilmiştir. Büyükuysal (2016) tarafından Zonguldak ilinde orta öğretim İngilizce öğretmenleri ile yapılan benzer çalışmada öğretmenlerin kişilik tipleri sırasıyla; Yumuşak Başlılık, Deneyime Açıklık, Sorumluluk, Dışa Dönüklük, Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonucuyla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir.

Disiplin stillerini tespit etmek için sınıf öğretmenlerine uygulanan Öğretmen Disiplin Stilleri Ölçeği yanıtlarına göre en yüksek puan alan disiplin stilleri sırasıyla; Destekleyici, Görüşmeci, Uzlaşmacı, Zorlayıcı, Boş verici olarak tespit edilmiştir. Uğurlu (2012) tarafından İstanbul ilinde resmi liselerde çalışan öğretmenlerin disiplin stilleri ile kişilik özelliklerini incelediği çalışmasında alınan puanlama sırasıyla; görüşmeci, destekleyici, uzlaşmacı, zorlayıcı ve boş verici olarak bulunmuş ve bu çalışmayla büyük ölçüde uyumaktadır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmamızda en yüksek puanlamanın destekleyici disiplin stilinde çıkması ve lise öğretmenleri ile yapılan çalışmada en yüksek puanlamanın görüşmeci disiplin stilinde çıkması

öğretmenlerin hitap ettikleri yaş grubunun gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verme şekilleri olarak yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkenine bakıldığında dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk kişilik tiplerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk kişilik tiplerinde sahiptir. Duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipinde kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Malak (2012) tarafından İstanbul İlinde yapılan benzer bir çalışmada kadın öğretmenlerin dışa dönük kişilik tipini daha yüksek sergiledikleri ortaya konmuştur. Tatlılıoğlu (2014) üniversite öğrencileri kişilik özelliklerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında ise bizden farklı olarak dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik tiplerinde cinsiyet değişkenine göre bir farklılık bulunmamışken duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipini kadın katılımcıların daha yüksek sergilediğini ortaya koymuştur.

Dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk kişilik tiplerinde kadın öğretmenlerin daha yüksek puan almaları, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha sosyal, neşeli, baskın, hayal gücü geniş, yenilikçi, meraklı, yardımsever, merhametli, fedakâr, sorumlu bireyler olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Disiplin stillerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesinde elde edilen bulgulara göre kadın öğretmenlerin destekleyici, uzlaşmacı, zorlayıcı, görüşmeci disiplin stillerini kullanma düzeyleri; erkek öğretmenlerin ise boş verici disiplin stilini kullanma düzeyi yüksektir.

İlhan (2016) tarafından yapılan öğretmenlerin disiplin stilleri ile yaratıcılığı destekleme düzeylerini araştırdığı çalışmasında kadın öğretmenlerin destekleyici, uzlaşmacı, zorlayıcı, görüşmeci, boş verici disiplin stillerini daha yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Boş verici disiplin stilinde alınan puanlar hariç sonuçlar örtüşmektedir. Erkek öğretmenlerin daha az kontrol kurma eğilimi ve daha özgür sınıf ortamını tercih etmeleri boş verici disiplin stilini kullanmalarına neden olduğu düşünülebilir.

Medeni durum değişkenine göre ne kişilik tiplerinde ne de disiplin stillerinde bir anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Eğitim durumu değişkenine bakıldığında lisans ve üstü olan öğretmenlerin dışa dönük ve deneyime açıklık kişilik tiplerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ön lisans mezunu öğretmenler boş verici disiplin stilini daha çok tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Lisans ve üstü olan öğretmenlerin ise uzlaşmacı ve zorlayıcı disiplin stilini daha çok kullandığı tespit edilmiştir.

Bu durum lisans ve üstü eğitim durumundaki öğretmenlerin verimlilik kaygısı duymaları, gelişimini ve ilişkilerini canlı tutma çabasında olmaları; ön lisans mezunu öğretmenlerin ise meslek hayatının sonlarında olmaları, kabuğuna çekilme eğilimde olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Mezun olunan fakülte değişkenine ait bulgulara bakıldığına kişilik tiplerinde bir bulguya rastlanamamıştır.

Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin uzlaşmacı disiplin stilini tercih etme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin uzlaşmacı disiplin stilini tercih etmeleri öğrencilerle duygudaşlık kurma düşünceyiyle orta yolu bularak sorunlardan kısa sürede kurtulmak istemelerinden kaynaklanabilir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi ve pedagoji bilgisinin diğer fakülte mezunlarına göre yüksek olmasına rağmen uygulama anlamında geleneksel tavırların sergilendiği okul ortamlarında kararsızlık duygusu yaşamaları uzlaşmacı disiplin stiline yönelmelerine neden olmuş olabilir.

Görev yapılan yer değişkenine göre kişilik tiplerinde bir bulgu elde edilememiştir.

Merkez de görev yapan öğretmenlerin boş verici disiplin stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Köy ve kasabada görev yapan öğretmenlerin ise zorlayıcı disiplin stilini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya göre görev yapılan yer öğretmenlerin sınıf yönetim stiline belirleyici bir değişkendir. Diğer taraftan şehir merkezindeki velilerin köy ve kasabadaki velilere göre öğrencinin eğitim öğretimine olan ilgilerinin yüksekliği öğretmenlerin boş verici tutum sergilemelerine etkisi olduğu düşünölmektedir.

Çocuk sahibi olma değişkenine göre kişilik tiplerinde herhangi bir bulgu elde edilememiştir.

Çocuk sahibi olma değişkenine göre disiplin stilleri incelendiğinde, 1 çocuğu olan öğretmenlerin destekleyici ve uzlaşmacı disiplin stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlerin ise boş verici disiplin stilini tercih ettiği görülmektedir. Bu sonuç 2 ve daha fazla çocuğu olan öğretmenlerde zamanla duyarsızlaşmanın oluşmasından kaynakladığı şeklinde yorumlanabilir.

Kıdem değişkenine göre kişilik tipleri arasında herhangi bir anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre destekleyici, uzlaşmacı ve zorlayıcı disiplin stillerini kullanma düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Kuruöz (2008) tarafından yapılan benzer çalışmada 1-5 yılları arasında kıdeme sahip öğretmenlerin en çok yaklaşma-dinleme stratejisini kullandıkları, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kurallar-sonuçları stratejisi ve müdahaleci stratejiye çok başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Yakınlaşma-dinleme stratejisi içerik olarak destekleyici ve uzlaşmacı disiplin stillerine, müdahaleci strateji ve kurallar sonuçları stratejisi ise zorlayıcı ve görüşmeci disiplin stillerine benzemektedir. İki çalışmanın sonuçları birbirine oldukça yakındır.

Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre kişilik tiplerinin incelenmesinde herhangi bir bulgu elde edilmemiştir.

Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre disiplin stillerinin incelenmesinde sayısal alan mezunu öğretmenlerin eşit ağırlık alan mezunu öğretmenlere göre zorlayıcı disiplin stilini kullanma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre kişilik tiplerinin incelenmesinde herhangi bir bulgu elde edilmemiştir.

Öğretmenlerin öğrenci sayıları açısından disiplin stillerinin incelenmesinde öğrenci sayısı 31 ve üzeri olan öğretmenler 20 ve altı olan öğretmenlere göre daha çok uzlaşmacı ve görüşmeci disiplin stilini tercih etmektedirler. Öğretmenlerin daha kalabalık gruplarda etkisini daha çabuk görebileceği yöntemleri tercih ettiği söylenebilir.

Yumuşak başlılık kişilik tipi ile dışa dönüklük, deneyime açıklık, sorumluluk kişilik tipleri arasında doğru orantılı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yumuşak başlılık kişilik tipi ile duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipi arasında ters orantılı ilişki bulunmuştur.

Dışa dönüklük kişilik tipi ile deneyime açıklık ve sorumluluk kişilik tipi arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur.

Dışa dönüklük kişilik tipi ile dengesizlik/nevrotizm kişilik tipi ile ters orantılı bir ilişki bulunmuştur.

Deneyime açıklık kişilik tipi ile sorumluluk kişilik tipi arasında doğru orantılı, duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipi ile ters orantılı bir ilişki bulunmuştur.

Sorumluluk kişilik tipi ile duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipi arasında ilişki bulunamamıştır.

Görüşmeci disiplin stili ile dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk kişilik tipleri arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipi ile arasında ilişki bulunamamıştır.

Görüşmeci disiplin stili ile destekleyici, uzlaşmacı, zorlayıcı disiplin stilleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Boş verici disiplin stili ile aralarında ilişki bulunamamıştır.

Görüşmeci disiplin stiline uygulama açısından en uygun disiplin stildir. Fakat öğretmenlerin aynı paralellikte zorlayıcı disiplin stilini tercih etmeleri çelişki gibi görünmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi disiplinsizlik durumlarında otoriteyi elden bırakmak adına hazırlıksız yakalandıkları disiplin sorunları karşısında zorlayıcı disiplin stilini tercih ettikleri düşünülmektedir. Uğurlu (2012) tarafından yapılan çalışmada da zorlayıcı disiplin stili ile görüşmeci disiplin stili arasında doğrusal ilişki elde edilmiştir.

Destekleyici disiplin stili ile sorumluluk, yumuşak başlılık, deneyime açıklık, dışadönüklük kişilik tipleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur

Destekleyici disiplin stili ile duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipi arasında ters orantılı bir ilişki bulunmuştur.

Destekleyici disiplin stili ile uzlaşmacı, zorlayıcı disiplin stilleri arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara benzeyen bir sonuç da Sadık (2006) tarafından öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelediği çalışmasında olumlu yöntemleri uygulayabilen öğretmenlerin, kaçınılması gereken stratejileri de kullanmaya devam ettiklerini tespit etmiştir

Destekleyici disiplin stili ile boş verici disiplin stili arasında ters orantılı bir ilişki bulunmuştur.

Boş verici disiplin stili ile uzlaşmacı disiplin stili arasında ters orantılı bir ilişki bulunmuştur. Boş verici disiplin stili ile zorlayıcı disiplin stili arasında ilişki bulunamamıştır.

Boş verici disiplin stili ile duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipi arasında doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir.

Boş verici disiplin stili ile sorumluluk, yumuşak başlılık, deneyime açıklık, dışadönüklük kişilik tipleri arasında ters orantılı ilişki bulunmuştur.

Büyüküysal (2016) Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Yumuşak başlılık ve Sorumluluk boyutunda yüksek puan alan öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarından ilgisiz sınıf yönetimini benimsemediklerini tespit etmiştir ve bu bulgularla birebir örtüşmektedir.

Uzlaşmacı disiplin stili ile zorlayıcı disiplin stili arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

Uzlaşmacı disiplin stili ile sorumluluk, yumuşak başlılık, deneyime açıklık, dışadönüklük kişilik tipleri arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur.

Uzlaşmacı disiplin stili ile duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipi arasında ters orantılı bir ilişki bulunmuştur.

Zorlayıcı disiplin stili ile duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipi ile doğru orantılı yumuşak başlılık kişilik tipi ile ters orantılı ilişki bulunmuştur.

Zorlayıcı disiplin stili ile deneyime açıklık, dışadönüklük ve sorumluluk kişilik tipleri arasında ilişki bulunamamıştır.

Garcia, Kupczynski, & Holland, (2011), kişilik tipleri ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenin dışadönük, deneyime açık, sorumluluk ve uyumluluk kişilik boyutları ile güçlü öğrenci-öğretmen ilişkisi ve olumlu öğrenci davranışındaki gelişmeler arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Bütün bu bulgulara göre öğretmenlerin kişilik tipleri paralelinde sınıf yönetiminde benimsediği disiplin stilleri arasında ilişki beklenen bir sonuçtur.

5.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar önce yapılan çalışmalarla benzerlikler ve farklılıklar içermektedir. Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin kendilerini tanıma açısından seminer dönemi programları dâhilinde ya da hizmet içi eğitim faaliyetleri yoluyla çalışmalar düzenlenebilir.
- Olumlu kişilik özelliklerinin öğretmen seçiminde kriter olarak değerlendirilmesi ele alınabilir.
- Benzer çalışmalar farklı ölçek ve farklı örneklem grupları ile yapılarak sonuçlar güçlendirilebilir.
- Öğretmenlerin kendilerini değerlendirerek elde edilen sonuçlar yerine öğretmenlerin değerlendirilerek elde edilecek sonuçlarla farklı bir çalışma yapılabilir.
- Öğretmenlerin kıdem süresi uzadıkça duyarsızlaşma ve tükenmişlik yaşayabileceği istendik disiplin yöntemlerinden zamanla uzaklaşabileceği diğer çalışmalarla incelenip elde edilen sonuçlar doğrultusunda gerekli önlemler alınabilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda karşılaştıkları problemleri müzakere ederek bu problemler karşısında güçlenebilecekleri okul içi çalışmaların yapılabileceği düzenlemeler oluşturulabilir.

- Eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi konusunda teoriden çok uygulamalı çalışmalar ve örnek olay çalışmaları öğretmen adaylarını daha etkili hale getirebilir aynı zamanda okullarda yapılacak çalışmalarda görevde olan öğretmenlere farkındalık sağlayarak olumlu bakış açısı geliştirebilir.



KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2005). Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular. Z. Kaya içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 3-17). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Akan, D. (2010). Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı. C. Gülşen içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 1-19). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akar, İ. (2005). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler. Z. Kaya içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 63-83). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Akkoyun, F. (1992). Transaksiyonel Analiz ve Yetişkin Olmak. *Yetişkin Olmak Konferansı*. Ankara.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., & Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye Giriş II*. (K. Atakay, M. Atakay, & A. Yavuz, Çev.) İstanbul: Soysal Yayınları.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Babaoğlu, E. (2009). Sınıfta Disiplin ve Disiplin Modelleri. M. Çelikten içinde, *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi* (s. 259-290). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın.
- 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.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Meb Yayınları.
- Bozacı, A. (2009). Sorun Davranışları Yönetmek. M. Çelikten içinde, *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi* (s. 209-254). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyükuysal, E. (2016). *Orta Öğretim İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.

- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y., & Ercan, L. (2008). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53-64.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erbaş, D. (2010). Sınıfta Davranış Yönetimi. D. Erbaş içinde, *Sınıfta Etkili Öğretim ve Yönetim* (s. 363-429). Ankara: Data Yayınları.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ertürk, Y. D. (2010). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Kutup Yıldızı Yayınları.
- Garcia, P., Kupczynski, L., & Holland, G. (2011). The Impact Of Teacher Personality Styles On Academic Excellence Of Secondary Students. *National Forum of Teacher Education*, 11(3).
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gordon, T. (2014). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (S. Karakale, Çev.) İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Göka, E., & Beyazyüz, M. (2014). *Geçimsizler Kişilikleri Tanıma ve Geçinmeyi Kolaylaştırma*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Gürüz, D., & Gürel, E. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnanç, B. Y., & Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pagem A. Yayıncılık.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.

- Kayalar, M. (2002). Transaksiyonel Analizin Etkili Takım Oluşturmada Kullanılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 7(1), 265-275.
- Kiraz, Z. (2013). Okul Örgütü ve Yönetimi. A. Ç. Sağlam içinde, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (s. 137-160). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Entitüsü, İstanbul.
- Köknel, Ö. (1999). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köktaş, Ş. K. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Kuruöz, M. (2008). *Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Niğde.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Malak, E. (2012). *Bir Grup Öğretmenin Kişilik Özellikleri İle Sınıf İçinde Kullandıkları Disiplin Yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. (S. Karakaş, Dü.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasırlıoğlu, S. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 4(4), 566-589.
- Özdemir, S. (2011). Eğitim, Okul ve Sınıf Yönetimi. M. Ç. Özdemir içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 1-15). Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2011). Sınıf Ortamını Etkileyen Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Etkenler. M. Ç. Özdemir içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 197-230). Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (2005). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Pagem Akademi.

- Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171-179.
- Perkmen, S., & Tezci, E. (2015). Holland Teorisinin Işığında Meslek Kişiliğinin Ölçülmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 184-204. Kasım 1, 2016 tarihinde dergipark: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/39917> adresinden alındı
- Riso, D. R. (2003). *Kişilik Tipleri Enegramla Kendinizi Keşfedin*. (G. Talay, Çev.) İstanbul: Kuraldii Yayıncılık.
- Saban, A. (2000). *Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları Ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi Ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Sağnak, M. (2008a). İlköğretim Okullarında ve Liselerde Görevli Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stillerinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*(180), 342-352.
- Sağnak, M. (2008b). Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 17-22.
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (s. 43-84). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schopenhauer, A., Jung, C. G., Spranger, E., & Von Schiller, W. F. (2005). *Kişilik: Oluşumu ve Sorunları*. (A. Aydoğan, Dü.) İstanbul: İz Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini. *Eğitim Yönetimi*, 2(1), 597-607.

- Tatlılıoğlu, K. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Beş Faktör Kişilik Kuramına Göre Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*(7-16), 939-971.
- Taymur, İ., & Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, Sınıflaması ve Değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 4(2), 154-177.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Uğurlu, B. (2012). *Resmi Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Kullandıkları Disiplin Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uzunoğlu, S. (2006). *Kişiliğin Deşifresi*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Ünal, S., & Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayını.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yeşilyurt, E. (2008). Eğitim Programlarının Hedeflerine Ulaşılması Bağlamında Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarına Olan Kazanımları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 23-42.
- Yolcu, H. (2010). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler. C. Gülşen içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 21-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK 1. KAYSERİ İLİ SINIF ÖĞRETMENİ DURUMU

BRANŞLARA GÖRE İL NORM KADRO DURUMU
--

İl: KAYSERİ	Branş:Sınıf Öğretmenliği	Tarih:29.12.2016
-------------	--------------------------	------------------

İlçe Kodu	İlçe Adı	Okul Sayısı	Şube Sayısı	Norm	Mevcut
12	AKKIŞLA	7	23	16	13
2	BÜNYAN	23	134	96	94
98	BÜYÜKŞEHİR	1	0	13	15
3	DEVELİ	52	338	233	220
4	FELAHİYE	4	14	12	14
16	HACILAR	8	60	46	44
5	İNCESU	19	123	96	76
15	KOCASINAN	72	1367	1061	1071
14	MELIKGAZI	73	1870	1414	1421
17	ÖZVATAN	3	11	10	9
6	PINARBAŞI	26	123	85	84
7	SARIOĞLAN	10	53	42	37
8	SARIZ	9	39	23	24
13	TALAS	32	441	340	332
9	TOMARZA	24	131	82	75
10	YAHYALI	31	168	128	116
11	YEŞİLHISAR	17	77	46	44
Toplam:		411	4972	3743	3689

EK 2. VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programında Yard. Doç. Dr. Mehmet İzzettin YILMAZER tarafından yönetilen yüksek lisans öğrencisi Ferhat SEVGİ tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Tipleri İle Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” konulu yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Cevaplar kesinlikle bilimsel amaçla kullanılacak olup cevapların gizli tutulacağından emin olarak yanıtlayınız. Çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür eder saygılarımı sunarım.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Açıklama: Kişisel bilgi formunda durumunuza uygun seçeneği (X) işareti koyarak belirtiniz.

Cinsiyetiniz	Kadın ()	Erkek ()	
Medeni durumunuz	Evli ()	Bekâr ()	
Çocuk sahibi olma durumu	Çocuğum yok ()	Bir çocuğum var ()	İki ve daha fazla çocuğum var ()
Kıdem yılınız	5yıla kadar ()	6-10 yıl ()	11-15 yıl ()
	16- 20 yıl ()		21yıl ve üzeri ()
Eğitim durumunuz	Ön lisans ()	Lisans ve üzeri ()	
Mezuniyet alanı	Eğitim Fakültesi ()	Diğer ()	
Mezun olunan program	Sayısal Alan ()	Sözel Alan ()	Eşit Ağırlık Alanı ()
Öğrenci sayınız	20 ve altı ()	21-30 ()	31 ve üzeri ()
Görev yapılan yer	Köy-Kasaba ()	Merkez ()	

SIFATLARA DAYALI KİŞİLİK TESTİ

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

		Çok Uygun	Oldukça Uygun	Biraz Uygun	Ne Uygun -Ne Uygun Değil	Biraz Uygun	Oldukça Uygun	Çok Uygun	
1.	İçedönük	O	●	O	O	O	O	O	Dışadönük
2.	İçedönük	O	O	O	O	O	O	●	Dışadönük
3.	İçedönük	O	O	O	●	O	O	O	Dışadönük

Bu örneklerde,

1. örnek kişi kendini oldukça içedönük olarak görmektedir,
2. örnek ise kişi kendini çok dışadönük olarak görmektedir,
3. örnek ise kişi bu boyutta kararsızdır veya her iki sıfatı kendine uzak veya yakın görmektedir, anlamına gelmektedir.

ÖĞRETMEN DİSİPLİN STİLLERİ ENVANTERİ

Açıklama: Aşağıdaki envanterde öğrencilerinizi disipline ederken her bir davranışı hangi sıklıkta gösterdiğinizi cümlelerin yanındaki sütuna (X) işareti koyarak belirtiniz.

	DİSİPLİN DAVRANIŞI	Hemen hemen hiç	Ara sıra	Sık sık	Çok sık
1.	Öğrencileri disipline etmede iddialı değilimdir.				
2.	Disiplin sorunlarına önem vermem.				
3.	Öğrencilerimi kendilerini motive etmeleri için yönlendiririm.				
4.	Öğrencilerim üzerinde çok fazla kontrol kurarım.				
5.	İstenmeyen davranışları karşısında öğrencilerime öğütlerde bulunurum.				
6.	Öğrencilerime disipline etmede kararlı değilimdir.				
7.	Öğrencilerin gözünü korkutmaya çalışırım.				
8.	Öğrencilerimi disipline etmekten kaçınıyorum.				
9.	Disipline etmede öğrencilerime karşı açık olmayabilirim.				
10.	Öğrencilerimle yakın ilişkiler kurarım fakat otoriterimdir.				
11.	Öğrencilerime yardım ederim.				
12.	Disiplin sorunlarından kaçınma eğilimi gösteririm.				
13.	Öğrencilerime karşı otoriter davranırım.				
14.	Öğrencilerimle işbirliği yaparım.				
15.	Öğrencilerimle uzlaşma eğilimi gösteririm.				
16.	Öğrencilerimi rahatlatır/desteklerim.				
17.	Öğrencileri disipline etmeye ilgi göstermem.				
18.	Öğrencilerimi disipline etmede iddialıyım.				
19.	Öğrencileri disipline etmede tutarsızım.				
20.	Öğrencilerime karşı kazan-kazan yöntemi uygularım.				
21.	Disiplin sorunları çözmede başka yollar da ararım.				
22.	Öğrencilerin hislerine karşı çok duyarlıyım.				
23.	Disiplin görevini derhal üstlenirim.				
24.	Öğrencilerimle orta yolu bulmaya çalışırım.				
25.	Disiplini bir takım yaklaşımı olarak görürüm.				
26.	Öğrencilerime karşı yardımsever ve kibar olmaya çalışırım.				
27.	Öğrencilerimi disiplin kuruluna gönderirim.				
28.	Öğrencilerime karşı takas yöntemi uygularım.				
29.	Öğrencilere karşı tehditkâr olabilirim.				
30.	Ortak bir sonuca ulaşmak için öğrencilerimle konuşurum.				

EK 3. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

17.01.2017

Fwd: Re: Sıfatlara dayalı kişilik testi - FERHAT SEVGI

Fwd: Re: Sıfatlara dayalı kişilik testi

Hasan Bacanlı <hasan.bacanlı@gmail.com>

17.1.2017 (Sal) 14:40

Kime: FERHAT SEVGI <ferhatsevgi@hotmail.com>;

📎 1 ekin (232 KB)

SDKT_form (1).doc;

>> Ölçek ekte. Akademik amaçlar dışında kullanmayınız.
Ölçeği yayınlamayınız ve başkasına vermeyiniz.
Altölçekleri Toplam veya ortalama puan olarak hesaplayabilirsiniz.
Çalışmanızın sonucundan beni haberdar ederseniz, sevinirim...
İyi çalışmalar

30.01.2017

Re: Ölçek İzin Talebi (SDKT) - FERHAT SEVGI

Re: Ölçek İzin Talebi (SDKT)

Doç. Dr. Tahsin İlhan <tahsin.ilhan@gop.edu.tr>

20.1.2017 (Cum) 23:07

Kime: FERHAT SEVGI <ferhatsevgi@hotmail.com>;

📎 1 ekin (90 KB)

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi-SDKT.doc;

Merhabalar,

İstedığınız ölçeği ekledim. Tezinizde kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

--

Doç. Dr. Tahsin İlhan
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
Tel: 0356 252 1616 / 3647

17.01.2017

Re: Ölçek İzin Talebi (SDKT) - FERHAT SEVGI

Re: Ölçek İzin Talebi (SDKT)

Sevda Aslan <sevda.aslan@gmail.com>

17.1.2017 (Sal) 11:56

Kime: FERHAT SEVGI <ferhatsevqi@hotmail.com>;

📎 1 ekin (91 KB)

SDKT_form (1).doc;

Merhaba Ferhat Bey,

ekte ölçek yer almaktadır. Ölçeği puanlarken ve SPSS de veri girerken en solun 1 en sağın 7 olduğunu dikkate almanda fayda vardır. Aşağıda da maddeler yer almaktadır.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Sevda Aslan

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

2017-01-17 10:44 GMT+02:00 FERHAT SEVGI <ferhatsevqi@hotmail.com>:

Değerli Hocam;

Erciye Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Yönetimi Denetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde tez aşamasında olan bir öğrenciyim. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından inceleyeceğim tez çalışmamda sizin geliştirdiğiniz Sıfatlara Dayalı Kişilik Testini (SDKT) kullanmak istiyorum. Bu nedenle size ulaştım izinlerinizi bekliyorum. İlginize teşekkür ederim.

Saygılarımla.

17.01.2017

Ynt: Ölçek İzin Talebi (TDSI) - FERHAT SEVGI

Ynt: Ölçek İzin Talebi (TDSI)

MESUT SAĞNAK <mesutsagnak@hotmail.com>

16.1.2017 (Pzt) 22:00

Kime: FERHAT SEVGI <ferhatsevgi@hotmail.com>;

 1 ekin (51 KB)

Disiplin Anketi.doc;

Ferhat Bey;
Disiplin stilleri anketini ekte gönderdim.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Selamlar
Dr. Mesut SAĞNAK

Gönderen: FERHAT SEVGI <ferhatsevgi@hotmail.com>

Gönderildi: 16 Ocak 2017 Pazartesi 11:59

Kime: msagnak@ohu.edu.tr; mesutsagnak@hotmail.com

Konu: Ölçek İzin Talebi (TDSI)

Değerli Hocam;

Erciye Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Yönetimi Denetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde tez aşamasında olan bir öğrenciyim. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından inceleyeceğim tez çalışmamda sizin dilimize uyarlamasını yaptığınız "Öğretmen Disiplin Stilleri Envanteri"ni izinleriniz doğrultusunda kullanmak istiyorum. İlginize teşekkür ederim.
Saygılarımla.

EK 4. ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.01-E.2468340

24.02.2017

Konu : Araştırma İzni

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ferhat SEVGİ'nin, ekli listede belirtilen ilçeniz okullarında "Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Tipleri İle Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)" konulu çalışmayı yapmasında bir sakıncanın olmadığı, Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiştir.

Her sayfası mühürlü çalışma evrakları ekte olup, eğitim-öğretimi aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılmasının uygun görüldüğü ile ilgili, Valilik Makamından alınan 24/02/2017 tarih ve 2411272 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Osman ELMALI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK: Valilik Oluru ve Ekleri (9 Sayfa)

DAĞITIM:
Kocasinan, Melikgazi ve Talas İlçe Kaymakamlığına

Gültepe Mahallesi Talas Bulvarı No:1/B Melikgazi / KAYSERİ
Elektronik Ağ: <http://kayseri.meb.gov.tr>
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Ö. F. BULUT (V.H.K.İ.)
C. NALBANT (Şef)
Tel: (0 352) 330 11 25 (1240) Faks: (0 352) 336 76 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b520-9546-3a70-ba91-03eb kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Ferhat SEVGİ
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 25.11.1985 – Kayseri
Medeni Durum: Evli
e-mail: ferhatsevgi@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi	2008
Lise	Atatürk Lisesi	2003

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2013-Halen	Kayseri Kocasinan Mithatpaşa İlkokulu	4
2008-2013	Kars Selim Büyükoluklu İlkokulu	5

YABANCI DİL

İngilizce