

**T.C.**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLİK**  
**ÖZELLİKLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİNE**  
**ETKİSİ**

**Başak LEVENT**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**DOÇ. DR. HÜSEYİN IZGAR**

**Konya- 2011**



**T. C.**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



**BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

Öğrencinin	Adı Soyadı	BAŞAK LEVENT		
	Numarası	075216051010		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri ABD / Psikolojik Danışma Ve Rehberlik BD.		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora	<input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi		

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

*Basak*  
(İmza)



**T. C.**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU**

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	BAŞAK LEVENT
	Numarası	075216051010
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri ABD; Psikolojik Danışma ve Rehberlik BD
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	<b>Tez Danışmanı</b>	Doç.Dr. HÜSEYİN IZGAR
Tezin Adı	Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi ” başlıklı bu çalışma 06/10/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Doç.Dr.Hüseyin IZGAR

Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ

Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL

İmza

## ÖNSÖZ

Öğretmenlik mesleği, öğretmenin önemi, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin rolleri hemen tüm toplumlarda güncelliğini koruyan konu ve kavramlardır. Son 10 yılda, pek çok gelişmiş ülke, öğretmenliği ve öğretmen yetiştirme sistemini yeniden sorgulamaya başlamış, reform hamlelerine girişmiştir. Türkiye de, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşanan bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmeler doğrultusunda eğitim sisteminde niteliğin artırılması için, öğretmen eğitiminde aralıklarla bir takım değişimler yapma zorunluluğu duymuştur.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin ve sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin ilişkisi incelenmiş, ve bunların eğitimdeki yeri araştırılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulguların, öğretmenlerin iletişim becerilerini ve kişilik özelliklerini geliştirecek bir eğitim programına katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Çalışmam süresince araştırmamın her aşamasında, görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, ilgisi ve desteğiyle her zaman yanımda olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Hüseyin Izgar'a; verilerin istatistiksel analizini özveriyle yapan, beni motive eden ve bilimsel desteğini esirgemeyen sayın Doç. Dr. Halil Taşkın'a; yüksek lisans eğitimim süresince bana verdikleri nitelikli eğitim için, Prof. Dr. Osman Akandere'ye, Prof. Dr. Ömer Üre'ye, Prof. Dr. Ali Murat Sümbül'e, Doç. Dr. Şahin Kesici'ye, Doç. Dr. Erdal Hamarta'ya, Yrd. Doç. Dr. Nurten Sargın'a, Yrd. Doç. Dr. Abdullah Sürücü'ye ve Yrd. Doç. Dr. Ali Ünal'a; araştırmam için gerekli ölçekleri kullanmama izin veren, Prof. Dr. Ayşe Canan Çetinkanat'a ve Dr. Zeynep Balcı'ya teşekkür ederim.

Her zorlukta, her başarımda, her kararımda yanımda olup beni destekleyen eşime, anneme, babama ve kardeşlerime sevgiyle teşekkür ediyorum.

Başak Levent



T. C.  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



Adı Soyadı	Başak Levent	
Numarası	075216051010	
Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı	
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Hüseyin Izgar	
Öğrencinin Tezin Adı	Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi	

### ÖZET

Araştırmada, ilköğretim okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iletişim becerilerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki çalışma süresi ve iletişim hakkında eğitim alma durumu gibi bağımsız değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın genel evrenini Konya ili, Merkez Selçuklu ilçesindeki sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu, Konya ili, Merkez Selçuklu ilçesindeki 60 okuldaki, 600 sınıf öğretmeni arasından tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 590 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırma sınıf öğretmenlerine uygulanan, kişisel bilgi formu, öğretmen iletişim becerileri değerlendirme ölçeği (Çetinkanat,1998) ve sıfat tarama listesi (Savran,1996) kullanılarak elde edilen verilerle yürütülmüştür.

Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS 16.0 istatistik paket program kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için guruplar arasındaki farklılığın tespiti için bağımsız guruplarda t testi, ANOVA testi ve Tukey testi kullanılmıştır. Kişilik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki ise pearson korelasyon testi ile test edilmiştir. Bu çalışmada hata düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin alt boyutlarından empati ile kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başarıma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, sosyal enerji, gösteriş, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, öz güven, kişisel uyum ve öz doyum arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin alt boyutlarından saydamlık ile kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başatlık, şefkat gösterme, yakınlık, sosyal enerji, gösteriş, ilgi görme, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, öz güven, kişisel uyum ve öz doyum arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin alt boyutlarından eşitlik ile kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başarıma, başatlık, sebat, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, sosyal enerji, gösteriş, saldırganlık, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, öz güven, kişisel uyum ve öz doyum arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin alt boyutlarından etkililik ile kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başarıma, başatlık, sosyal enerji, gösteriş, kendini suçlama, öz güven, öz doyum ve yaratıcılık arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin alt boyutlarından yeterlilik ile kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başatlık, duyguları anlama, yakınlık, gösteriş, kendini suçlama, öz güven, öz doyum ve erkeksi özellikler arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kişilik, İletişim Beceriler



**T. C.**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



	Adı Soyadı	<b>Başak Levent</b>	
	Numarası	<b>075216051010</b>	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Major Field Of Educational Sciences Department Of Psychological Counseling And Guidance	
<b>Öğrencinin</b>	Programı	<b>Tezli Yüksek Lisans</b> <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Doktora</b> <input type="checkbox"/>
	<b>Tez Danışmanı</b>	<b>Doç. Dr. Hüseyin İzgar</b>	
	Tezin İngilizce Adı	The effect of classroom teachers' communication skills	

### SUMMARY

In this research, to find out whether characteristics and communication skill perceptions of classroom teachers who work in primary school vary or not according to independent variables such as age, sex, marital status, education status, time of occupational working and being educated about communication at a meaningful level is targeted.

The general universe of this research is consisted of classroom teachers who work in central Selçuklu district in Konya city. Sampling group of the research is consisted of teachers who are chosen by means of random sample among 590 classroom teachers in 60 schools in central Selçuklu district in Konya city.

This research has been carried out with data gathered by using personal information form, measure of valuation on teacher's communication skills (Çetinkanat,1998) and adjective cross hatching list (Savran,1996)

SPSS 16.0 statistical package programme is used in order to evaluate the data and to find calculated values.. Because of the fact that the data show normal distribution, in order to determine the difference between groups, T test, ANOVA test and Tukey tests are used for independent groups. The relation between personality characteristics and communication skills is tested by pearson correlation. Error rate is considered as 0.05 in this research.

Positive relation has been found between empathy that is subsection of communication skills of classroom teachers and subsections of personality characteristics such as success, dominance, determination, organization, understanding of emotions, show kindness, warmth, social energy, magnificence, self accusation, being ready for consultation, self-confidence, personal consistency and self-satisfaction.

Positive relation has been found between transparency that is subsection of communication skills of classroom teachers and subsections of personality characteristics such as dominance, show kindness, warmth, social energy, magnificence, attracting attention, self accusation, being ready for consultation, self-confidence, personal consistency and self-satisfaction.

Positive relation has been found between equality that is subsection of communication skills of classroom teachers and subsections of personality characteristics such as success, dominance, determination, understanding of emotions, show kindness, warmth, social energy, magnificence, aggressiveness, self accusation, being ready for consultation, self-confidence, personal consistency and self-satisfaction.

Positive relation has been found between effectiveness that is subsection of communication skills of classroom teachers and subsections of personality characteristics such as success, dominance, determination, social energy, magnificence, self accusation, self-confidence, self-satisfaction and creativity.

Positive relation has been found between efficiency that is subsection of communication skills of classroom teachers and subsections of personality characteristics such as dominance, understanding of emotions, warmth,



magnificence, self accusation, self-confidence, self-satisfaction and masculine characteristics.

Key words: Personality, Communication skills

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI .....	ii
TEZ KABUL FORMU .....	iii
ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR .....	iv
ÖZET .....	v
SUMMARY .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	xi
KISALTMALAR .....	xvi
TABLolar LİSTESİ .....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xxvi
EKLER LİSTESİ .....	xxvii

### BÖLÜM 1

#### GİRİŞ

1.1.Problem .....	1
1.2.Araştırmanın amacı .....	3
1.3.Alt problemler .....	3
1.4.Araştırmanın önemi .....	4
1.5.Araştırmanın sayıtları .....	5
1.6.Araştırmanın sınırlılıkları .....	5
1.7.Tanımlar .....	6

### BÖLÜM 2

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

<b>1.Kişilik</b> .....	7
1.1.Kişilik kavramının doğuşu .....	7

1.2.Kişilik tanımı .....	7
1.2.1.Kişiliğin davranışsal tanımları.....	9
1.2.2.Sosyal uyarıcı olarak kişilik .....	9
1.2.3.Derinlik psikologlarına göre kişilik .....	10
1.3.Kişiliği oluşturan temel faktörler .....	15
1.3.1.Genetik ve biyolojik faktörler.....	15
1.3.2.Kültürel faktörler .....	16
1.3.3.Psikolojik faktörler .....	16
1.3.4.Sosyalleşme süreci.....	16
1.4.Kişilik farklılıkları .....	18
1.4.1.Kişilik farklılıklarını doğuran temel nedenler.....	19
1.5.Kişilik katmanları .....	21
1.6.Kişilik kuramları .....	22
1.6.1.Psikanalitik kuram.....	23
1.6.1.1.Sigmund Freud'un psikanalitik kuramı .....	23
1.6.1.1.1.Topografik model .....	24
1.6.1.1.2.Yapısalcı model .....	25
1.6.1.1.3.Freud'un gelişim dönemleri .....	26
1.6.1.2.Erik Erikson'un kişilik kuramı .....	28
1.6.1.2.1.Erikson'un gelişim dönemleri.....	29
1.6.1.3.Alfred Adler'in kişilik kuramı.....	35
1.6.1.4.Carl Gustav Jung'un kişilik kuramı .....	36
1.6.1.5.Karen Horney'in kişilik kuramı .....	40
1.6.1.6.Harry Stack Sullivan'ın kişilik kuramı .....	41
1.6.1.7.Erich Fromm'un kişilik kuramı .....	42
1.6.2.Ayırıcı özellik kuramı .....	43
1.6.2.1.Gordan Allport'un kişilik kuramı .....	44
1.6.2.2.Henry Murray'ın kişilik kuramı.....	46
1.6.2.3.Raymond Cattell'in kişilik kuramı .....	48
1.6.3.Biyolojik kuram .....	49
1.6.3.1.Hans Eysenck'in kişilik kuramı.....	50
1.6.4.İnsancıl (Hümanistik) kuram .....	52
1.6.4.1.Carl Rogers'in kuramı.....	54
1.6.4.2.Abraham Maslow'un kuramı .....	55

1.6.5. Sosyal öğrenme kuramı .....	58
1.6.5.1. John B. Watson'un kuramı.....	58
1.6.5.2. B. F. Skinner'in radikal davranışçılık kuramı .....	59
1.6.5.3. Jullian B. Rotter'in beklenti-değer kuramı.....	60
1.6.5.4. Albert Bondura'nın sosyal bilişsel kuramı .....	61
1.6.6. Bilişsel kuram .....	62
1.6.6.1. George Alexander Kelly'nin kişisel yapılar kuramı .....	62
1.7. Öğretmenlerin kişilik özellikleri.....	63
2. İletişim .....	65
2.1. İletişim tanımı.....	67
2.2. İletişimin amacı ve önemi .....	68
2.3. İletişim türleri .....	69
2.3.1. Kişi içi iletişim .....	69
2.3.2. Kişiler arası iletişim .....	70
2.4. İletişim çeşitleri .....	71
2.4.1. Tek ya da çift yönlü iletişim .....	71
2.4.2. Tamamlayıcı, paralel ve çapraz iletişim .....	72
2.4.3. Simetrik ve hiyerarşik iletişim .....	72
2.5. İletişim süreci ve öğeleri .....	72
2.5.1. Kaynak .....	73
2.5.2. Mesaj .....	74
2.5.3. Kanal .....	74
2.5.4. Alıcı .....	75
2.5.5. Geribildirim (Dönüt) .....	76
2.6. İletişim fonksiyonları .....	78
2.6.1. Bireysel açıdan .....	78
2.6.2. Toplumsal açıdan .....	78
2.7. İletişim kurma yolları.....	78
2.7.1. Sözlü iletişim.....	79
2.7.2. Sözsüz iletişim .....	79
2.8. Temel iletişim becerileri.....	81
2.8.1. Dinleme .....	82
2.8.1.1. Dinleme türleri.....	83
2.8.1.2. Dinlemenin önündeki engeller .....	86

2.8.2.Empati .....	87
2.8.3.Beden dili .....	89
2.8.3.1.Jest ve mimikler .....	90
2.8.3.1.1.Esas jestler .....	91
2.9.İletişim biçimine göre insan tipleri .....	94
2.10..Eğitimde iletişim süreci .....	95
2.11.Öğrencilerle iletişim kurma .....	103
3.İlgili araştırmalar.....	105
3.1.Kişilik ile ilgili yapılan araştırmalar .....	105
3.2.İletişim ile ilgili yapılan araştırmalar .....	114

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

1.Araştırma modeli .....	119
2. Evren ve örneklem .....	119
3. Veri toplama araçları .....	119
3.1.Kişisel bilgi formu .....	120
3.2.Öğretmen iletişim becerileri değerlendirme ölçeği .....	120
3.2.1.Ö.İ.B.D.Ö.'nin alt boyutları .....	121
3.3.Sıfat tarama listesi.....	123
3.3.1.ACL'nin güvenilirlik çalışması .....	125
3.3.2.ACL'nin alt boyutları .....	126
4.Verilerin toplanması .....	135
5.Verilerin analizi ve yorumlanması.....	136

## BÖLÜM 4

### BULGULAR

Bulgular .....	137
----------------	-----

## **BÖLÜM 5**

### **TARTIŞMA VE YORUM**

Tartışma Ve Yorum .....	194
-------------------------	-----

## **BÖLÜM 6**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

1.Sonuç .....	207
---------------	-----

2.Öneriler .....	211
------------------	-----

KAYNAKÇA.....	213
---------------	-----

EKLER.....	228
------------	-----

ÖZGEÇMİŞ .....	237
----------------	-----

**KISALTMALAR**

**ÖİBDÖ** : Öğretmen İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği

**ACL** : Adjective Control List

**STL** : Sıfat Tarama Listesi

**A.G.E:** Adı Geçen Eser

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1 :</b> Araştırmaya katılan deneklerin değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımı .....	137
<b>Tablo 2:</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yaş guruplarına göre ortalama ve standart sapmaları .....	138
<b>Tablo 3:</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yaş guruplarına göre karşılaştırılması.....	138
<b>Tablo 4:</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutlarından eşitlik alt boyutunun yaş guruplarına göre çoklu karşılaştırılması .....	139
<b>Tablo 5 :</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin eğitim seviyelerine göre ortalama ve standart sapmaları. ....	139
<b>Tablo 6.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin eğitim seviyelerine göre karşılaştırılması .....	140
<b>Tablo 7.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutlarından etkililik alt boyutunun eğitim seviyelerine göre çoklu karşılaştırılması .....	140
<b>Tablo 8.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin mesleki deneyimlerine göre ortalama ve standart sapmaları. ....	141
<b>Tablo 9.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin mesleki deneyime göre karşılaştırılması .....	141
<b>Tablo 10.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutlarından eşitlik alt boyutunun mesleki deyimine göre çoklu karşılaştırılması .....	142
<b>Tablo 11.</b> İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılması .....	142
<b>Tablo 12.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin medeni duruma göre karşılaştırılması .....	143
<b>Tablo 13.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin eğitim programına katılıp katılmama durumuna göre karşılaştırılması .....	144
<b>Tablo 14.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaş guruplarının kişilik özelliklerine ilişkin ortalama ve standart sapmaları .....	144
<b>Tablo 15.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin yaş guruplarına göre karşılaştırılması .....	145
<b>Tablo 16.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarından sebat, düzen ve duygu anlamanın yaş guruplarına göre çoklu karşılaştırılması .....	146
<b>Tablo 17.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarından bağımsızlık, değişiklik ve danışmaya hazır oluşun yaş guruplarına göre çoklu karşılaştırılması .....	147
<b>Tablo 18.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarından sıfat kişisel uyum, sıfat yaratıcılık ve sıfat liderlik özelliklerinin yaş guruplarına göre çoklu karşılaştırılması.....	148
<b>Tablo 19.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların cinsiyetler bakımından karşılaştırılması .....	149
<b>Tablo 20.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların medeni durum bakımından karşılaştırılması.....	151



<b>Tablo 21.</b> İlköğretimde görev yapan lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin ortalama ve standart sapmaları.....	153
<b>Tablo 22.</b> İlköğretimde görev yapan yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin ortalama ve standart sapmaları.....	153
<b>Tablo 23.</b> İlköğretimde görev yapan doktora mezunu olan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin ortalama ve standart sapmaları.....	154
<b>Tablo 24.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların eğitim seviyeleri bakımından karşılaştırılması .....	155
<b>Tablo 25.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sıfat sebat, sıfat düzen ve sıfat şefkat gösterme durumlarının eğitim seviyeleri bakımından çoklu karşılaştırılması .....	156
<b>Tablo 27.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sıfat gösteri, sıfat bağımsızlık ve sıfat saldırganlık durumlarının eğitim seviyeleri bakımından çoklu karşılaştırılması.....	157
<b>Tablo 28.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sıfat uyarlık, sıfat oto kontrol, sıfat kişisel uyum ve sıfat liderlik durumlarının eğitim seviyeleri bakımından çoklu karşılaştırılması.....	158
<b>Tablo 29.</b> İlköğretimde görev yapan mesleki deneyimi 1-5 yıl öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarının ortalama ve standart sapmaları .....	160
<b>Tablo 30.</b> İlköğretimde görev yapan mesleki deneyimi 6-10 yıl sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarının ortalama ve standart sapmaları .....	160
<b>Tablo 31.</b> İlköğretimde görev yapan mesleki deneyimi 11-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarının ortalama ve standart sapmaları .....	161
<b>Tablo 32.</b> İlköğretimde görev yapan mesleki deneyimi 20 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarının ortalama ve standart sapmaları .....	161
<b>Tablo 33.</b> İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların mesleki deneyim bakımından karşılaştırılması .....	163
<b>Tablo 34.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sebat ve düzen durumlarının mesleki deneyim bakımından çoklu karşılaştırılması.....	164
<b>Tablo 35.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sıfat duygu anlama ve sıfat bağımsızlık durumlarının mesleki deneyim bakımından çoklu karşılaştırılması .....	164
<b>Tablo 36.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sıfat değişiklik ve sıfat kendini suçlama durumlarının mesleki deneyim bakımından çoklu karşılaştırılması .....	165
<b>Tablo 37.</b> İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sıfat uyarlık ve sıfat kişisel uyum mesleki deneyim bakımından çoklu karşılaştırılması.....	166
<b>Tablo 38.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sıfat yaratıcılık ve sıfat liderlik mesleki deneyim bakımından çoklu karşılaştırılması .....	167
<b>Tablo 39.</b> İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların eğitim programına katılıp katılmama bakımından karşılaştırılması .....	167

<b>Tablo 40.</b> Kişilik özellikleri alt boyutlarının iletişim becerisi alt boyutlarından empati becerisini açıklama ve yordama gücü .....	170
<b>Tablo 41.</b> Kişilik özellikleri alt boyutlarının iletişim becerisi alt boyutlarından saydamlık becerisini açıklama ve yordama gücü .....	174
<b>Tablo 42.</b> Kişilik özellikleri alt boyutlarının iletişim becerisi alt boyutlarından eşitlik becerisini açıklama ve yordama gücü .....	179
<b>Tablo 43.</b> Kişilik özellikleri alt boyutlarının iletişim becerisi alt boyutlarından etkililik becerisini açıklama ve yordama gücü .....	184
<b>Tablo 44</b> Kişilik özellikleri alt boyutlarının iletişim becerisi alt boyutlarından yeterlilik becerisini açıklama ve yordama gücü .....	188

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

<b>Şekil 1</b> : Karakter ile kişilik arasındaki ilişki .....	10
<b>Şekil 2</b> : Mizaç tiplerine göre kişilik özellikleri .....	13
<b>Şekil 4</b> : Sullivan'ın gelişim evreleri .....	42
<b>Şekil 5</b> : Eyesenck'in kişilik boyutları.....	52
<b>Şekil 6</b> : Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.....	56
<b>Şekil 7</b> : Kişiler arası iletişimin sınıflaması.....	71
<b>Şekil 8</b> : İletişimin öğeleri .....	73
<b>Şekil 9</b> : Mesaj ile alıcı arasındaki ilişki.....	98
<b>Şekil 10</b> : Sınıf içi etkileşim ve iletişim becerileri .....	102
<b>Şekil 11</b> : Öğretmen öğrenci etkileşiminin yönü.....	121
<b>Şekil 12</b> : ÖİBDÖ'nün alt boyutları .....	128

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

#### 1. 1. Problem:

Öğretmenler eğitimin temel taşlarından biridir. Mesleğini başarı ile yerine getirmeye çalışan bir kişinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği de önemli bir konudur. Bu konu, mesleğinde ilerlemek isteyenleri ve öğretmenlik mesleğinin hizmet ettiği topluluğu ilgilendirmektedir. Bu sebeple mesleğini başarılı bir şekilde uygulamak isteyen öğretmenler için, sahip olmaları gereken özelliklerin bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Eksiksiz öğretmen yoktur ama iyi olmaya çalışanlar vardır. Bir öğretmen iyi ders anlatır, bir öğretmen etkili iletişim kurar, bir diğeri grup çalışmasını daha iyi yönetir, bir başkası da iyi sınıf atmosferi yaratır (Türkoğlu,1998:131).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin neler olduğunu bilmeleri kendilerine ulaşabilecekleri hedefler koymalarını ve böylelikle kendilerini geliştirmelerini sağlayacaktır. Bu özellikler öğretmenlik mesleği ile ilgili kurum, kişi ve gruplar tarafından belirlenir. Belirlenen özellikler ise zamanla toplumun ve kişinin ihtiyaçları doğrultusunda değişebilir.

Birey için hayatında belki de en önemli yeri kapsayan faktör kendi potansiyelini tanınması , bu potansiyelin ayrıntılarını bilmesi , sahip olduğu bireysel farklılıklarının farkına varması, ve kendi gerçekleriyle kendini gerçekleştirme ve bu konuda bir gayret içine girmesidir. Birey sosyal bir varlık olmanın yanında aynı zamanda psikolojik yönü de olan bir varlıktır .

Kişilik; geçmişte olduğu gibi günümüzde de üzerinde en çok araştırma yapılan konulardan birisi olma özelliğini korumaktadır. Kişiliğe ilişkin pek çok şey söylenmesine rağmen, pek çok farklı yönü olması sebebiyle tanımlanmasında zorluklar yaşanmaktadır.

Günümüzde kişilik teriminin karşılığı olan tanımlar, üç özellik etrafında toplanmaktadır:

- Kişilik, bir insanın sosyal becerilerinin yani diğer insanlarla çeşitli koşullarda çeşitli biçimlerde olan ilişkilerinin ve davranışlarının toplamıdır.

- Kişilik, bir insanın diğer insanlarda oluşturduğu imajdır.
- Kişilik, bir insanın kendinde olan özellikleri ile çevresi arasında geliştirdiği ilişkilerinin oluşturduğu davranış eğilimlerinin toplamıdır (Yanbastı,1996:11).

Kişilik özellikleri bireyin sıklıkla yaptığı veya kişinin en tipik davranışı olduğu için bireye özeldir. Bu davranışlar bireyi başkalarından farklılaştırdığı için ayırt edicidir. Kişiliğin incelenmesinde bireyin başkalarından hangi noktada veya noktalarda ayrıldığı ön plana çıkmakta ve önem kazanmaktadır (Morgan, 1985:331; Köknel, 1983:21; Baymur, 1989:253).

Genel olarak iletişim; bireyler, kümeler ve toplumlar arasında söz, yazı, çizim, resim, el kol hareketleri vb. simgeler aracılığıyla düşünce dilek ve duyguların karşılıklı iletilmesini sağlayan bir etkileşim sürecidir (Demirel, 2000; 183).

İnsanda iletişim kurma ihtiyacı, çevreyi etkileme isteğinden kaynaklandığından ister bilgiyi yaymak, ister eğitmek, ister eğlendirmek ya da yalnızca anlatmak olsun asıl amaç bilgi verme ve karşıdakini etkilemektir (Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2003).

Berlo'ya göre “amaçlı olarak etkilemek, değiştirmek için iletişim kurarız”. Böylece birey için iletişimin temel amacı, kendisi ile çevre arasında başlangıçta kendisi için olumsuz olan ilişkiyi etkileyebilmek, yönlendirebilmek, eş deyişle dış güçlerin hedefi olmak yerine kendisini güçlü kılabilmeyi sağlayabilmektir. Bu bağlamda iletişim, insanın çevresi ve kendi yaşamı üzerine etkin belirleyici olabilme çabasını yansıtır.

Öğretmen bilgi, beceri ve tutumlarıyla eğitim görevini yerine getirirken davranışları ile de çevresindekileri etkiler. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin gerek kişilikleri gerekse mesleki kariyerleri için iletişim becerileri ve kişilik özellikleri, eğitim hizmetlerinin kalitesini belirleyebilecek temel unsurlar olarak dikkate alınmıştır.

Çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirmelerinde anne-babadan sonra, en önemli eğitimci öğretmendir. Temel gelişim görevlerinden birisi olan öz-yeterlilik kazanmada ilköğretim öğrencisi için, öğretmen ile olan ilişkileri çok önemlidir (Adams, 1995).

Buna göre, öğrenme-öğretme ortamlarının genel olarak bir iletişim ortamı olduğu ve öğretmenlerin, öğrencilerinin dışında okul ve çevre ile iletişimin mesleki davranışlarını etkilediği düşünülürse, öğretmenlerin iletişim becerilerinin, mesleki sorunları çözmede ve başarılı olmada etkili olacağı düşünülebilir.

Bu nedenle öğretmenlerin kişilik özellikleri ve sahip oldukları iletişim becerileri araştırılması gereken bir konudur.

### **1.2. Araştırmacının Amacı:**

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisini tespit etmektir.

Ayrıca eğitim araştırmacılarının, sınıf öğretmenlerine yönelik yapacakları çalışmalara değişik bir bakış açısı getirmesine ve de M.E.B. tarafından sınıf öğretmenlerine uygulanacak hizmet içi eğitimlerde ilgililere bir ışık tutması umulmaktadır.

### **1.3. Alt Problemler:**

1. Yaş guruplarına göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Eğitim seviyelerine göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Mesleki deneyimlere göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Cinsiyetlere göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Medeni duruma göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Eğitim programına katılıp katılmama durumuna göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7. Yaş guruplarına göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

8. Cinsiyetlere göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

9. Medeni duruma göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

10. Eğitim seviyelerine göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

11. Mesleki deneyime göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

12. Eğitim programına katılıp katılmama durumuna göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

13. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutları, iletişim becerisi alt boyutlarından empati becerisini anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

14. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutları iletişim becerisi alt boyutlarından saydamlık becerisini anlamlı ölçüde açıklamakta mıdır?

15. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutları, iletişim becerisi alt boyutlarından eşitlik becerisini anlamlı ölçüde açıklamakta mıdır?

16. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutları, iletişim becerisi alt boyutlarından etkililik becerisini anlamlı ölçüde açıklamakta mıdır?

17. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutları, iletişim becerisi alt boyutlarından yeterlilik becerisini anlamlı ölçüde açıklamakta mıdır?

#### **1.4.Araştırmanın Önemi:**

Eğitimde kalitenin yükseltilmesinin temel koşulu, öğretmenlerin istenilen nitelikleri taşımasına bağlıdır. Bu da öğretmenin öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı bilgi, beceri ve davranışlar ile donanmış olmasını öngörmektedir. Bir öğretmenin nasıl bir kişilik özelliğine sahip olduğu, mesleki yeterliliği ne düzeyde

taşıdığı, okul içi ve dışı, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle olan insani ilişkilerinin hangi seviyede olduğu onun toplum içindeki saygınlığını tespit eder.

Eğitimde verimliliğin ve etkinliğin artırılması için, okullarda çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve iletişim becerilerinin bilinmesi, eğitim kurumlarının amaçlarıyla, kişilerin amaçlarının örtüşmesi, önem taşımaktadır.

### **1.5.Araştırmanın Sayıtları:**

1.Araştırmaya katılan denekler, sorulara gönüllü ve doğru bir şekilde cevap vermişlerdir.

2.Araştırmada kullanılan bilgi toplama araçları, araştırmanın amacına uygundur.

### **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları:**

1.Bu araştırma, 2010 - 2011 öğretim yılında Konya İli, Selçuklu İlçesi'ndeki bazı resmi ve özel okullarda çalışan sınıf öğretmenleri üzerinde yapıldığından; araştırma bulguları bu öğretmenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

2. İletişim becerileri, empati, saydamlık, eşitlik, etkililik, yeterlik olmak üzere beş alt boyutuyla sınırlıdır.

3. Kişilik özellikleri, başarıma, başatlık, sebat, düzen , duyguları anlama, şevkat gösterme, yakınlık, sosyal enerji, gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik, ilgi görme, kendini suçlama, uyarlık, danışmaya hazır oluş, oto kontrol, öz güven, kişisel uyum, öz doyum, yaratıcılık, liderlik, erkeksi özellikler ve kadınsı özellikler olmak üzere yirmi dört alt boyutuyla sınırlıdır.



### 1.7. Tanımlar:

**İletişim Becerisi:** Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise iletişim, “Duygu, düşünce ya da bilgilerin usa gelebilecek her türlü yolla başkalarına, aktarılması, bildirişim, haberleşme” olarak tanımlanmaktadır. İletişim sadece konuşmak değildir. İletişim aynı zamanda; neyi, ne zaman, nerede, nasıl söyleyeceği konusunda doğru karar vermek, yalın ve akıcı bir anlatım kullanmak, dikkatli bir şekilde karşımızdaki kişinin söylediklerimizi anlayıp anlamadığını kontrol etmektir (Yavuzer; 1997).

**Sınıf Öğretmeni:** Program ve yönetmelik esaslarına göre çalışma saatleri içinde okulda kalarak kendilerine verilen eğitim ve öğretim işlerini yürütmek, görevli olduğu sınıf öğrencilerinin her yönden yetiştirilmesi için gerekli önlemleri almaya yetkili, öğrencilerin gelişmesinden sorumlu olan kişidir (Serim, 1991:75).

Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olup görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan ve resmi öğretim kurumlarında çalışan insanlardır.

**Kişilik Özellikleri :** Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu, 1998:404).

## BÖLÜM 2

### KURAMSAL GÖRÜŞLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 1. Kişilik:

##### 1.1. Kişilik Kavramının Doğuşu:

Kişiliğin ne olduğu ve nasıl geliştiği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Sonucunda kişilik kavramı ile ilgili değişik görüşler ortaya çıkmıştır. Öncelikle terim olarak kişilik ve tarihte kişilik teriminin kullanımını, sonra da kişiliğin tanımını farklı bakış açılarıyla inceleyelim.

Kişilik teriminin yabancı dillerdeki ortak kökeni "persona" sözcüğüne dayanmaktadır. Persona sözcüğünün asıl anlamı, Latin dilinde, tiyatro oyuncularının kullandığı "maske"dir. Persona sözcüğünün Grekçe "prosopon" ve Etrüskçe "phersu" sözcükleri ile köken akrabalığı bulunduğu düşünülmektedir. Oyun sırasında yüz, maskenin altında bulunuyordu dolayısıyla konuşma yada şarkılar maskenin altından çıkıyordu.

Böylece "person" sözcüğünden, asıl anlamı "içinden tınlama" olan "personare" sözcüğü türedi. Personare sözcüğünden geliştirilen bu anlam farklılaşması ile anlamı, "bir basma birlik" olan "perseuna" sözcüğü ise bize bugünkü kişilik terimi hakkında az çok ipucu vermektedir (Yanbastı, 1990:9).

##### 1.2. Kişiliğin Tanımı:

Kişilik çok yönlü bir kavram olup, insan davranışlarıyla ilgili çok sayıda özelliği çağrıştırmamasından dolayı, çok fazla tanımı mevcuttur (Eroğlu,1996:139).

Ruhbilim Terimleri Sözlüğü'ne göre ise kişilik, kişinin, işler durumdaki ruhsal, bedensel ve fizyolojik özelliklerinin kendine özgü olan az çok durağan bütünlüğüdür (Enç,1990:97).

Bir kişiyi başkalarından farklı kılan düşünce, duygu ve davranış özelliklerinin tümüne kişilik adı verilir. Bu ayırt edici özelliklerin içeriğinde alışkanlıklar, algılamalar, davranış tarzları, olaylara ve çevreye bakış açıları yer alır.

Kişiliğin yaşanılan toplumun sosyo-kültürel değerlerin yorumu ile bu yorumun kişi tarafından değerlendiriliş biçimiyle doğrudan doğruya bir ilişkisi vardır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi, kişilik olgusunu ve ilgili konuları tek boyutlu kavramlar olarak anlamak, irdelemek ve değerlendirmek mümkün değil. Bunun yerine, kişilik kavramını birçok bağlantılı parçası olan bir yap-boz resmi gibi düşünmek daha doğru olur. Parçalardan birinde yapılacak bir değişiklik, resmin bütününe fark edilebilir ölçüde değiştirmekle kalmaz, aynı zamanda resmin üzerinde yer aldığı zeminle uyumunu da etkiler (Altaylı,2005:1).

İnsanların tümü boy, saç rengi, göz rengi, zayıflık ve şişmanlık gibi temel özelliklerde birbirinden farklıdır. Ve insanların hiç biri tam olarak bir başkasına benzemezler ve en çok kendilerine benzerler. Bu bakımdan insanların duyguları, düşünceleri ve tepkileri de sadece kendisine benzer ve başkalarınıninkine benzemez. Kişilik de bu şekilde gene sadece bireye has özellikleri taşır (Aksoy, 1970:151).

Kişiliğin; bir insanın hakim görünüş ve davranışları ile kendisini başkalarından ayıran bütün ve özel varlığı olduğu bireyin psikolojik ve biyolojik, kalıtsal ve edinik bütün yeteneklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve bütün davranış özelliklerini içine aldığı (Baymur, 1989:257); kişinin veya kişilerin girdiği davranışların yapısal ve dinamik özelliklerini gösterdiği (Arkonaç,1993:358) bir kişinin çevreye uyumunu belirleyen karakteristik davranış örüntüleri ve düşünme biçimleri olduğu (Atkinson,1995:523), değişik tanımlardan bazılarıdır.

Bu tür özellikler elle tutulamazlar ancak yine de mevcuttur. Bir kimseyi kendisi yapan bu özelliklerin doğumdan beri var oldukları da söylenmektedir. Ancak bu özellikler zaman içinde de değişim gösterirler (Cole ve Morgan,1985:377).

Psikolojide kişilik ile ilgili çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Kişilik, bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görüntüsünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir. Bununla birlikte, kişilik

insana özgü ve ahenkli bir bütündür. İnsana ilişkin her nitelik o insanı anlamada bize ipucu verir (Yanbastı, 1990:10).

Bir bireyin bedensel ve zihinsel özelliklerinde görülen farklılıkların onun düşünce ve davranışlarına yansımaları biçimidir.

Başka bir deyişle kişilik, bir bireyi diğer tüm bireylerden ayıran ruhsal ve bilinçsel özelliklerin tümüdür (Güney,1998:170).

Yavuzer' e göre kişilik, bireyin tüm ilgi, tavır ve yetenekleri ile dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir kavramdır (Yavuzer,1997:169).

Cüceloğlu ise, kişiliği bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimi olarak tanımlamaktadır (Cüceloğlu, 1998:404). Kişilik üzerine yapılan bu çeşitli tanımları Getzel üç bölüme ayırmaktadır.

### **1.2.1. Kişiliğin Davranışsal Tanımları:**

Önce kişiliğin, insanın incelenbilir ve ölçülebilir davranışları ve alışkanlıkları dikkate alınarak yapılan tanımları hatıra gelir.

Özellikle davranışçı psikologlar kişiliği, bir insanın kendine özgü ve az çok her zaman gözlenebilen davranış ve alışkanlıklarının tümü olarak tanımlarlar.

Örneğin, Watson, kişiliği, "Bir insanın alışkanlıklarının ya da alışkanlık sistemlerinin toplamı" olarak açıklar.

### **1.2.2.Sosyal Uyarıcı Olarak Kişilik:**

Bir kısım psikologlar kişiliği toplumsal yandan alıp incelerler. İnsan başkaları üzerinde ne gibi etkiler yapmakta ve ne tür izlenimler bırakmaktadır? Bazılarına göre kişiliğin insanın sosyal uyarıcı olma değeridir.

Örneğin, Mark May 'e göre, kişilik, insanın sosyal uyarıcı olma bakımından nitelikleridir. Kişilik, bir bakıma insanın toplumda oynadığı çeşitli roller ve bu rollerin başkaları üzerinde bıraktığı etkilerin tümüdür. Elbette başkaları insanın

kişilik niteliklerini değerlendirmede bazen yanılabirler. Onlar insanın "gerçek benliğini" iç açıdan göremezler. Başkaları insanı ancak dıştan görür ve onun görünüş ve davranışlarının kendi üzerinde bıraktığı izlenimlere göre kişiyi değerlendirirler.

### 1.2.3. Derinlik Psikologlarına Göre Kişilik:

Kişiliğin bir üçüncü kategoriye girebilecek tanımları derinlik psikologları tarafından ileri sürülmüştür.

Bunlara göre insanın gözlenebilir ve ölçülebilir bütün özellikleri birtakım iç etmenlerden ileri gelmektedir. Bir insanın gerçek kişiliği iç hayatındaki dinamik güçlerin kendine has özellikleri ile açıklanabilir (Baymur, 1994:254).

Allport'un tanımı bu kategoriye girer. Allport'a göre, bireyin çevresine kendine özgü bir biçimde uymasını sağlayan psikofizik iç güçlerin dinamik bir örüntüsü, olarak tanımlamaktadır. Tanımlamaktadır (Aktaran: Baymur, 1994:254).

Ayrıca Allport kişiliğin birbirinden farklı tam olarak 48 çeşit tanımı bulunmaktadır. Buna ek olarak yine Allport'un tespitine göre kişiliği ifade etmek için kullanılan 17953 adet sözcük bulunmaktadır ancak bunlardan hiçbiri bir diğerinin tam olarak eşi değildir.

Kişilik, doğuştan getirilen özelliklerle doğumdan sonraki öğrenmelerin oluşturduğu, bireyi diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir.

Kişiliğin çoğu zaman karıştırıldığı bazı kavramlar vardır. Bu kavramlar kişiliğin birer parçasıdır (Kaya,2003:49). Bunlar karakter, benlik, mizaç, ve kimlik gibi kavramlardır. Bunları ayrı ayrı inceleyelim.

- **Karakter:**

Kişiyi özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değerdir. Bireyin karakteri, kişisel özelliklerle, içinde yaşanılan çevrenin değer yargılarından oluşur. Bu değer yargılarını benimseyip benimsememe, karakteri oluşturur. Karakterde, kişilikle, içinde yaşanılan çevrenin

değer yargıları birlikte yorumlanır. Kişide bazı davranış biçimleri, diğerlerine oranla daha belirgin olarak kendini belli eder.

Bazı davranış biçimlerimiz, ilgi ve yeteneklerimiz, tutum ve yönelişlerimiz, adımımızla birlikte bizi belirleyici olarak kullanılıyorsa, bunlar bizim karakteristik özelliğimiz yani karakterimizdir. Bundan da anlaşılıyor ki karakter, kişiliğin değişken bir yönüdür. Çünkü her an tutumlarımız, ilgilerimiz, yeteneklerimiz, beklentilerimiz değişebilir. Bu da davranışlarımıza yansır (Baymur, 1994:252).

İlk yaşlardan itibaren bir takım değer hükümlerini benimsenmesiyle gelişen ve daha çok kişinin davranışının yönünü ve güdü eğilimlerini kontrol eden sağlam ve istikrarlı prensipleri ifade eder.

Aile, okul, çevre içinde çocukluk çağından itibaren gelişmeye, biçimlenmeye başlar. Bu biçimlenme uzun süre devam eder. Bu biçimin öğeleri sürekli değişir ve bu da kişiliğin değişmesi için bir etkidir.

Karakteri oluşturan öğelerin nicelik ve nitelikleri de bireylere göre farklıdır. Bununla birlikte, karakter kavramına birey düzeyinde yaklaşıldığında karakterin bireysel bağımsız bir değişken, kişiliğin de bireysel bağımlı bir değişken olduğu açıkça görülmektedir.

Karakterin oluşumuyla ilgili iki basamak vardır;

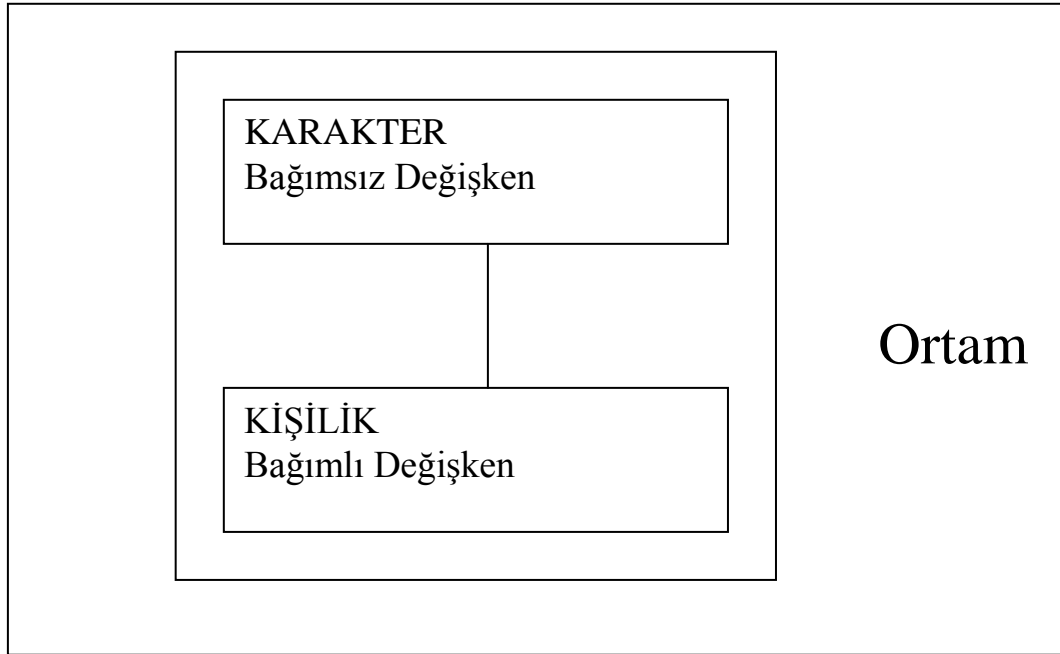
1. Beğenilme, takdir ve ödüllendirme basamağı
2. Gerçek idealler basamağı.

Toplumca iyi bilinen ve kabul edilenlerin yapılması sonucu beğenilme takdir edilme ve ödüllendirme karakterin oluşmasında bireyleri harekete geçiren faktörlerdir. Burada bireyler daha çok çıkarlarına göre bazı karakter davranışları sergilerler. Dolayısıyla, bireyler umdukları ve bekledikleri takdir oranında ve süresince çok dürüst, bağlı, saygılı ve terbiyeli görünürler. Bu durum her meslek ve her sosyal ilişkide görülebilir. Ancak bu davranışlar her zaman samimi ve dürüst olmamaktadır. Çünkü bireyler amirlerinden gerekli ilgi ve takdiri görmedikleri zaman bağlılıkları, saygıları ve sempatik görünüşleri kaybolmaktadır.

Gerçek idealler basamağı ise, bireylerin olumlu veya olumsuz durumlarla karşılaşmaları halinde karakterlerinden taviz vermemelerini ifade etmektedir. Yani

toplum içindeki mevki ve makamlarını kaybetme pahasına dahi olsa toplumca benimsenen davranışların dışına çıkmazlar. Bu basamakta ahlaki ideal, her türlü maddi çıkardan önce gelir. Gerçek ve ideal karakter basamağı, vicdan ve ahlaki kuralla, doğruyu ve iyi olanı seçtiren basamaktır (Zel,1997:11).

Örneğin; iyi huylu olmak, iyimserlik-kötümserlik, sıcakkanlılık-soğukkanlılık, alınganlık-yüzsüzlük, girişkenlik-çekingenlik, yaratıcılık-durağanlık gibi özellikler karakter tabanını oluştururken kişilik bu taban üzerinde gelişen bağımlı bir değişkendir. Daha geniş bir ifade ile doğuştan gelen ve karakter adını alan verilerin, kişilik adı verilen ve sonradan kazanılan özelliklerle yeniden düzenlendiği ve bireyi kendisine özgü özellikler taşıyan bir yapıya soktuğu kabul edilmelidir. Şekil 1’ de karakterle kişilik arasındaki ilişki gösterilmeye çalışılmıştır



**Şekil 1: Karakterle Kişilik arasındaki ilişki**

Kaynak : Usal, Alparslan Ve Zeynep Kuşluvan.(2002).Davranış Bilimleri, 4. Baskı. İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi

- **Benlik:**

Benlik, kişinin kendisi hakkındaki algıları ve değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Benlik kavramı ile, kendimizi bizim dışımızda kalan insanlardan ayırır, kendimize özel bir alan oluştururuz. Oluşturduğumuz alanı korumak, geliştirmek ve sosyal etkileşim içinde konumlandırmak için de çok büyük çaba gösteririz. Bu çaba "ben olma savaşı" biçiminde nitelendirilmektedir (Cüceloğlu, 1997; 1992).

Benliğin gelişmesi süreci, sosyal hayata paralel olarak, ferdî tüm hayatı boyunca devam etmektedir. Bu açıdan değerlendirince, benliğin esasında, sosyal faktörlerin sürekli işlendiği ve neticede davranış biçimlerinin oluşturulduğu bir alan olduğu söylenebilir.

Benliğin algılanması müşahede ve yansıma yoluyla olmaktadır. Kişi kendini diğer insanların gözleriyle görüp, benliğini onların kendisine olan tepki, tutum ve davranışlarından çıkardığı sonuçla algılar ve bunlar, kendini - algılama (self - perception) yoluyla fert tarafından yorumlanarak belli bir kimlik yaratılır. Böylece rol veya kimliği "kişinin bir sosyal durumda veya sosyal rolde obje olarak benliğe yüklediği anlamlar olarak görebiliriz" (Burke,B.1985).

- **Mizaç:**

Kişilik ile karıştırılan kavramlardan biri karakter idi. Karıştırılan başka bir kavram da "mizaç"tır. Bugün mizaç, bir insanın duygusal ve devimsel hayatının özelliklerinin tümü olarak kabul edilmektedir. O halde mizaç ta, karakter gibi, insan kişiliğinin bütününe değil, ancak bir yanını oluşturur.

Mizaç yada huy ile kişiliğin duygusal yönünden bahsedilmektedir. Bir şahsın kendine has doğuştan getirdiği fizyolojik niteliklerle ilgili olan ruhi tutumudur. Duyguların çabuk veya geç uyanması, çabuk kızmak, sıkılmak, öfkelenmek, neşelenmek, hareketli ya da hareketsiz olmak, sürekli olup olmaması, hepsi mizacı yada huyu meydana getirir (Carrel, 1997).

Kısaca, mizaç, duygusal denge durumunun özellikleri olarak tanımlanabilir (Baymur, 1994:252).



M.Ö. 4. Yüzyılda beden kimyasının mizaç üzerinde önemli etkilerinin olduğunu ileri süren Hipokrat, mizacı dört grupta incelemiştir:

- **Neşeli Mizaç:**Bu gruptaki bireyler hareketli ve neşelidirler. İlgi duydukları şeyler kolayca değişebilir.
- **Soğukkanlı Mizaç:** Az hareketli olan, fazla neşeli olmayan, soğukkanlı ve kuvvetli kişiliği ifade eder.
- **Kızgın Mizaç:** Çabuk kızan hareketli heyecanlı ve kuvvetli mizaç tipidir.
- **Melankolik Mizaç:** Sıkılğan, üzgün, hareketsiz ve zayıf kişiliği yansıtan mizaç biçimidir (Zel,1999:11).

Mizaç Tipi	Kişilik Tanımlaması
Neşeli Mizaç	Hareketli, heyecanlı, neşeli, atılgan, iyimser ümitli
Melankolik Mizaç	Sıkıcı, alıngan, üzüntülü, endişeli, kederli
Soğukkanlı Mizaç	Çabuk tepki vermeyen, tembel, sıkıcı, sakin, Ağırbaşlı, harekete geçirilmesi zor
Kızgın Mizaç	Kolayca sinirlenen, sakinleştirilmesi zor, hareketli

**Şekil.2: Mizaç tiplerine göre kişilik özellikleri.**

Kaynak: Karen Huffman, Mark Vernoy, Judith Vernoy, Psychology in action, John Wiley & Sons, Inc, Third Edition, 1994, USA, p.475.

- **Kimlik :**

Kimlikte, esas olarak dışa karşı yansıtılan bir cephe, bir tür tutum söz konusudur. Kimlik, daha ziyade topluma dönük sosyal bir durumdur. Yani, birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan koşul ve şartların tümünü ifade etmektedir.

Kimlik, bir tür planlanmış davranış veya yüklenilmiş rol olduğundan, alternatiflerden bir diğeri tercih edilebilir, herhangi bir sosyal durumda bir başka

kimlik sergilenebilir. Kişilik ise psikolojik bir hal olduğundan iradi olarak bir diğer alternatif ile kolaylıkla değiştirilemez (Morgan,1981).

Kişilik, görüldüğü üzere, içeriği çok geniş olan bir kavramdır. İnsanın yeteneklerinin, ilgilerinin, tutumlarının, davranışlarının, konuşma tarzının, yaşam şeklinin ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içerir. Bir insan hakkında bildiğimiz özellikleri, bize o insanın kişiliğini tanımada ipuçları verir.

### **1.3. Kişiliği Oluşturan Temel Faktörler:**

Kişiliğin oluşumunda, kişiliği etkileyen birçok faktör vardır. Kişilik bu faktörlere bağlı olarak gelişir.

Bu faktörler ise şu şekilde ele alınabilir:

- Genetik ve biyolojik faktörler,
- Bireyin içinde yaşadığı kültürle ilgili faktörler,
- Bireyin içinde yaşadığı psikolojik ortama bağlı faktörler,
- Bireyin içinde yaşadığı sosyal sınıfa bağlı faktörler (Kulaksızoğlu, 1998:94).

Bu faktörleri detaylı inceleyelim.

#### **1.3.1. Genetik ve Biyolojik Faktörler:**

Kişilerin fizyolojik yapı ve özellikleri ile kişilik yapıları ve kişiliğin davranışsal yönü arasında ilişki vardır. Kişilik ile ilgili çalışmalar yapan bazı kuramcılar, bireyin cinsiyeti, yaşı, bedensel yapısı ile kişiliği arasında ilişki olduğunu ileri sürerler. İnsanın fizikî yapısı yani beden yapısı kişilik durumu ile ilgili eskiden beri dikkatleri çekmiş, hatta insanlar buna göre değerlendirme eğilimleri oluşturmuşlardır (Koptagel, 1984:283).

Kişiliğin oluşmasında genetik mirasın ve çevrenin etkisini birbirinden ayırmak neredeyse imkânsızdır. Bununla beraber saldırganlık, sinirlilik, sosyal olma gibi bazı özelliklerin genetik yapıdan kaynaklandığı saptanmıştır.

Genetik etkenler fiziksel özellikleri belirlemekte, fiziksel özellikler de kişilik özelliklerini etkilemektedir. Beden yapısı ve fiziksel görünüş, yüzün yapısı, boy ve ağırlık büyük oranda genetik olarak belirlenir. Vücut yapısı ve kişilik arasında anlamlı bir ilişki vardır (Kulaksızoğlu, 1998: 108).

### **1.3.2. Kültürel Faktörler:**

Her bireyin içinde bulunduğu kültürel yapı vardır ve bu yapıdan yaşam boyu etkilenir. Bireyin idealleri, ilgileri kültürel yapı tarafından şekillendirilir. Bu idealler ve ilgiler ise kişiliğin oluşumunda etkindir. Bazı davranışsal özellikler ise kültürel yapıyla birlikte değişir ve gelişir.

Bireysel davranışlarımızın çoğunda yaşadığımız çevredeki hâkim kültürün yansımaları vardır. Dili kullanma biçimi, dinî inanışlarımız ve yargılarımız, giyim tarzı, çalışma biçimimiz hep kültürümüzün etkisinde kalır. Toplumlarda ortak bir kültürden söz edilmekle beraber, o toplumun içinde, çeşitli yöresel ve dinî faktörlere bağlı olarak gelişen çeşitli alt gruplar ve bu grupların da kendilerine has kültürleri vardır ve farklı kişilik özellikleri bu alt kültürün üyelerinde gözlenebilir (Kulaksızoğlu, 1998: 110).

### **1.3.2. Psikolojik Faktörler:**

Kişilik gelişimine etkileyen faktörler arasında son olarak psikolojik faktörler ele alınacaktır. Bireyin kişilik oluşumunu etkileyen belli psikolojik istekler ve ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bu psikolojik istek ve ihtiyaçlar ise şu şekilde sıralanabilirler.

- Büyüme, gelişme ve kuvvetlenme isteği,
- İlerleme, olgunlaşma ve değişme isteği,
- Bireysel bağımsızlık elde etme isteği,
- Başarma ve güven kazanma isteği,
- Beğenilme ve takdir edilme isteği,
- Olumlu sosyal ilişkiler kurma isteği,

- Mutlu olma isteği (Kulaksızoğlu, 1998:98).

#### **1.3.4. Sosyalleşme Süreci (Sosyal Yapı ve Sosyal Sınıf)**

Biyolojik ve kültürel faktörlerin yanında bireyin çevresindeki kişiler, gruplar ve özellikle örgütler kişiliğın oluşumunda büyük etkiye sahiptirler. Yaygın olarak sosyalleşme süreci olarak isimlendirilen bu süreç, örgütsel davranış açısından çok önemlidir. Çünkü çocukluk dönemlerinden ziyade, tüm yaşamı içine alır.

Sosyalleşme, çalışanların davranışlarını en iyi yorumlama yollarından biri olabilir. Sosyal sınıflar birbirine benzer meslekî, eğitim ve ekonomik durumlara sahip insanların meydana getirdikleri gruplara verilen isimdir. Belli bir insan topluluğunda yer alan bireyler birbirlerinden farklı eğitime ve farklı gelire sahiptirler. Bundan başka sosyal sınıflaşma kültürel ve eğitimsel terimlerle de ifade edilebilir.

Sosyalleşme anne ile başlar. Bebeklikten sonra ailenin diğer üyeleri, yakın akrabalar, aile arkadaşları, komşular ve sosyal gruplar (yaşıtlar, okul arkadaşları ve çalışma grubu üyeleri) önemli rol oynar (Aydın, 2002: 47).

Farklı sosyal sınıflarda kişilerden beklentiler de farklı olmaktadır. Çocukluktan beri ortaya konulan bu beklentiler ise bireylerin kişiliklerini etkilemektedir. Kendilerinden az husus beklenen bireylerde gelişecek benlik kavramı, kendinden çok değer beklenen bireyde olduğundan daha düşük düzeyde olacaktır. Bu ise bireyin kişilik özelliklerini etkileyip belirleyebilecek bir husustur (Kulaksızoğlu,1998: 97).

Belli bir sosyal yapı içinde her bireyin eğitim ve benzeri gelişme faktörleri açısından farklı olanaklara sahip olması, kişilik farklılıklarını doğurmada da etkindir. Bireylerin, sosyal gruplara bağıllık dereceleri kişiliklerinin şekillenmesinde faktördür.

Bireyin bazı özellikleri bağılı oldukları sosyal grup yada gruplar bilinmeden tahlil edilebilir, ancak bazı özellikler bunu gerekli kılar.

Sosyalleşme süreci durumsallık faktörü ile yakından ilgili olarak değerlendirilmektedir. Kültür ve aile kişiliğın sosyalleşme sürecinde çok önemlidir

Ancak, durumsallık daha önemli bir yer tutmaktadır. Uzun ve yoğun çalışma uygulamalarında görülmüştür ki, o gün istekler artmakta ve çalışanların kişilik ve davranışları etkilenmektedir.

Örneğin, yetki ve başarı ihtiyacında olan ve böyle yönlendirilen bir kişiyi yoğun olduğu iş durumuna getirip koyduğunuzda hayal kırıklığına uğratmış olursunuz ve kişi lakayt ve agresif olur. Böylece çalışan, tembel ve sorunlu bir görüntü verir.

#### **1.4. Kişilik Farklılıkları:**

İnsandan insana hatta toplumdan topluma birtakım düşünce, davranış ve yaklaşım farklılıklarının doğması önlenememektedir. İnsan bireysel bir varlıktır; ona bu bireyselliğini kazandıran etkenler kişilik dediğimiz, onun kendisi ve çevresiyle, başkalarına benzemeyen kendine özgün biçimde geliştirdiği ilişkilerin yapısıdır (Aytaç,2004).

Her birey kişilikleri bakımından birbirinden farklı özellikler taşır. Çünkü bireylerin kişiliklerinin oluşum ve gelişim aşamalarında etkilendikleri çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunların başlıcaları; genetik ve bedensel yapı faktörleri, sosyal faktörler, sosyal yapı ve sosyal sınıf özellikleri, aile değişkeni, coğrafi ve fiziki faktörler, sahip oldukları yetenekler gibi sıralanabilir. Söz konusu kişilik farklılıkları nedeniyle bireylerin ilgi alanları, yaşama bakış açıları, amaçları, tepkileri, güdeleri, beklentileri de farklılıklar gösterir.

Bireyleri harekete geçiren güdüler çeşitlilik ve şiddet bakımından farklılık gösterebilir. Ayrıca bireyler birbirinden farklı amaçlara sahip oldukları gibi, aynı amaçlara sahip olan kişilerde kendilerini amaçlara ulaştıracak yolların seçiminde farklı şekillerde hareket edebilir. Bu nedenle bireyleri ödüllendirmek için kullanılan özendirme araçlarına gösterilen tepki insandan insana farklılıklar gösterir.

Bireyler güdülerin tatmin edilmiş dereceleri bakımından da birbirlerinden farklılıklar gösterirler. Çünkü kişiliğin bir gereği olarak, her bireyde hırsların, ihtirasların ve arzuların şiddetleri farklıdır. Örneğin, bazı kimseler fazla sorumluluk almaktan korkarlar ve hırslı değildirler (Çakır. İ 2006).

Her birey öğrenme, unutmama, düşünme, hatırlama, fizyolojik özellikler, bilgiler, yetenekler, heyecan, çatışma, duygu, dikkat gibi benzeri özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bireyin sahip olduğu kişilik tipi, onun algılama ve çevresindekileri yorumlama şeklini etkilemekte ve bunun bir sonucu olarak da gösterdiği performans yönü ve seviyesi değişmektedir (Dubrin, A, 1994).

Kişisel farklılıkların ortaya çıktığı alanlar şu şekilde sıralanabilir:

- Kişisel verimlilikleri bakımından farklılık gösterirler.
- Kişiler yaptıkları işe verdikleri önem düzeyi bakımından farklılıklar gösterirler.
- Kişiler sahip oldukları beceri ve yetenekleri bakımından farklılıklar gösterirler.
- Kişiler uyguladıkları ve arzuladıkları liderlik tarzı bakımından farklıdırlar.
- Kişiler başkalarıyla iletişim kurma ihtiyaçlarının şiddeti bakımından farklılık gösterirler.
- Kişiler çalıştıkları örgüte bağlılık derecesi bakımından farklılık gösterirler.

#### 1.4.1. Kişilik Farklılıklarını Doğuran Temel Nedenler

Kişilik farklılıklarını doğuran temel nedenler nesnellik, girişim ruhu, hırslı olma ve toplumsuluktur. Bunları ayrı ayrı inceleyelim.

- **Nesnellik:**

Bazı durumlarda, birey normal davranmasını gerektirecek yerde, içinde bulunduğu durumun gereklerinden dolayı normalden farklı davranışlar gösterebilmektedir. Bir yönetici, öfkesini astlarını azarlayarak yatıştırıyorsa, buradaki durumu, astın kötü davranışını düzeltmek için belirlenmiş iyi usulden çok, yöneticinin bir psikolojik gereksinmesinin ortaya çıkması olarak açıklamak daha uygundur. Yönetici, burada objektif değil, duygularının esiridir ve böylece davranışlarının asıl nedenini gizlemekte ve hatta bunu astını yola getirmek için yaptığını ifade etmektedir (Ulupınar, 1998).

Nesnel nedenlere dayanmayan davranışlar daha çok bunalımlı ve tatminsiz ve yöneticilerinin yanlış tutumlarına maruz kalan kişilerde görülür.

- **Girişim Ruhu:**

Girişim ruhu başkalarıyla olan ilişkilerde, girişimi ele alma ve duruma hakim olma eğilimi anlamına gelir. Yöneticiler arasındaki birçok farklar bu nitelikler bakımından ortaya çıkmaktadır. Yeni bazı yatırımlarda bulunan yöneticiler ile mevcut durumun yürütülmesi yönünde tercihini kullanan yöneticiler arasında belirli bir kişilik farkından söz edebilir.

Girişimde bulunmak kişisel farklılıkların ortaya koyduğu bir olay olduğu gibi, içinde yaşanan olaylar da bireyin daha aktif ve girişimci olmasına veya olmamasına neden olabilir (Zel,1990:216).

- **Hırslı Olma:**

Hırslı bireyler; statü veya ücretinde yapılan herhangi bir değişikliğe karşı çok duyarlıdır. Örgütlerde iş gören özendirme tedbirleri bu tür bireyler için oldukça etkilidir.

Bazı bireyler, işletmelerde belirli bir düzeyden fazla yükselmeyi arzu etmezler. Böyle kişiler için hırslı olmak geçici bir duygudur. Bazı insanlar ise, kişiliklerinin ve karakterlerinin gereği olarak bütün yaşamları boyunca en üst mevkiler peşinde koşarlar ve sorumluluk olarak, karmaşık sorunları çözmekten büyük tatmin duyarlar (Çakır, 2006:23).

- **Toplumculuk:**

Toplumculuk, bireyin ilişkili olduğu kimselerin tutum ve arzularına karşı olan duyarlılığını ifade eder. Toplumculuğu yüksek bir kimse, kendisini gruptan ayrı olarak hissedemez. Bu duyarlılık toplumun geleneklerine saygı gösterilmesini sağlayan başlıca duygulardan biridir.

Toplumculuk özelliğine sahip bir kimse disiplinlidir, kişiliğini kolayca grup yasalarına ve düzenine uydurabilir. Bu özellikten yoksun olan kimse, karakter ve kişiliğin kurbanı olur. Kendisi dışında hiçbir güç ve otorite tanımaz.

Örgüt kurallarını ve düzenini kendi kişisel özelliklerine uydurmaya çalışır, disiplinsizdir. Hemen her durumda başarısızlığa uğrayacağı ve yalnız kalacağı için tatminsizlik hallerine kolayca düşebilecektir. Bu gibi kimselerin bir kısmı, tembel oldukları ve grup havasına uyamadıkları için yalnız kalırken, bir kısmı da çalışma

arkadaşlarının doğru bulmamasına rağmen daha çok çıkar sağlamak ve kendisini kabul ettirmek için daha fazla çalışmakta sakınca görmez (Çakır,2006:23).

### **1.5. Kişiliğin Katmanları:**

Kişilik, farklı katmanlardan oluşmuştur. Bu katmanlar, birbirini tamamlayıcı biçimde işlev görürler ve bir bütün halindedirler. Bu katmanları aşağıdan yukarıya doğru şöyle sıralayabiliriz.

Birinci yani en alt katmanda, kişiliğin bedensel nitelikleri bulunur. Bunlar arasında kalıtımla geçen ve gebelik yada doğum sonrasında dölüt üzerinde etkili nedenlerin oluşturduğu, beden yapısına ilişkin özellikler, sakatlıklar, özürler yer alır.

İkinci katmanda, bedensel ve ruhsal yapının oluşmasında gelişmesinde önemli rol oynayan bedensel yapıya biçim ve renk veren içsalgı bezlerinin işlevi bulunur.

Üçüncü katmanda, kişiliğin oluşup gelişeceği ruhsal yapının temelini oluşturan zeka vardır.

Dördüncü katmanda, yaşam gereksinimlerini karşılamaya yönelik içgüdü ve dürtülerden oluşan güdüler yer alır.

Beşinci katmanda, güdülerden kaynaklanan duygulanım ve coşku alanı vardır. Bu katmanın kişiye özgü özelliklerine huy (mizaç) adı verilir.

Altıncı katmanda, kişiliğin benliği bulunur: Benliğin kendi iç ve dış çevresiyle kesintisiz sürüp giden iletişim ve etkileşimi kişiliğe özgü özellikleri verir.

Yedinci katmanda, kişiliğin dışarıya yansıyan, başkaları tarafından algılanan, değerlendirilen, duyguları, düşünceleri, tutumları, davranışları, hareketleri ve eylemleri vardır.

Sekizinci katmanda, kişiliğin dışarıya yansıyan özelliklerinin toplum değerleri, kuralları ve ahlak açısından değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan karakter vardır

Dokuzuncu katman, kişinin kendini olduğu ya da olmak istediği biçimde kabullenmesi yada kabul ettirmesi kişiliğin gerçekliğini kanıtlaması, kendini ifade



etmek için başvurduğu yöntemler, yollar, bu amaç uğruna harcadığı çaba ve ortaya çıkardığı ürünlerden meydana gelir.

Onuncu katmanda kişi, kişiliğini oluşturan öteki katmanların bilincinde olarak akıp giden zaman içinde evrendeki yerini ve değerini saptar (Köknel, 1983;25,26,27).

Köknel'e göre, bütün kişilik yapıları, söz konusu edilen bu on katmanı içerir. Ancak, kişinin içinde yaşadığı çevrenin ekonomik, toplumsal, kültürel koşullarına göre benliğin gelişmesi, olgunlaşması, kişinin kendisini kabul etmesi ve ettirmesi için başvurduğu yöntemler, yani kişiliğinin bilincine varması farklı olabilir.

İdeal olan, bu katmanların dengeli, düzenli bir bileşme ve bütünleşme içinde olmasıdır. İnsanın “insanca” nitelikler kazanması ancak böyle gerçekleşebilir.

Rothacker'a göre insanda 5 kişilik katmanı vardır.

- **Vital Katman:** Bu katmanda, yaşam için gerekli yönelme mekanizmaları vardır.
- **Vejetatif Katman:**Organizmanın karmaşık işlevlerini düzenleyici, otonom işlevler katmanıdır.
- **Animal Katman:**Buna insandaki “hayvansal” katman da denilebilir. Yaşam gereksinimlerini giderici amaçlara yönelik, dürtü ve içgüdüler katmanıdır.
- **Ruhsallaşmış Derin Kişilik Katmanı:** İnsanın duygusal ve coşkusal yaşamını oluşturan katmandır.
- **Kişiliğin Ego Katmanı:** Ego fonksiyonlarının bulunduğu, olgun insan karakterini belirleyen süreçlerin katmanıdır (Köknel,Özüğurlu,Bahadır, 1993:157-158).

### 1.6. Kişilik Kuramları:

Kuram; “Sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar, yasalar bütünü” olarak tanımlanmaktadır.

Kişiliği anlamak için oluşturulan yaklaşımların hepsi bir kuramla başlar. Bu kuram çoğu zaman, önde gelen psikologların, tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçleri için kendi betimlemelerini içeren yazılardan ortaya çıkar. Kuramlar insan kişiliğinin altında yatan mekanizmaları ve bu mekanizmaların bireye özgü davranışların ortaya çıkmasından nasıl sorumlu olduğunu açıklamaya çalışır (Burger, 2006:28).

Kişilik konusundaki bilimsel çalışmalar, kişinin günlük yaşamını belirleyen düşüncelerde ki, duygulardaki ve gözlemlenebilir davranışlardaki düzeni ortaya çıkartmak ve açıklamak amacıyla sistematik bir çaba içinde bulunurlar. Esas itibariyle kişilik ile ilgili kuramlar bu düzenlilikleri gözlemlemeye ve anlamaya; giderek bu temel üzerinden bireyin duygu düşünce ve davranışları ile ilgili olarak tahminde bulunmaya imkân sağlar.

Kişiliğin tanınmasına ilişkin yapılan çalışmalar, bir düzineden çok kişilik kuramının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bunların, birbirinden az çok farklı kişilik tanımları ve kişiliğe ilişkin savları, görüşleri vardır. Bu kuramlar, tanınması zor ve karmaşık olan kişiliğin ne olduğunu, nasıl geliştiğini değişik yollardan açıklamaya çalışırlar.

### **1.6.1. Psikanalitik Kuram:**

İnsanlar ilk yaşantıları ve sahip oldukları psişik enerjileri tarafından determine edilirler. Bilinç dışı istekler ve iç çatışmalar ortaya konulan davranışların asıl nedenidir. Bireyler cinsel ve saldırgan dürtülerin etkisi altındadır (Corey, G.2008:123).

Bu yaklaşım, diğer tüm sistemlerden daha fazla tartışma ve araştırmaya sebep olmuş ve bu konuda uygulamacıları düşünmeye sevk etmiştir. Kişilik gelişimi ve işleyişi konusunda kapsamlı ve geniş tanımlar ortaya konulmuştur.

#### **1.6.1.1. Sigmund Freud'un Psikanalitik Kuramı :**

İnsan ruhsal yapısının anlaşılmasında en önemli temel taşlarını Sigmund Freud ortaya koymuştur. Sigmund Freud tarafından ortaya atılan Psikanalitik Kuram onu izleyenlerce de geliştirilmiştir (Başaran,2000:64).

Sigmund Freud un kişilik kuramını, topografik ve yapısal modeli inceleyerek ele alalım.

#### **1.6.1.1.1.Topoğrafik Model:**

Freudcu yaklaşımı anlamak için, onun insan kişiliğini üç ana bölümde ele aldığını bilmek gerekir. Bilinç öncesi ve bilinçaltı olmak üzere üç düzeyden oluşmaktadır. Bu oluşum, topografik model olarak bilinir (Burger,J.2006:129).

- **Bilinç:**

Farkında olduğumuz düşüncelerimizi içerir. Bu düşünceler kafamıza yeni düşünceler girdikçe değişir ve eskiler bilincimizden kaybolur. Bir şey için ‘‘aklımda’’ derken, aslında aklınızın bilinçli kısmını kastedersiniz. Ancak, aklınızda tuttuğunuz bilgilerin çok az kısmı bilinçtedir. Eğer isterseniz, sınırsız düşüncenizi, bilince getirebilirsiniz (Burger,J.2006:130).

- **Bilinç öncesi:**

O an farkında olunmayan ancak kendiliğinden ya da yeterli bir çaba ile bilince gelmesi mümkün olan yaşantıların ve bilgilerin bulunduğu katmandır. Hatırlayabildiğimiz her türlü anı ya da bilgi bilinç öncesinde yer alır. Bu geniş, ulaşılabilir bilgi haznesi bilinç öncesini oluşturur.

- **Bilinçdışı:**

Farkında olmadığımız ancak sözlerimizin, duygularımızın ve davranışlarımızın çoğunu yönlendiren tüm istek, dürtü ve güdülerden oluşur. Açık ve gözlenebilir davranışlarımızın bilincinde olsak da bu davranışların altında yatan zihinsel süreçlerin tam olarak farkında olamayız. Freud ‘a göre, bazı olağan dışı koşullar hariç, bilinçaltı bilgiyi, bilinç düzeyine getiremeyiz. Yani, bilgilere her istediğimiz zaman ulaşamayız (Burger,J.2006:131).

### 1.6.1.1.2 Yapısal model:

Freud, kişiliği duygusal açıdan incelemiş; babasını kaybettikten sonra kendi kendini analiz ederek zihinsel yapının psikolojik bir olgu olarak dış dünyaya yansıdığını belirtmiştir. Freud, topografik modelin insan kişiliğine sınırlı bir açıklama getirdiğini fark etmiştir.

Freud'a göre kişiliğin güdüsü ve kişinin en büyük yoksunluğu "sevgi"dir. Freud, "bilinçaltı güdüleme", "ihtiyaçların engellenmesi", "davranışlarda duygu ve tavırların etkisi" gibi konuları ilkel benlik (id), benlik (ego), üst benlik (süper ego) olarak üç sistemle incelemiştir. Bu sistemler birbirleri ile bağlantılı olarak çalışırlar (Burger,J.2006:132).

- **İd:**

İd, doğduğumuzda tek bir kişilik yapısının, id'in var olduğunu belirtmiştir. Kişiliğin en ilkel kısmıdır. İnsanın ilkel zihinsel yapısıdır. Kalıtımsal dürtü ve arzuları içinde barındırır. Cinsiyet ve saldırganlık diğer kalıtımsal dürtülere göre baskındırlar.

İdde düşünce devrede değildir. İdin arzu ve istekleri bilinç dışıdır. Zevk ilkesine göre işler. Bireyin arzu ve şehvetinin yerine getirilmesini bekler. Eğer alt benliğimiz(id), istediğini elde etmek için, sürekli bir refleksif hareket tarzına başvursaydı, haz dürtülerimiz çoğu zaman karşılanmazdı. Bu nedenle Freud, alt benliğin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için dilek gerçekleştirme iç yöntemini kullandığını belirtmiştir.

Yani eğer, istenen nesne elde edilemiyorsa, alt benlik istediği şeyin hayalini kuracaktır. Freud, rüyalarımızın bu tip bir dilek gerçekleştirme türü olduğunu öne sürer.

- **Ego:**

Çevreleriyle etkileşime geçen 2 yaş ve altı çocuklarda, kişilik yapısının ikinci kısmı gelişmeye başlar. Ego, gerçeklik ilkesi doğrultusunda id' i denetim altında tutmaya çabalayan kişilik sistemidir. Gerçek dünya ile bilinçaltı arasında aracı görevi görür.

Ego, çoğu zaman id ile çelişki halindedir. İd'den farklı olarak benliğimiz, beynimizin bilinç, bilinçaltı ve bilinç öncesi kısmında serbestce hareket eder. Benliğin temel işlevi, görüldüğü gibi, dış dünyaya uyum dur. Ego, bu uyumu sağlarken, savunma mekanizmaları denilen bazı yöntemleri kullanır (Burger,J.2006:131).

- **Süper Ego:**

Çocuk beş yaşına geldiğinde, kişilik yapısının üçüncü bölümünde oluşur. Üst Benlik, kişinin ana babası tarafından aktarılan toplumsal ahlâk kurallarını içerir. Bu anlamda vicdan demektir. Kişinin değer yargıları ve ahlâk kuralları süper egosunda bulunur (Bacanlı, 1997: 70).

Üst benlik ne yapabileceğiz ve yapamayacağımız konusunda daha çok kısıtlamalar getirir. Süper ego, bizi yalnızca ahlak kurallarını çiğnememizden dolayı cezalandırmaz, aynı zamanda belirgin bir davranışın erdemli ve övgüye değer olup olmadığına karar vermek için kullandığı idealleri belirler (Burger,2006:132).

İd, ego ve süperego kavramları hem birbirini tamamlar, hem de birbiriyle çelişir.

Freud'un psikolojiye en önemli katkılarından biri de kişilik gelişimi kuramıdır. Freud, yetişkin kişiliklerimizin yaşamımızın ilk beş yılındaki deneyimlerimizle oluştuğunu savunur (Başaran,2000).

Psikanalitik gelişim teorisine göre kişilik, çocukluk çağında bir dizi psikoseksüel evreden geçmektedir. Bu evreleri inceleyelim.

### 1.6.1.1.3. Freud'un Gelişim Dönemleri:

- **Oral Dönem: (0-1 Yaş)**

Yeni doğmuş bebeğin gereksinimleri, algılama ve kendini anlatım yolları ağız bölgesinde odaklanmıştır. Ağız bölgesi bebek için yaşamsal öneme sahiptir. Bebek emme davranışından haz duyar ve bu refleks davranış beslenmeyi sağlar. Bu dönemde anne-bebek ilişkisi çok önemlidir. Anne bebeğin ihtiyaçlarını düzenli bir şekilde karşılarsa, bebek dış dünyaya karşı güven kazanmaya başlar. Bebeğin ilk

aylardaki temel haz ve güven kaynağı beslenme ve midenin doluluğudur. Ancak ilerleyen aylarda annenin bebekle kurduğu iletişim biçimi önem kazanır. Annenin sevgisi ve şefkati temel güvenin kaynağını oluşturur (Arı,2000:72).

- **2.1.3.2. Anal Dönem (1-3 Yaş):**

Genel olarak, 18. aydan sonra çocuklarda kaka kontrolünü sağlayan sifinkter kaslar olgunlaşır. Dolayısıyla 18. aydan sonra çocuklar dışkıının tutulması ve boşaltılması üzerinde denetim sağlarlar. Çocukların anüs kasları üzerinde denetim kazanması, oral dönemin edilgin var oluş biçiminden çıkarak özerkliğe geçişin ilk basamağını oluşturur. Çocuk, ilk defa kendi denetiminde olan bir eylemi keşfetmiştir.

Çocuğun tüm ilgisi bu eylem üzerine yoğunlaşır. Ancak bu dönemde anne tuvalet eğitimine başlar. Anne, tuvalet eğitiminde katı ve zorlayıcı davranırsa, bu tutum çocuk için sarsıcı olur. Çocuğun annesinin sevgisine karşı duyduğu güven duygusu sarsılır.

Anal dönemdeki anne-çocuk ilişkisi, çocuğun kişilik gelişimi açısından önemlidir. Annenin katı ve kuralcı tutumu çocuğun özerklik duygusunu bastırabilir. Dışkıyı denetleyemediği durumlarda suçlanması, utandırılması, çocuğun kendine olan güvenini zayıflatır. Bu dönemin başarısız geçmesi ilerde bireyde aşırı kuralcılık, inatçılık gibi kişilik özelliklerine neden olabilir (Geçtan,1986).

- **Fallik Dönem ( 3-6 Yaş) :**

Fallik dönem, çocuğun 3-6 yaşları arasını kapsar. Fallik sözcüğü erkek cinsel organı anlamına gelen "fallus" sözcüğünden türetilmiştir. Çocuğun ilgisi cinsel bölgelerin uyarılmasından duyulan haz üzerine yoğunlaşmıştır. Cinsel organlar ve cinsiyet farklılıkları bu dönemdeki çocukların ilgisini çeker.

Bu dönemde erkek çocuklar, annenin tüm ilgi ve sevgisine sahip olmak isterler. Bu isteklerle birlikte, pek çok duyguyla karışmış olarak anneye karşı karmaşık duygular ve İlgi de söz konusudur (Geçtan, E,1986).

Çocuktaki bu ilgi yetişkinler arasındaki cinsel ilgi ve istekten çok farıldır. Çocuk bir yandan annenin tüm sevgi ve ilgisine sahip olmak isterken, diğer yandan da bu isteklerinden dolayı cezalandırılma kaygısı yaşar. Bu kaygıya Freud, "oedipus

kompleksi" demiştir (oidipus karmaşası). Freud'un kuramında oidipus karmaşası özel bir öneme sahiptir (Burger,J,2006).

Cezalandırılma korkusu, erkek çocuklarda özellikle cinsel organından yoksun bırakılacağı kaygısı olarak yaşanır. Bu kaygıya, "hadım edilme" kaygısı denir. Hadım edilme kaygısı çok yoğun olduğundan, zamanla anneye yönelik oidipal bağın zayıflamasına, çocuğun babayla özdeşim kurmasına neden olur. Kız çocukların fallik dönemini oluşturan psikodinamik etkenler erkeklerinkinden farklıdır.

Freud'a göre, kız çocukları bu dönemde erkek çocukların kendilerinde olmayan bir organa sahip olduğunu fark eder. Bu durumda anneyi sorumlu tutar ve anneye karşı olumsuz duygular geliştirir. Freud, bu durumu "Elektra Kompleksi-Elektra Karmaşası" olarak kavramlaştırılmıştır. Freud'un "penis imrenmesi" olarak adlandırdığı bu olgu diğer psikologlar tarafından eleştirilmektedir (Burger,2006:135).

- **Örtülü Dönem (6-12 Yaş):**

Freud'a göre, örtülü dönem 5-6 yaşlardan başlayarak 11-13. yaşlara kadar devam eder. Örtülü dönem çocuklarında fallik dönemin duygusal çalkantıları ve çarpıtmaları gözlenmez. Çocuklar bu dönemi fallik döneme nazaran daha sakin ve huzurlu geçirirler.

Bu dönemde çocuklar okula başlarlar. Cinsel enerji, çevreyi araştırma ve öğrenmeye yönelmiştir. Bu dönemde, çocuklar sosyalleşme ve cinsel kimliğin özümlemesi gibi iki önemli deneyim yaşarlar (Burger,2006:135).

Çocuklar örtülü dönemde yetişkinlerle etkili iletişim kurarken, iki cinsiyet birbirine yakınlaşır. Kız çocuklar anneleri veya kendi cinsiyetinden diğer yetişkinlerle özdeşim kurarlar, erkek çocuklar baba veya yetişkin diğer erkeklerle özdeşim kurarlar. Özdeşim iki açıdan önemlidir.

Birincisi, özdeşimle çocuk kendi cinsel kimliğiyle ilgili rolleri yetişkin modellerden "sosyal öğrenme" yoluyla öğrenir. Bu rolleri özümleyerek ergenliğe ve yetişkinliğe hazırlanır. İkincisi, çocuk sağlıklı özdeşimler yaparak, sosyalleşme sürecinde sağlam bir temel kurar. Bu dönemde sağlıklı özdeşimlerin kurulmaması gelecekteki cinsel kimlikle ilgili sorunların yaşanmasına neden olur.

- **Genital Dönem (12 Yaş ve Sonrası)**

Freud'un psikoseksüel gelişim evrelerinin sonuncusu "genital dönem"dir. Bu dönemde çocuğun fizyolojik olgunluğa erişmesi ve bazı hormonların salgılarının artmasıyla cinsel dürtüler ve bu dürtülere bağlı bazı güdülerde (karşı cinsle yaklaşma, bağımsızlık güdüsü vb.) artış gözlenir.

Cinsel dürtüler bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışlar üzerinde etkilidir. Dürtülerdeki bu artış önceki gelişim dönemlerindeki çatışmaları yeniden ortaya çıkarır. Dolayısıyla çatışmalara çözüm yolları aranır.

Freud'a göre; bu dönemde ergen, çocukluktan kalma pek çok değerle, kavramla yüzleşmek ve bunları değiştirmek zorunda kalır. Anne-baba bağımlılığından koparak, karşı cinsle olgun ilişkiler kurmayı öğrenir. Ergen, bir yandan bağımsızlığını kazanmaya çalışırken, diğer yandan da sosyalleşme çabasına girer (Burger,2006:137).

#### **1.6.1.2. Erik Erikson'un Kişilik Kuramı:**

Kişilik gelişiminde çocukluk yıllarının önemine değinen bir başka psikolog da Erik Erikson'dur. Erikson'da Freud'un öğrencilerindendir ve kişilik kuramında Freud'un kuramı ile benzer birçok öge bulunmaktadır. Ancak Erikson Freud'dan farklı olarak, kişilik gelişiminde ağırlığı sadece çocukluk yıllarına vermez; kişilik gelişimini yaşam boyu süren bir süreç olarak kabul eder.

Sağlıklı kişilik gelişimi üzerinde daha fazla duran Erikson, sosyal çevrenin kişilik gelişimi üzerindeki etkilerini de daha fazla vurgulamaktadır (Erden, Akman, 2000:76).

Erikson temel kuramsal kavramlarına libidoyu ekleyerek psikanalize sadık kalmış, ancak Freud'dan farklı olarak libidoya daha az önem verilmesi gerektiğini, ego ve toplumsal güçlerin öneminin ise daha fazla vurgulanması gerektiğini belirtmiştir. Erikson, kişilik gelişiminde doğuştan getirilen kapasitelerin önemini kabul etmekle birlikte sosyal ve tarihsel faktörlerin kişiliğin biçimlenmesinde önemli etkileri olduğunu belirtmektedir (İnanç, 2008:164).

Erikson'un kişiliğin anlaşılmasına en temel katkılarından biri de kişilik gelişimini yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele almasıdır. Kişiliğin gelişimini



ergenlik sonrasında da inceleyerek psikanalitik gelişim kuramını zenginleştirmiş ve kişiliğin çocukluğun ilk yıllarında belirlendiği görüşünü reddetmiştir.

#### **1.6.1.2.1. Erikson'un Gelişim Dönemleri:**

- **Temel Güvene Karşı Güvensizlik: (0- 18 Ay)**

İlk dönem, doğumdan bir buçuk yaşına kadar süren bir dönemi kapsar. Freud'un önerdiği gelişim dönemlerinden oral döneme denk düşer. Bu dönem de haz bölgesi ağızdır. Belli başlı davranış biçimi olarak emme, ya da içine alma gösterilebilir. Bebek bu dönem de etrafındaki uyarıcıları içine alma gösterilebilir.

Bebek bu dönem de etrafındaki uyarıcıları içine almaya çalışır. Bunu hem emme biçiminde, hem de diğer duyu organlarıyla yapmaya çalışır. Bu dönemin ikinci kısmın da diş çıkarma ile birlikte ısırma davranışı görülmeye başlar.

Bu dönem uygun şekilde geçirilmediği takdirde, ağızla ve içe almayla ilgili bir takım davranışlar sıklıkla görülebilir: Sigara içme gibi (Bacanlı, 1998;70).

- **Özerkliğe Karşı Şüphe Ve Utanç: (18 – 36 Ay)**

İkinci dönem bir buçuk yaşında başlayıp üç yaş civarında biten ve Freud'un anal dönemine karşılık gelir. Anal dönem haz ve ilginin dışkılama ve bırakma davranışlarını yoğun bir şekilde kullanır.

Bu dönemde haz kaynağı dışkı bölgesi ve ilgili bu iki davranış biçimidir. Erikson bu davranış biçimini tutma ve fırlatma olarak geniş anlamda eli almaktadır. Bu dönem tuvalet eğitiminin ağır bastığı dönemdir (Bacanlı,1998:71).

Bu dönemde yetişkinlerin çocuklar üzerinde baskı kurdukları bir konu da tuvalet eğitimidir. Erikson bundan "tuvalet eğitimi savaşları şeklinde söz etmektedir: Tuvalet eğitimi cezalandırıcı ve utandırmaya yönelik bir tutum izleyen ana babalar, çocuğun utanma ve şüphe duygularına yöneltmektedir. Aşırı koruyucu, kısıtlayıcı ve cezalandırıcı ana baba tutumu da özerkliği engelleyen etkenler arasındadır (Selçuk,1996;50).

Aynı zamanda bu dönem inatçılık dönemidir. Bu dönemde çocuklar inatla bir şeyi ellerine alır, inatla onu savunur ve korur veya istemedikleri şeyleri de ve inatla fırlatır, atarlar. İstemedikleri şeyi tutturmak da istedikleri şeyi ellerinden almak da

zor olur. Çocuklar genellikle bu iki davranışı birbirlerinden ayırmazlar. Yani çocuk hem alır hem atar. Şimdi aldığı bir şeyi hemen de atabilir (Bacanlı, 1998; 71).

- **Girişkenliğe Karşı Suçluluk: (3-6 Yaş)**

Üçüncü dönem üç ile altı yaş arasını kapsar. Freud'a göre fallik dönemdir. Fallus erkek cinsel organı anlamına gelir. Dolayısıyla, bu dönemde kişinin dikkati, ilgisi ve haz duygusu cinsel organlarına yönelmiştir.

Freud, kuramını bu dönemde yaşandığını düşündüğü Oedipus kompleksi üzerine kurmuştur. Oedipus kompleksi, erkek çocuğun annesine karşı (cinsel) bir istek duyması ve babasını rakip olarak algılaması demektir (Bacanlı, 1998:71).

Girişkenliğe karşı suçluluk dönemindeki çocuk kendisinin ve aile üyelerinin rollerini daha açık bir şekilde kavramaya başlar. Çevresindeki bireylerle yakın ilişkiler kurar ihtiyaçlarını karşılarken daha aktif ve saldırgandır.

Cinsiyet organları konusunda bazı meraklarını gidermek çabasındadırlar. Üç ile altı yaşlarındaki çocuklar motor becerileri geliştiği için sosyal ilişkilere daha fazla katılırlar.

Bunun yanı sıra merak ve araştırma duygularını tatmin etmek için çeşitli faaliyetlerde bulunurlar. Bu faaliyetlerde başarısız olurlarsa suçluluk duygusu geliştirebilirler. Çocuğun yaptığı işlerin yetişkinler tarafından engellenmesi, ana babanın yanlış eğitim yöntemleri kullanması da suçluluk duygusuna yönelten etkenler arasındadır (Selçuk,1996:50).

- **Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu: (6-12 Yaş)**

Dördüncü dönem Freud, kuramını cinsellik ve özelde çocuk cinselliği üzerine kurduğu için, bu dönemi de cinsellik açısından yorumlamaktadır.

Bu dönemde cinsellik örtülür. Freud bu döneme örtülü (latent) dönem adını vermiştir. Çocuk bu dönemde cinsel meraklarını ansızın unuttur, hatta karşı cinsi düşman cins ilan eder.

Çocuklar bu dönemde kendi cinleri ile bir araya gelir ve oynarlar. Erikson bu dönemi çalışkanlık duygusunun edinildiği dönem olarak tanımlamıştır. Bu dönem okuma, yazma, hesap gibi temel konuların öğrenildiği dönemdir. Çocuk

bu bilgileri edinirken kendi ile aynı yaşlarda olan diğer çocuklarla kendini karşılaştırır ve kendisinin çalışkan olup olmadığına karar verir. Her ne kadar genel olarak çocuğun bu şekilde başkaları ile karşılaştırılmaları tavsiye edilmez ise de gerek öğretmen, gerek ana baba gerek tanıdıklar gerekse çocuğun kendisi onu başkaları ile karşılaştırır.

Eğitimciler çocuğun başkaları ile değil, kendi başarıları ile değerlendirilmesi ve karşılaştırılması ve çocuğun yanlışlarının değil, doğrularının üzerinde durulması gerektiğini söylerler.

Ayrıca herkesin iyi yaptığı iş vardır, önemi olan bu işin bulunmasıdır. O zaman çocuğun aşağılık duygusu edinmemesi sağlanabilir (Bacanlı, 1998:72).

- **Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karışıklığı: (12-18 Yaş)**

Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası dönemi on iki on sekiz yaş arasını kapsar. Ergenlik dönemi sırasında “ben kimim? “ sorusu çok önemli hale gelir. Ergen, bu soruyu cevaplarırken ana babasından çok, akran gruplarından etkilenir. Hızlı bir fizyolojik ve fiziksel değişme içindeyken aynı zamanda gelecekteki eğitimi, kariyeri hakkında yeni kararlar verme baskısı, daha önce oluşturduğu psiko-sosyal kimliğini gözden geçirmeye zorlar.

Ergenlik dönemi değişme zamanıdır. Ergen, bu dönemde arayış içindedir ve akran gruplarına körü körüne güvenir. Bu nedenle ergen, akran grupları istediği için anti sosyal davranışlar gösterebilir. Ergenin cevap bulması gereken birçok soru vardır. Bunlardan bazıları, “çocuk mu, yoksa yetişkin miyim? “ “bir gün anne ya da baba olacak mıyım, başarılı mı, yoksa başarısız mı olacağım? “ vb. Bütün bu soruları ve duyguları açıklığa kavuşturmada, çözümlemede öğretmen ve ana babalar, ergene yardım edebilirler.

Öğretmen ve ana babalar, ergene bir yetişkin olarak davranmalı; onunla sevgi ve saygı temeline dayalı bir dostluk kurmalıdırlar. Ergenin sağlıklı bir şekilde kimliğini kazanmasında, çevresinde uygun özdeşimler kurabileceği (model alabileceği) yetişkinlerin bulunması önem taşımaktadır.

Erikson’a göre bu dönemde ergen başarılı bir şekilde kimlik kazanma sorununu çözer ise, kendine güvenen, kendinden emin bir kişi olarak yaşamını

sürdürebilir ve başarılı olur. Aksi durumda ise rol karmaşası, yaşamın gelecek dönemlerinde de bu kriz çözümleninceye kadar sürecektir.

Örneğin; ne yapmak istediğine karar veremeyen, bir işten öbürüne atlayıp bocalayan, çocuk gibi davranan yetişkinler, henüz kimlik kazanma krizini çözümlenememiş kişilerdir (Senemoğlu, 2000:8).

- **Yakınlığa Karşı Yalnızlık:**

Ergenlik dönemindeki kimlik kazanma çabaları bu dönemde büyük ölçüde ortadan kalmaktadır. Genç, artık çevresindeki insanlarla yakın ilişkiler kurmaya ve sorumluluk almaya hazırdır.

Bu dönemde dostluk sevgi ve cinsiyet ilişkileri önem kazanmaktadır. Birey bu ilişkileri içinde bulunduğu toplumun kuralları çerçevesinde yürütmeye çalışmaktadır. Çünkü artık daha gerçekçi olmaya başlamış ve toplumla arasındaki çatışmaya bir son vermiştir. Kurulan dostluklar ve arkadaşlıklar daha gerçekçi temellere oturtulur ve yapılan işlerde bir süreklilik görülür.

Duygusal yapıdaki oynaklık yerini bir sükunete bırakır. Bu dönemde karşılaşılan meselelerden biri de eş seçimidir. Birey ergenlik dönemindeki karşı cins anlayışını bir kenara bırakarak, gerçek sevgiye ve paylaşmaya dayalı bir evlilik yapma isteğini taşır. Bu dönemde dikkati çeken bir başka konu da meslek seçimidir. Kişi kendi yeteneklerine ve kişiliğine uygun bir meslek seçme arzusunda. Arkadaşlık kurma, evlilik ve meslek seçimi gibi konularda başarısız olan bireyler, yakın ilişkiler kurmadıkları için yalnızlığa düşer ve kendilerini mutsuz hissederler.

Çevrelerindeki insanlarla kurdukları ilişkiler yalın ve yüzeyseldir (Selçuk,1996:55,56).

- **Üretkenliğe Karşı Durgunluk:**

Bu dönem, orta yetişkinlik yıllarını kapsar. Kişi önceki evreleri başarılı olarak atlatmışsa bu dönemde üretken, verimli ve yaratıcıdır. Çocukları yoluyla neslini devam ettirmek önem taşır. Kişi evi dışında da topluma yararlı işler yapabileceği, kendinden sonraki kuşaklara rehberlik edebildiği sürece üretkendir. Bunlardan mahrum olan bireyler üretkenliğin aksine bir işe yaramama duygusuna

kapılabilir ve durgunluk dönemine girebilirler. Sahte, köksüz ilişkiler kurar kendi doyumunu ve çıkarını öncelikle gözetirler (Erikson,1980:103).

Bu dönemdeki krizi, bireyin olumlu bir şekilde atlatmasında evini, işini paylaştığı kişilere, yani çevresinde yoğun etkileşimde bulunduğu bireylere önemli roller düşer. Bireye, işe yaradığı, toplum ve başkaları için gerekli olduğu hissettirilmelidir. Ev ve ev dışındaki çalışmaları ödüllendirilmelidir (Senem oğlu, 2000;85).

- **Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk:**

Bu dönem, insan hayatının yaşlılık dönemini kapsar. Hayatının bu son döneminde birey önceki dönemlerde yaptıklarının bir muhasebesini yapar ve bir senteze ulaşmaya çalışır.

Bu amaçla anlamlı ve değerli bir hayat geçirip geçirmediği konusunda öz eleştiri yaparlar. Bilhassa bir önceki dönemde üretken olmuş insanlar bu dönemi daha rahat geçirebilir. Böyle kişiler geçmişte yaptıkları iyi ve kötü şeyleri kullanabilir ve bütünlüğe ulaşabilir ve kendilerini kabul ettikleri ve başkalarından da kabul gördükleri için mutludurlar.

Buna karşılık üretken olamamış kimliğini bulamamış kişiler hayatlarını boşa geçirdiklerini düşünerek umutsuzluğa düşerler. Umutsuzluk içindeki bir yaşlı ölümden korkar, uyumsuz bir insan olur ve “keşke geçmişte şöyle yapmasaydım” düşüncesi ağırlık kazanır. Bireyler bu dönemde daha dindarlaşır, hacca gider, dini etkinliklere daha sık katılmaya başlarlar (Selçuk, 1996:55,56).

Her dönemde de atlatılması gereken bir kriz, bir çatışma bulunmaktadır. İnsanların sağlıklı bir kişilik kazanmalarında bu krizlerin ve da çatışmaların başarılı olarak atlatılması önem taşımaktadır. Bir evredeki krizin başarılı olarak atlatılması, kendinden sonraki evre için sağlıklı temeller oluşturur. Eğer bir dönemdeki kriz tam olarak çözümlenemezse Freud’un kuramında olduğu gibi birey, o döneme takılıp kalmaz. Ancak, yaşamının daha sonraki dönemlerinde de bu kriz devam eder, çözümleninceye kadar problem yaratır (Senem oğlu, 2000:80-86).

### 1.6.1.3. Alfred Adler' in Kişilik Kuramı:

Freud'un öğrencisi olan Adler, kendi kuramını geliştirerek Freud'un grubundan ayrılmıştır. Adler'in kuramına bireysel psikoloji adı verilmiştir. Adler'e göre kişilik, bireyin kendisine, topluma ve diğer insanlara karşı geliştirdiği tutumların ürünü olarak gelişir (Gençtan,1993: 83).

Bireysel psikolojide her birey tek, bölünmez, öz tutarlılığı olan ve kendine özgüdür. Adler'e göre insan, yaratıcı bir varlık olup kendi kişiliğini kendi oluşturur. Ona göre kişilik bireyin kendine, diğer insanlara ve topluma karşı geliştirdiği tutumların bir ürünüdür (Köknel,1993:141).

Adler in kişiliği anlamamıza yardımcı olacak önemli katkıları arasında, üstün olma çabası, kişilik gelişiminde ebeveyn etkisi ve doğum sırasının önemli olduğu sayılabilir (Uyan,2001).

- **Üstünlük Çabası :**

Adler, hepimizin yaşama bir aşağılık duygusuyla başladığımızı söyler, güçsüz ve çaresiz çocuğun yaşamını sürdürebilmek için daha büyük ve güçlü yetişkinlere bağımlı olması, bunun ilk örneğidir. Adlere göre bu algı, yaşam boyu aşağılık duygularımızla başa çıkmak için göstereceğimiz çabanın başlangıcıdır. Bütün işlevlerimiz üstün olma arzusu yolundadır (Ansbacher, 1956).

Adlere göre neredeyse yaptığımız her şey yaşamdaki engeller üzerinde bir üstünlük kurmak ve böylece aşağılık duygularımızdan kurtulmak üzere tasarlanmıştır. Tabi bazı durumlarda aşırı aşağılık duygusu, ters etki yaratabilir. Bazı insanlar, bütün herkesten daha aşağılık olduklarına inanır ve aşağılık kompleksi geliştirirler. Sonuçta, kişiyi üstünlük kurmaya yöneltecek bir dürtü değil, çaresizlik duygusu ortaya çıkar (Burger,J,2006).

- **Ebeveyn Etkisi:**

Çocuğun ileriki yıllarda kişilik sorunu yaşamasına neden olacak iki tür anne baba davranışı belirlemiştir. Birincisi, çocuklarına özen gösteren ve aşırı koruma sağlayan, dolayısıyla da çocuklarını şımartma tehlikesi yaratan anne baba davranışıdır.

Şımartmak, çocuğun bağımsızlığını elinden alır, aşağılık duygularını arttırabilir ve bazı kişilik sorunlarının temelini oluşturur (Burger, J, 2006:165).

İkincisi, çocuklarını ihmal eden anne baba davranışıdır. Büyüme sürecinde anne babasından çok az ilgi gören çocuklar, soğuk ve şüpheci olurlar. Yetişkin olduklarında sıcak insani ilişkiler bulmakta zorlanırlar. Samimiyet onları rahatsız eder, birinin kendileriyle yakın olmasından ve dokunmasından hoşlanmazlar (Köknel, 1993).

- **Doğum Sırası:**

Adler, ilk doğan çocukların anne babalarından aşırı ilgi gördüklerini, bu nedenle şımartıldıklarını söylemiştir. Adlerin ortanca çocuklarla ilgili değerlendirmesi, daha olumludur. (Adler de ortanca kardeşi).

Bu çocuklar asla şımartılma lüksüne sahip olmamışlardır. Adler, ortanca kardeşlerin güçlü bir üstünlük çabası gösterdiklerini söyler. Adler, ilk doğan çocukların en sorunlu grup olduğunu söylediye de, en küçük kardeşlerin de kendilerine özgü sorunları olduğunu belirtir. Küçük kardeşler, çocuklukları boyunca ailenin bütün üyeleri tarafından şımartılır. En son doğan çocuklar güçlü aşağılık duygularına sahiptir, çünkü çevrelerindeki herkes onlardan büyük ve güçlüdür (Burger, J,2006:167).

#### **1.6.1.4. Carl Gustav Jung'un Kişilik Kuramı:**

İsviçreli bir psikiyatrist olan Jung Freud'dan etkilenmiş, Freud tarafından psikanalizin veliahdı olarak nitelendirilmesine rağmen kendi kuramını geliştirerek Freud'dan ayrılmıştır. Kişiliğe yeni bir bakış açısı getirmiştir. Kişilik yapısını oluşturan bölümleri, kişiliğin nasıl oluştuğunu, yaşam boyunca nasıl bir değişime uğradığı ve kişiliğe etkinlik kazandıran enerji kaynaklarının neler olduğu gibi sorulara cevap olarak kişilik kavramını açıklamıştır (Gençtan, 1993: 34).

Jung'a göre kişilik birbiriyle etkileşimde bulunan çok sayıda sistemden oluşur. Bu sistemlerden her birinin tek başına önemli bir fonksiyonunun olmasının yanı sıra, birlikte birbirleriyle etkileşim halinde iken söz konusu olan bir kişilik

yapısı vardır. Yani, kişilik sistemlerden ve bunların etkileşimlerinden oluşur (Yanbastı, 1990:48).

Jung, kişisel bilinç altından ayrı olarak, hepimizin, ortak bilinç altına sahip olduğumuzu söylemiştir.

- **Ortak Bilinçaltı:**

Ortak bilinçaltı, bilinç düzeyine çıkarılması zor olan düşüncelerden oluşur. Ancak bu düşünceleri asla bilincimizde bastırmaya çalışmayız. Hepimiz bu bilinçaltı malzemeye doğarız ve bu malzemeler herkeste temelde aynı özellikleri gösterir. Jung'a göre, nasıl bazı fiziksel özelliklerimizi kalıtım yoluyla alıyorsak, bilinçaltı psikik özelliklerimizi de kalıtım yoluyla alırız (Burger, J, 2006:170).

Ortak bilinçaltı, düşüncelerden başka, bir de ilksel imgelerden oluşur. Bu imgeler, çevremize belirli bir şekilde tepki vermemizi sağlar. Jung bu imgelere genel olarak arketipler adını vermiştir. Jung bu konuda, yaşamımızda rastlanan durumlar kadar çok arketip var, demiştir (Burger, J. 2006:172).

Arketiplerin sayısı sınırsız olsa da, bazılarında daha sık vurgu yapılır. Bunların arasında en dikkat çeken, anima, animus, gölge ve personadır. Bunları inceleyelim.

- **Arketipler:**

Arketip, duygusal yönü güçlü, kalıtımla gelen evrensel bir düşünme biçimidir. Bunlar türe ilişkindir. Deneyimlerden oluşmuşlardır. Arketip, semboller ile belli bir şekilde algılama ve bu algılamaya uygun şekilde davranmadır.

Örneğin, anne arketipi önce bir anne simgesini oluşturur, sonra bu kavram gerçek anne ile özdeşleşir. Öte yandan çocuğun anneyi algılayış biçimi, annesi ile birlikte olan yaşantısından da etkilidir. Dolayısıyla çocuğun annesiyle olan yaşantısı bir yandan anneyi algılayışını etkileyen içsel eğilimlerdir.

Diğer yandan annenin gerçek özelliklerinin ortak bir ürünüdür. Bu iki belirleyici genellikle uyum içindedir. Çünkü arketip, ırkın dünya ile olan yaşantısının ürünüdür. Ve bu yaşantılar dünyanın her yerinde ve herhangi bir çağda yaşamış olan insan için aynıdır.



Örneğin, annelik özellikle her çağda yaşamış olan insan için aynıdır. Çocuğun anne arketipi ile gerçek annesi arasında büyük bir fark bulunmaz (Yanbastı, 1990:49).

Tüm arketipler içerisinde düşman arketipi en önemli olanı ve potansiyel olarak en fazla tehlike arz edenidir. Bu arketip yaşamın ilk yıllarında etkisini göstermeye başlar. Bir bebek annesinin gösterdiği yakınlıktan ne denli hoşlanırsa, yabancı birinin kendisine yaklaşması karşısında o denli ihtiyatlı ve çekingen davranacaktır.

İkinci yıl ise ondaki yabancı düşmanlığı eğilimi tam bir korku ve düşmanlık ifadesine bürünür. Bağlanma ve yabancı düşmanlığı yaradılıştan gelen bir eğilimdir, çünkü doğum yeri ve yetiştirme koşulları gözetilmeksizin istisnasız tüm bebeklerde görülür. Bunlar doğuştan kör ve sağır olduğu halde yabancıları kokularından ayırt edebilen çocuklarda dahi gözlenir.

Biyolojik olarak her iki davranış tarzının ne denli önemli olduğu tüm toplumsal türlerde rastlanmasından açıkça bellidir. Esasen en erken çağlardan beri, dostu düşmandan ayırt edebilmek bir ölüm kalım meselesidir (Stevens, 1999, s:66).

- **Anima:**

Jung, erkeğin tümüyle erkek, kadının da tümüyle kadın olmadığını ileri sürmektedir. Bir kişide hem dişi hem de erkeksi eğilimler bulunması oldukça sıkça görülen bir olaydır. Erkeklerin en erkekçe olanı çocuklara karşı ya da zayıf hastalara karşı şaşırtıcı bir nezaket gösterebilir. Güçlü erkekler özel yaşantılarında denetimsiz duygulara kapılırlar ve hem duygusal hem de akılcı olmayan davranışlar içinde olabilirler.

Gözüpek insanlar bazen oldukça zararsız durumlar karşısında dehşete kapılırlar ve bazı erkeklerde de şaşırtıcı bir sezgi ya da başkalarının duygularını anlama yeteneği bulunur. Bütün bunlar bir erkekte daha açık bir anlatımla “efeminelik” denilen kadınsı özellikler olarak kabul edilmektedir. Erkekteki bu gizli kadınlık, onun dişi ruhunun bir yönü olan ‘animası’dır. Jung, “Erkeğin bilinçdışında kadının kolektif bir imajının var olduğunu ve onun bu imaj yardımıyla kadının doğasının kavrandığını” söyler (Fordham, 2004:66).

Fakat erkeğin bu biçimde kavradığı yalnızca genel olarak kadındır. Çünkü bu imaj bir arketip, erkeğin kadınla yüzyıllar boyu süregelen deneyiminin bir anlatımıdır. Her ne kadar birçok kadın en azından dış görünüş olarak bu imaja uyarsa da, bu imaj, hiç bir yönden bir kadının gerçek karakterini temsil etmez (Fordham, 2004:66).

- **Animus:**

Kadınlardaki animus erkekteki anima'nın karşılığıdır. Animus, bir kadına miras kalan erkeğin kollaktif imajı, yaşamı boyunca erkeklerle olan ilişkilerinden kaynaklanan erkeklikle ilgili kendi deneyimi ve içindeki gizli erkeksi kökendir (Fordham,2004:69 ).

Annenin oğlan çocuğu için anima imajının ilk taşıyıcısı olması gibi, baba da kız çocuk için animus imajını biçimlendirir. Normal yaşam sürecinde animus birçok erkek üzerine yansıtılacaktır. Bu yansıtılma sonucunda kadın, erkeğin kendi gördüğü biçimde (yani animus imajı biçiminde ) olduğunu kabul etmektedir ve kadın için erkeği gerçekte olduğu durumuyla kabul etmek hemen hemen olanaksızdır. Bu tutum kişisel ilişkilerde oldukça tedirginlik verebilir. Böylesi ilişkiler ancak erkek, kadının kendisi üzerine ürettiği varsayımlara uygun davrandığı sürece düzgün bir biçimde sürüp gider (Fordham, 2004:70).

Anima ve animus arketipinin temel işlevi, eş seçimi ve bir ilişki durumunda rehberlik etmektir. İçimizdeki anima ve animusu, olası eşlerimize yansıtarak kendimize eş ararız.

- **Gölge:**

Jung, insanın kendi cinsiyetini temsil eden ve kendi cinsinden kişilerle ilişkisini etkileyen arketipe gölge adını vermiştir. İnsanın hayvan yönünü içeren gölge, kökenini evrim tarihinin derinliklerinden alır.

Arketiplerin belki de en güçlü ve en tehlikelidir. İnsanın aynı cinsten kişilerle ilişkilerinde ortaya çıkan en iyi ve en kötü yanlarının kaynağıdır. İnsanın toplum içinde var olabilmesi ve grup üyeliğini sürdürebilmesi için, gölgesindeki hayvansı eğilimleri evcilleştirmesi gerekir. Bu evcilleştirme süreci, gölgenin eylemlerini bastırarak ve onun gücüne karşı çıkabilecek güçte bir persona geliştirerek

gerçekleştirir. Hayvansı eğilimlerini bastırmayı başarmış olan kişi uygarlaşmış sayılır. Ancak buna karşılık kendiliğindenliğini, yaratıcılığını, duygusallığını ve iç görüsünü körletmek zorunda kalır. Özdeşleştiği kültürün kendisine sağlayabileceği imkanlardan yoksunlaşır (Geçtan, 1998:180).

- **Persona:**

İnsanoğlunun uygarlaşma süreci, insan ve toplum arasında, onun nasıl görünmesi gerektiği konusunda ve birçok insanın arkasına gizlenerek yaşadığı maskenin oluşması konusunda bir uzlaşma getirir. Jung, bu maske için, bir zamanlar Antikçağ aktörlerinin oynadıkları rolü belirtmek için giydikleri maskenin adı olan “persona” sözcüğünü kullanmaktadır (Fordham, 2004:60).

Persona, topluma karşı takındığımız yüzdür (Hyde-McGuinness,1997:91). Yalnızca rol yapan aktörler değil, bir iş kuran ya da mesleğini yapan bir adam, evlenen ya da kendisine bir meslek seçen bir kadın gibi, herkes içinde buldukları koşulların kendilerinden beklediği özelliklere uymaktadır. Başarılı olmak için böyle davranmak gereklidir (Fordham, 2004:60).

#### **1.6.1.5. Karen Horney’in Kişilik Kuramı:**

Horney’e göre insanın yaşamında iki temel eğilim kişiliğin yönelticisi, belirleyicisidir. Bunlar; güven duygusu ve doyumdur. Ayrıca çocuklukta da güven duygusunun önemi vardır. İnsanların temel amaçlarının tehlikeden uzak ve emniyet içinde bir hayat sürmek olduğunu savunur (Schultz, 2001:152).

Çocukluklarında sevgi ve şefkat ihtiyacı karşılanmayan insanlar ebeveynlerine karşı temel düşmanlık duyguları geliştirirler.

Bunun sonucu olarak temel kaygı yaşarlar. Horney, insanların temel kaygı ile mücadele etmek için diğer insanlarla ilişkilerinde üç temel tarzdan birini benimseyip kullandıklarını öne sürmüştür. Bunlar; insanlara yönelme, insanlara karşı olma ve insanlardan uzaklaşmadır (Eren, 2000:73).

Bunları ayrı ayrı inceleyelim.

- **İnsanlara Yönelme:**

Bazı çocuklar çaresizliklerini vurgulayarak kaygıyla başa çıkmaya çalışır. Diğerlerine bağımlı olurlar ailelerinden sürekli olarak sevgi ve kabul görmek isterler. Bu istek yetişkin olduklarında da devam eder. Bu insanlar karşısındakini sevmez ona yapışır, sevgiyi paylaşmaz.

- **İnsanlara Karşı Olma:**

Kaygıyı çözenin bir yolu insanlara yapışmaksa diğeri de onlarla savaşımdır. Horney, bu nevrotik tarzın dışsallaşmayla açıklanabileceğini söyler.

- **İnsanlardan Uzaklaşma:**

Bazı çocuklar kaygılarıyla başa çıkmak için üçüncü yolu benimserler. Başka insanlarla bağımlı ya da düşmanca etkileşim içinde olmak yerine hiç kimseyle ilişki kurmazlar. Kimse onların varlığına ihtiyaç duymaz. Bu nevrotik kişiler yetişkin olduklarında da diğer insanlarla çok az iletişime girecekleri işleri tercih ederler. Kaygıdan kaçınmanın en sağlam yolu, insanlardan uzak durmaktır.

#### **1.6.1.6. Harry Stack Sullivan'ın Kişilik Kuramı:**

Sullivan küçük çocuklarda benlik gelişimini incelemiştir. Sullivan'ın görüşü sosyal psikolojik kuramlar arasında yer alır. Kişiler arası ilişkilerde birey için önemli olan, kişilerin etkileyici yönüne vurgu yapar.

Birey kişiliğini insanların içinde şekillendirir, kendi kendine oluşturamaz. Ona göre kişinin benlik sistemi, kişiler arası ilişkilerin yarattığı anksiyeteye karşı bir tepki olarak gelişir.

İnsan için önemli olan güdü, bütün hayatı boyunca başa çıkmaya çalıştığı temel yardım gereksinimi duygusudur (Gergen & Marlowe, 1971).

Diğer psikanalistler gibi Sullivanda yetişkin kişiliğin gelişiminde erken çocukluk deneyimlerinin önemini fark etmiştir. Kişilik gelişimde yedi önemli gelişim evreleri belirlemiştir. Sullivan'ın gelişim evreleri:

Evre	Göstergesi
Bebeklik ( 0 - 1 yaş)	Doğum
Çocukluk ( 1 – 5 yaş)	Konuşmayı öğrenme
İlk gençlik ( 6 – 8 yaş)	Oyun arkadaşı gereksinimi
Ön ergenlik ( 9 - 12 yaş)	Aynı cinsiyetten bir arkadaşla yakınlık kurma
Erken ergenlik ( 13 - 17 yaş)	Ergenlik ve cinsel dürtü; karşı cinsiyetten Biriyle yakın ilişki kurma gereksinimi
Geç ergenlik ( 18 – 20'lerin başı)	Uzun süreli cinsel ilişki kurma isteği; mesleki ve maddi konularla ilgi
Yetişkinlik	Oturmuş bir meslek yaşamı, uzun süreli cinsel İlişki, yetişkin arkadaşlıklar

#### **Şekil.4: Sullivan'ın Gelişim Evreleri:**

#### **1.6.1.7. Erich Fromm'un Kişilik Kuramı:**

Fromm, özgürlükten kaçma kuramını geliştirmiştir. Çalışmalarında Karl Marx'ın düşüncelerinden önemli ölçüde etkilenmiştir. Freud ve Marx'ın görüşlerini kıyaslamış, çelişkileri göstermiş ve bu iki görüşün birleşimine çalışmıştır (Gençtan, 1986: 59).

Fromm'a göre özgürlük sahip olunması güç bir şeydir ve sahip olma şansımız olduğunda ondan kaçma eğilimi sergileriz. Hem toplumsal hem de kişisel düzeyde insanoğlunun bireysellik duygusu geliştikçe insan, kontrol edemediği şeylerin farkına daha çok varmakta ve kendisinin ne kadar önemsiz olduğu gerçeğiyle yüz yüze gelmektedir. Bu da kişinin dünyada yalnız olduğunu hissetmesine yol açmaktadır.

Kişinin yalnızlık ve güçsüzlük durumunun üstesinden gelebileceği iki yol vardır. Ya olumlu özgürlüğe doğru ilerleyecek; yani sevgi ve çalışmada, gizli güçlerinin dışavurumunda, dış dünya ile spontan bir ilişki kuracak, böylece bağımsızlığından ve vazgeçmeksizin, insanla, doğayla, kendisiyle yeniden bir bütün olacak ya da geri çekilerek özgürlüğünden vazgeçecektir. Bu durumda bireyin güvensizliğinden kaynaklanan kaçış mekanizmaları devreye girecektir (İnanç,2008: 120-121).

Fromm insan olmanın temelinde yargı ve düş kurma gücü olduğunu kabul eder. Ona göre kişinin beş temel ihtiyacı vardır. Bunlar; ilişki, alışkanlık, köklülük, kimlik ve yönelime dayandığıdır (Savran, 1993:12).

Eric Fromm doğuştan gelen güçlerin varlığını tamamen reddetmez. Bunları kalıtsal somatik süreçler ya da mizaç olarak tanımlar. Karakter ya da kişilik, bireyin fiziksel yapısı ve mizacını oluşturan kalıtsal yönleri ile sosyal ve kültürel etkilerin tümünün ortak ürünüdür. Karakter her yönüyle insanın topluma dinamik uyumunu gösterir, kişinin duygusal ve zihinsel fonksiyonlarını şekillendirir. Fromm'un ortaya koyduğu bu kavram yani sosyal karakter kavramı Freud'un süper ego kavramına benzer (Yanbastı, 1990: 96).

Kısaca bu kurama göre kişiliğin biçimlenmesinde, kültürün etkisine diğer kuramlardan daha çok önem vermektedir. Kişilik, büyüyen insanın gereksinimlerini sağlamak için toplumsal ortamın yarattığı ya da yaratamadığı tüm etkinliklerin ürünüdür (Başaran, 1991:69).

### **1.6.2. Ayrırcı Özellik Kuramı:**

Kişiliği tanımlamaya yönelik ilk çalışmalar, bu amaç için kullanılan sıfat sayısının 4000 den fazla olduğunu söylemişlerdir (Allport, 1961). Bu nedenle, kişilik psikologları önce bütün bu kişilik özelliklerini, kullanışlı bir yapı halinde bir araya getirmeye çalışmışlardır.

Ayrırcı özellikleri belirlemek ve tanımlamak için yapılan ilk çalışma, tipoloji sistemleri geliştirmek olmuştur. Burada amaç kaç tip insan olduğunu keşfetmek ve her bir kişinin tipini belirlemektir. Kişilik tiplerine dönük bir başka çalışma da dış

görünüşe yöneliktir. Sheldon, bu tipleri, endomorfik, mezomorfik ve ektomorfik olarak belirlemiştir. Bu üç tipin, hem dış görünüşlerinin hem de kişilik tiplerinin farklı olduğu öne sürülmekteydi (Akt: Cüceloğlu,1997).

Ancak günümüzde bu yaklaşımı kullananlar kalmamıştır (Burger,J, 2006:180). Tip yaklaşımı artık yerini, ayırıcı özellik yaklaşımına bırakmıştır. Ayırıcı özellik yaklaşımı iki önemli varsayım üzerinde durur.

Birinci varsayım, psikologlar, kişilik özelliklerinin zaman içinde değişmez olduğunu kabul eder.

İkinci varsayım ise, kişilik özelliklerinin durumlara göre de kararlılık gösterdiğidir. Şimdi, ayırıcı özellik yaklaşımını savunan psikologları inceleyelim. Bu kuramcılarının hepsinin ilgilendiği şey, normal bir dağılım üzerinde ölçülebilen ve sınıflandırılabilen, kararlı davranış kalıplarıdır (Roberts, 2000).

#### **1.6.2.1. Gordon Allport'un Kişilik Kuramı:**

Allport kişiliğin; bireyin içinde var olan ve sergilediği davranışların arkasında yatan güç olduğunu belirtmiş ve kişiliği; bireyin kendine özgü düşünce ve davranışını belirleyen psikofiziksel sistemlerinin dinamik örgütlenmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama çağdaş psikolojinin kişilikle ilgili hiyerarşik, bütüncü, uyum ve sınıflayıcı dinamizm kavramlarının hemen hepsini içermektedir.

Dinamik örgütlenme sürekli değişen ve gelişen özelliklerle uyuma yönelik bir işlemdir. Psikofizyolojik sistemler ise alışkanlıklar, özel ve genel tutumlar ve diğer psikofizyolojik sistemleri kapsar. Psikofizyolojik eğilimlere treyt adını vermiş olan Allport bu kavramı kuramının temeli durumuna getirmiştir. Belirleyicilik ise kişiliğin bir şeyler yapan ve ortaya çıkaran yönünü vurgular. Kişiliği oluşturan sistemler aynı zamanda davranışları belirler.

Özel olma, Allport tarafından defalarca altı çizilmiş bir kavramdır. Her birey kendine özgü bir kişilik sistemi geliştirir. Kişilik zaman içinde ortama göre niteliksel bir özellik taşır. Kişilik, Allport'a göre bir sağ kalma biçimidir. Uyum ise bu sağ kalışın sağlıklı olma boyutunu kapsar (Akt; Komitoğlu, 2009).

Gordon Allport benlik terimi yerine “proprium” kavramını kullanmıştır. Kişilik gelişiminin bebeklikten itibaren ve giderek örgütlenen yedi yönü bulunduğunu ve bunların aslında bireyin benliğe olan duygularını içerdiğini belirtmiş, her birinin kişinin kendisini nasıl bildiğini, duyduğunu ve tanıdığını belirlediğini öne sürmüştür ve bu yedi ben tanımladığını bildirmiştir.

Proprium, özetle kişiliğin bedensel biliş, benlik imajı, benlik saygısı, benim olanlar algısı, mantıksal düşünme, benlik özdeşimi amaçlı çaba ve bilmek işlevlerini kapsayan çok yönlü bir kavramdır.

Allport’a göre bireyin iki eğilimi vardır. Bunlar: Proprium’a anlam kazandıracak biçimde faaliyet gösterme eğilimi, yaşamı ve biyolojik ihtiyaçları devam ettirme eğilimidir. Bu iki eğilimden ilki bireyin kendini en iyi şekilde geliştirmesine yardım eder. İkincisi organizmanın fiziki yaşamını sürdürmesini sağlar. Dolayısıyla proprium, bireyin yaşamını anlamlı şekilde sürdürmesine olanak verir (Buluş, 2007).

Allport kişiliğin gelişiminde diğerleri üzerinde bıraktığımız etkinin ve diğerlerinin bize verdiği tepkilerin önemli faktörler olduğunu kabul etmekle birlikte, yapayalnız bir kimsenin kişilikten yoksun olduğunun söylenemeyeceğini öne sürmüştür. Allport bu yalnız kişilerin de en az topluluk içinde yaşayan insanlar kadar çekici kişilik özelliklerine sahip olacaklarını öne sürmüştür ve derimizin altında kendi gerçek doğamızı oluşturan bir şeye sahip olduğumuzu belirtmiştir.

Allport’a göre kişilik araştırmalarında, kişiliğin ölçümünde ve tanımlanmasında kullanılacak iki genel strateji vardır.

Bunlardan birincisi bütün insanların tek bir boyut üzerinde tanımlanabileceğini varsayan, bireyi grup normlarına göre inceleme yaklaşımıdır.

İkinci strateji ise bireyi kendi içinde inceleme yaklaşımıdır. Her bir bireyin, onu kendine özgü kılan bazı temel kişilik özelliklerine sahip olduğunu belirten Allport bu bireysel ayırıcı özelliklere kişisel eğilimler adını vermişlerdir.

Allport kişisel eğilimleri üç başlık altında sınıflandırmıştır.

Kardinal eğilimler; kişinin her alanında kendini gösteren başat özelliklerdir (Dışadönüklük, içedönüklük, kararlılık, kararsızlık vb.).



Merkezi eğilimler; daha az ısrarcı olan ancak oldukça genellenmiş özelliklerdir. Çok az insan kardinal eğilimlere sahiptir ancak her insanda merkezi eğilimler bulunur.

İkincil eğilimler; daha az belirgin olan, daha az genellenmiş, daha az tutarlı ve dolayısıyla kişiliğin tanımıyla daha az ilgili olan özelliklerdir. Örneğin yemek ve giyim tarzı, özel tutumlar ve kişinin durumlara bağlı olarak sergilediği davranışlar bu gruba girmektedir (İnanç, 2008:253-254).

### 1.6.2.2. Henry Murray'ın Kişilik Kuramı :

Murray'ın kişilik yaklaşımı, psikanalitik ve ayırıcı özellik kavramlarının karışımıdır. Murray, yaklaşımını kişilik bilim olarak adlandırmış ve kişiliğin temel gereksinimlerini belirlemiştir. Psikolojik kökenli gereksinimlere odaklanmıştır. psikolojik kökenli gereksinim; ‘belirli bir koşulda, belirli bir şekilde tepki göstermeye hazır olma durumudur (Burger, J, 2006:200).

İhtiyaçlar organizmada gerginlik yaratır, gerginliğin azalması ihtiyaçların giderilmesiyle olur. Yani ihtiyaçlar organizmayı harekete geçirir ve sonuca ulaşmada yönlendirir. Murray'a göre bu ihtiyaç sisteminin yirmi temel gereksinimi vardır. Murray'ın psikolojik kökenli gereksinimlerini ve tanımlarını inceleyelim.

- **Alçalma;** teslim olmak, boyun eğmek ve cezayı kabul etmek. Özür dilemek, itiraf etmek, telafi etmek, kendini aşağılama, mazoşistlik.
- **Başarı;** engelleri aşmak, çaba harcamak. Zor bir görevi en kısa sürede ve en iyi şekilde yapmaya çalışmak.
- **Yakın ilişki;** arkadaşlık ve ilişki kurmak. Başka insanları selamlamak, onlara katılmak, birlikte yaşamak. Başkalarıyla sohbet etmek, iş birliği yapmak. Sevmek, gruba katılmak.
- **Saldırganlık;** başkasına saldırmak ve zarar vermek, Öldürmek. Küçümsemek, zarar vermek, suçlamak, birisiyle kötü amaçlı dalga geçmek. Ciddi bir şekilde cezalandırmak. Sadistlik.
- **Otonomi;** etkiye ve baskıya direnme. Otoriteye karşı gelmek, özgürlük aramak. Bağımsızlık için çaba göstermek.

- **Suçtan Kaçma;** suçtan, dışlamadan ve cezadan, asosyal ya da sıra dışı dürtüleri engelleyerek kaçınmak. Uygun davranmak ve kurallara uymak.
- **Karşıt Hareket;** öç alarak ya da pes etmeyerek yenilgiyi kabul etmemek. En zor görevleri tercih etmek. Eylem sırasında onurunu korumaya çalışmak.
- **Savunma;** suçlanmaya ya da küçümsenmeye karşı kendini savunma. Eylemlerini haklı göstermek. Hafifletici etmenler, açıklamalar ve bahaneler öne sürmek. Sorgulama direnmek.
- **Saygı Gösterme;** kendinden üstün bir kişiye hayranlık duymak ve gönüllü bir şekilde onu izlemek. Önderle iş birliği yapmak. Memnuniyet duyarak hizmet etmek.
- **Üstünlük;** başkalarını etkilemek ve denetlemek. İkna etmek, yasaklamak, emir vermek. Yönetmek, kısıtlamak. Grubun davranışını düzenlemek.
- **Sergileme;** ilgi çekmek. Başkalarını heyecanlandırmak, eğlendirmek, şaşırtmak ve korkutmak. Kendini bir role bürünerek ifade etmek.
- **Zarardan Kaçınma;** acıdan, fiziksel zarardan, hastalıktan ve ölümden kaçınmak. Tehlikeli durumlardan uzak durmak. Önlemler almak.
- **Kaçınma;** başarısızlık, utanç, küçük düşme ve alaydan kaçınmak. Gücünü aşan görevleri yapmaktan kaçınmak. Bir şekilde bozukluğunu saklamak.
- **Düzen;** ayarlamak, düzenlemek, nesnelere yerine koymak. Düzenli ve temiz olmak. Aşırı dikkatlilik ve keskinlik.
- **Oyun;** rahatlamak, eğlenmek, değişiklik ve eğlence aramak. Oyun oynamak, gülmek, şaka yapmak, neşelenmek. Gerginlikten kaçınmak.
- **Reddetmek;** bir başkasından uzak durmak, önemsememek ya da dışlamak. Mesafeli ve ilgisiz kalmak. Ayrımcılık yapmak.
- **Duygululuk;** Duygusal izlenim peşinde koşmak ve bundan zevk almak.
- **Cinsellik;** Erotik ilişkiler kurmak ve ilerletmek. Cinsel ilişki kurmak.
- **Yardım İstemek;** Yardım, korunma ve şefkat aramak. Merhameti istemek. Şefkatli bir anne babaya bağımlı olmak. Bağımlı olmak.
- **Anlayış: deneyimleri çözümlenmek,** soyutlamak, kavramları birbirinden ayırt etmek, ilişkileri tanımlamak, görüşleri tazelemek (Murray, A.1966).

### 1.6.2.3. Raymond Cattell'in Kişilik Kuramı:

Cattell kişiliği inceleme çalışmalarına klinik izlenimler ya da iç görüsel öngörülerle başlamamıştır. Cattell tümdengelimci akıl yürütme yerine ampirik araştırma yönelimlerine dayalı tümevarımcı bir yaklaşımı benimsemiştir.

Davranışın bilimsel bir modelini oluşturmaya çalışan Cattell'in temel hedefi faktör analizi tekniğini kullanarak kişiliğin temel özelliklerini keşfetmektir. Cattell, Allport'un ayırıcı özelliklerin kişiliğin temel yapısını oluşturduğu ve bu ayırıcı özelliklerin belirli bir durumda kişinin nasıl davrandığından sorumlu olduğu fikrine katılmaktadır. Ancak bu özelliklerin kişinin içinde var olduğu varsayımını reddetmiştir.

Cattell'e göre ayırıcı özelliklerin fiziksel yada sinirsel bir statüsü yoktur ve bu nedenle de varlıkları ancak açık davranışların titizlikle ölçülmesi ile anlaşılabilir. Cattell de Allport gibi, genel ve özel ayırıcı özellikler arasında ayırım yapmıştır. Kalıtım ve çevrenin kişilik gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir istatistiksel analiz geliştiren Cattell, bu analiz sayesinde yalnızca kalıtımın etkisi olup olmadığını değil, hangi kişilik özelliklerinin ne ölçüde kalıtımla, ne ölçüde çevre etkisiyle biçimlendiğini de belirlemeye çalışmıştır.

Cattell, genetik ve çevresel etkilerin farklı kişilik özellikleri için farklı düzeylerde olduğunu saptamıştır. Genel olarak kişiliğin üçte ikisinin çevresel faktörlerce, üçte birinin ise genetik faktörlerce belirlendiğini belirtmişse de insanların davranışları üzerinde durumsal faktörlerin etkilerini de göz ardı etmemiştir (İnanç, 2008:261-266).

Cattell, yaptığı araştırmalarda, 16 temel kişilik özelliği bulur ve 1949 yılında, 16 faktörlü kişilik testinin (16PF) ilk halini yayımlar. 16PF'nin revize edilmiş şekli bugün hala kullanılır (H.E.P.Cattell,2001).

Cattellin 16 kaynak özelliğini inceleyelim.

- **Sıcaklık;** dışa dönüklük ve iyi kalpliliğe karşı mesafeli ve eleştirel olmak.
- **Mantıklı Düşünme;** net ve soyut düşünmeye karşı daha az zekice ve soyut düşünmek.
- **Duygusal Kararlılık;** sakinlik ve duygusal açıdan kararlılığa karşı değişkenlik ve kolay sinirlenme.

- **Üstünlük;** girişkenlik ve saldırganlığa karşı uysallık ve uzlaşmacılık.
- **Neşelilik;** neşelilik ve istekliliğe karşı resmi ve ciddi olmak.
- **Kural Bilinci;** özdisiplin ve ahlaklılığa karşı menfaatçilik ve kural tanımazlık.
- **Sosyal Cesaret;** rahatlık ve gözü pekliğe karşı utangaçlık ve çekingenlik.
- **Hassaslık;** sevecenlik ve hassalığa karşı sertlik ve kendi kendine yetmek.
- **Tedbirlilik;** Şüphencilik ve tedbirliliğe karşı insanlara güvenme ve kabul etmek.
- **Dalginlık;** hayalcilik ve dalgınlığa karşı gerçekçilik ve ayağı yere sağlam basmak.
- **Hususiyet;** Süslülük ve abartıya karşı dosdoğru ve olduğu gibi görünmek.
- **Endişe duygusu;** güvensizlik ve kaygılılığa karşı kendinden eminlilik ve memnuniyet.
- **Değişikliğe Açıklık;** Özgür düşünce ve deneyselliğe karşı tutuculuk ve geleneksellik
- **Kendine Yetme;** Kendine yetme ve becerikliliğe karşı grup odaklı olmak ve katılımcılık.
- **Mükemmeliyetçilik;** Kontrollülük ve zorlayıcılığa karşı disiplinsizlik ve gevşeklik.
- **Gerginlik;** Harekete hazır olma ve gerginliğe karşı rahatlık ve sakinlik (Raymond, C, 2001).

### 1.6.3. Biyolojik Kuram:

Kişilik üzerinde kalıtımın kabul edilmesi, kişiliğin diğer biyolojik etmenlerden ayıramayacağını kabul edilmesiyle aynı döneme rastlar, yakın zamanlı kanıtlar, bize insanların fizyolojik işleyişlerinin aynı olmadığını göstermiştir. Yani, beyin dalgası etkinliği, hormon düzeyleri, kalp atış hızları gibi fizyolojik özelliklerde, insanlar arası farklılıklar söz konusudur.

Kişilik psikologları için daha da önemlisi bu biyolojik farklılıklar ve davranışlardaki farklılıklar arasında ilişki kurulabilmesi olmuştur (Burger, J,2006).

Biyolojik yaklaşım kuramcılarını inceleyelim.

### 1.6.3.1. Hans Eysenck'in Kişilik Kuramı

Hiyerarşik açıdan kişiliği ele alarak ilk açıklayan 1950'de Eysenck olmuştur. Eysenck kuramının temelini kişiliği oluşturan faktörlerin sıralanması ya da belirli bir hiyerarşi içinde bulunması oluşturur (Korkmaz, 2007:54).

Eysenck, temel kişilik boyutlarının kalıtım yoluyla ve biyolojik olarak belirlendiğini öne sürmüştür ve kişilik gelişiminde çevresel faktörlerin çok önemli olmadığını belirtmiştir (İnanç, 2008:270-273).

Eysenck'in araştırma stratejisi, kişilik öğelerini, hiyerarşik olarak sıralanabilecek çeşitli birimlere bölmek olmuştur. Eysenck, ilk olarak kişiliği dört düzeyde incelemektedir. Birinci düzey, kişiliğin en alt düzeyidir ve çok özel tepkileri içerir. Belirli uyarılara biyolojik ve kalıtsal özellikleri taşıyan düzeydir. İkinci düzey, bireyin bulunduğu ortamlardan elde ettiği, alışkanlıklara dayalı özelliklerle ilgilidir. Üçüncü düzey, eğilimler düzeyidir ve kişinin birçok alışılmış davranışları arasından eğilimler kazanma evresidir. Kişilik kalıpları bu evrede ortaya çıkar. Süreklilik, değişmezlik, bireysel dengesizlik, doğruluk ve değişkenlik, heyecanlılık özellikleri ortaya çıkar. Kişiliğin dördüncü ve son evresi tip safhasıdır. Bu evrede baskın özelliklere göre belirgin tipler ortaya çıkar (Kaynak, 2007:47).

Eysenck, kişilikle ilgili 6 farklı kategoride kişilik farklılıklarını incelemiştir. Bunlar: içe dönüklük-dışadönüklük; duygusal dengesizlik ve uyum; dik başlılık-yumuşak başlılık; espri anlayışı; cinsellik ve ortalama cinsiyet ve sosyal ve siyasi tutumlar. İçe dönüklük ve dışa dönüklük açısından kişilik farklılıkları ele alındığında 7 alt faktör dikkate alınabilir: Etkinlik, sosyallik, riske girme, ataklık, kendini ifade etme, ayrıntılı düşünme, sorumluluktur (Özdevecioğlu, 2002:117).

Bireyin davranışlarının incelenmesinde değişkenlerin veya faktörlerin belirlenmesini savunan bu kuram, istatistiksel çalışmalar üzerinde durmuştur. Faktör adını verdikleri davranış değişkenleri büyük insan gruplarının çok yönlü ölçümü ve sayısal puanlanması sonucunda belirlenir. Bu değerlendirmeler sayısal yöntemlerle elde edilir. Bu yöntemlerin önde geleni ise Faktör Analizidir. Faktör Analizi, çeşitli davranış değişkenleri arasındaki bağların ve bağımlılıkların ölçüldüğü istatistiksel bir yöntemdir.

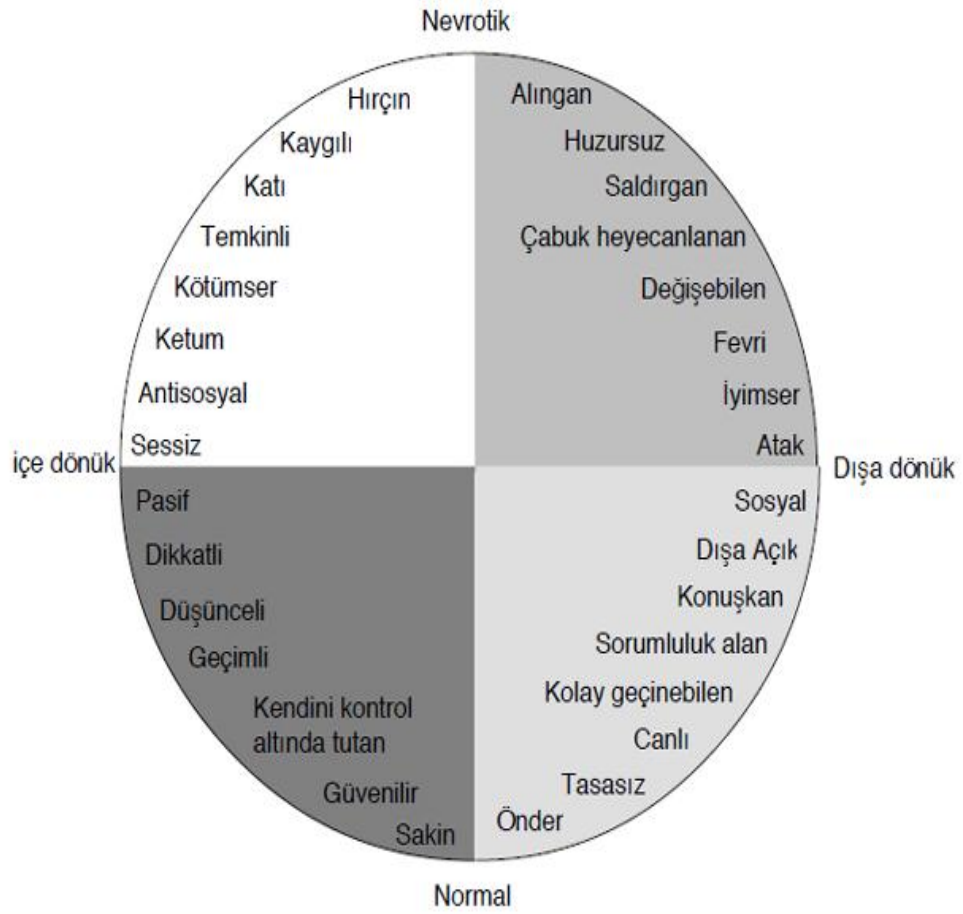
Faktör kuramcıları büyük insan grupları üzerinde çalışırlar ve her birey için çok sayıda boyutun çok sayıda puanlarını saptarlar. Puanlar, test, soru cetvelleri, anketler veya davranışı değerlendiren diğer kaynaklardan sağlanır. Daha sonra bu puanlar yardımıyla ve faktör analizi yöntemiyle değişik ilişkiler irdelenir. Cattell, kişiliğin bireyin belirli bir ortamda ne yapacağını belirleyen etmenler bütünü olduğunu söylemiştir.

Cattell'e göre kişilik gelişimi yaş dönemleri takip edilerek oluşur hem psikoanalitik kuramı hem de öğrenme kavramını birleştiren bir yaklaşımdır. Cattell, kişilik gelişimi ve yapısında öğrenmeyi etkilemesi açısından çevrenin son derece önemli olduğunu ve çevre etmenleri içinde de en önemlisinin aile olduğunu vurgulamıştır.

Eysenck faktör analizi yöntemi ile kişilik boyutlarını saptamıştır. Eysenck'e göre kişilik yapısı, birbirinden bağımsız, iki uçlu yatay ve dikey iki boyut üzerinde değerlendirilmiştir (Şekil 5).

Yatay boyutunda bir ucunda içe dönüklük, öteki ucunda da dışa dönüklük, dikey boyutun üst ucunda nevrotik, alt ucunda normal tipler bulunmaktadır.İçe dönük olanlar, sessiz, çevreye karşı kapalıdır. İnsanlardan kaçır, kendi başına kalmak isterler. Okumak, yazmak, resim, müzik gibi uğraşılardan hoşlanırlar. Bireylerle ilişki kurmazlar. Zor arkadaş edinirler. Günlük yaşantıları ciddiye alırlar. Kurdukları toplumsal ilişkileri sınırlı ve dengeli olarak sürdürürler. Yaşama bakış açıları karamsardır.

Dışa dönük olanlar, insancıl ve cana yakındırlar. Bireylerle birlikte bulunmaktan hoşlanırlar. Kolay ilişki kurar, çabuk arkadaş edinirler. Kendi başlarına kalmaktan, okumak ve çalışmaktan hoşlanmazlar. Heyecan veren olaylardan hoşlanırlar. Neşeli, hareketlidir. Çok konuşur, şakadan hoşlanırlar. Genellikle tasasız iyimserdirler. Gülmeyi, eğlenmeyi severler. Saldırgan davranışları çok fazladır. güvenilir değillerdir.



**Şekil:5. Eysenck'in Kişilik Boyutları.**

Kaynak: Burger, J,2006:164

Üst ucunda nevrotik, alt ucunda normal kişilik yapısı bulunur. Nevrotik tipte, aşırı ve değişken duygular, kaygı, tedirginlik, duyarlılık, alınganlık ve çabuk tepki gibi özellikler bulunur.

#### **1.6.4. İnsancıl (Hümanistik) Kuram:**

İnsancıl yaklaşım çağdaş bir psikoloji akımıdır. Bu ekol, psikolojinin insan boyutu ve psikoloji teorisinin insan bağlamı ile ilgilidir. Bu yaklaşımı savunanların

davranışçı ve psikanalitik yaklaşımlara karşı görüşleri vardır. Özellikle insanı ele alışları açısından öteki ekollerden ayrılırlar.

Bu yaklaşıma göre insan kendine göre bir değerdir, belli bir toplum düzeninin ya da iş örgütünün aracı haline getirilmemelidir.

İnsan kendisinden, davranışlarından, oluşturacağı kimliğinden kendisi sorumludur. Hayatı kendisi için yaşamaya değer, anlamlı bir hale getirmek kişinin kendisine düşer. Ölümlü olan insanın hiçbir yaşantısı tekrar etmeyecektir. Geçmiş ya da gelecek değil, içinde yaşanılan an önemlidir.

Hümanistik düşünceye göre her birey, kendisini güçlü bir kişilik yapacak ve özalgısını sağlamlaştıracak birtakım beceriler ve kaynaklarla doğar. Bu ekolün ulaşmak istediği, kişinin bu beceri ve kaynaklarını kendisi için doğru olan alanlara yönelterek kullanmasıdır (Bacanlı,H.2006).

Bir kurama insancıl etiketini koymadan önce, o kuramda şu dört ögenin bulunup bulunmadığına bakmalıyız (Burger,J.2006).

- **Kişisel Sorumluluk:**

Varoluşçu psikologlardan alınan bu görüş, insancıl yaklaşımın kişilik bakış açısının özünü yansıtır ve –meli, -malı kipi ile günlük dilde ifadesini bulur. İnsancıl psikologlar, davranışlarımızın, o an ne yapmak istediğimizi yansıttığını öne sürerler. İnsanlar, ilişkilerini sürdürmeyi tercih eder, sürdürmek zorunda değildirler. Edilgen olarak hareket etmeyi tercih ederiz, daha aktif bir şekilde hareket etmeye de karar verebiliriz. Aslında bunların hiç birini yapmak zorunda değildirizdir. Bu tercihlerimiz için ödediğimiz bedel ağır olabilir, ancak yine de bu tercihleri yapabiliriz.

- **Şimdi ve Burada:**

İnsancıl bakış açısına göre, yaşamlarımızı olduğu gibi kabul etmeyi öğrenmedikçe, asla potansiyelini tam kullanan kişiler olamayız. Geçmiş ya da gelecek üzerine düşünmek yararlı olabilir, ancak insanların çoğu zaten yaşanmış ya da henüz yaşanmamış olaylar üzerinde düşünerek çok fazla zaman kaybeder. Bu etkinliklere harcanan zaman, kayıp zamandır; çünkü hayatı dolu dolu yaşamamanın tek yolu şimdi ve buradayı yaşamaktır.



- **Bireyin Fenomenolojisi:**

İnsancıl psikologlara göre kimse sizi sizden iyi tanıyamaz. Bu yüzden terapistlerin danışanlarını dinlemesi, sorunlarının ne olduğuna karar vermesi, değiştirilmesi gereken şeyin ne olduğuna ve nasıl değiştirilmesi gerektiğine dönük yapacağı yorumları danışanına zorla benimsetmeye çalışması çok saçmadır. Bunun yerine insancıl terapistler danışanlarının nereden geldiğini anlamaya çalışmalı ve kendilerine yardım etmelerini sağlamalıdır.

- **Kişisel Gelişim:**

İnsancıl psikolojye göre, yaşam sadece temel gereksinimlerimizi karşılamaktan ibaret değildir. İnsancıl kuramcılar, insanların temel gereksinimleri karşılandığı zaman mutlu olacağını belirtmektedir.

İnsanlar gelişimlerini olumlu biçimde sürdürmeye güdülenmişlerdir. İnsan kendi başına bırakıldığında, hayatın yükü altında ezilmezse, kendini tatmin eden bir varoluş noktasına doğru ilerler. Carl Rogers bu noktaya ‘’potansiyelini tam kullanan kişi’’ adını vermiştir. Abraham Maslow ise ‘’kendini gerçekleştirme’’ kavramını kullanmıştır (Maslow,1970).

İnsancıl yaklaşımın kuramcılarını inceleyelim.

#### **1.6.4.1. Carl Rogers’ın Kuramı:**

Carl Rogers, insan doğasına iyimser bakan psikologların başında gelir. Ona göre her insan doğuştan mutluluğu arar, potansiyellerini gerçekleştirmek için çabalar (Cüceloğlu, 1998: 428). Rogers kuramı için fenomenolojik deyimini kullanmıştır.

Zira ona göre insanı etkileyen "evrensel kesin gerçekler" olmayıp ona göre gerçeklerdir. Yani onun gerçek olarak değerlendirdiği olgulardır veya fenomenlerdir. Düşündükleri, duydukları anladıkları ve hissettikleri, kısaca gerçek olan yaşadıklarıdır (Yanbasta, 1990:252).

Rogers benlik bilincine önem verir. Bir kimsenin benlik bilinci onun kendisiyle ilgili düşünceleri, algılamalarını ve kanaatlerini içerir; kendisini nasıl gördüğünü özetler. Benlik bilinci iyi, kötü, ya da ortada olabilir. Benlik bilinci her

zaman gerçeği yansıtmayabilir. Yetenekli olduğu halde bir insan kendini yeteneksiz görebilir veya yeteneksiz bir kişi ise, kendini yetenekli zannedebilir.

Benlik bilinci bizim kendimizi nasıl gördüğümüzü ifade eder. Herkes daha olumlu, daha gelişmiş bir benlik geliştirme çabası içindedir (Cüceloğlu,1998:426).

Psikoloji dünyasında Cari Rogers daha çok, geliştirdiği psikoterapi yöntemiyle tanınır. Bu tedavi yaklaşımı, yönlendirici olmayan ve danışanı merkez alan terimleriyle adlandırılır.

Rogers tarafından geliştirilen yöntemle terapistle danışan arasında kişisel ve öznel bir ilişki kurulur. Bir bilimcinin gözlem nesnesiyle olan ilişkisinden ve tedavi etme umuduyla davranan bir hekimin yaklaşımından oldukça farklı olan bu yöntem ikili bir ilişki biçimindedir.

Danışanın davranışları ve duyguları ne olursa olsun, terapist onu koşulsuz, değerli bir insan olarak kabullenir. Bu ilişki içinde terapist de kendisini gerçek kişiliğiyle ortaya koyar, savunmalarının arkasına gizlenmez ve bu ilişkinin kendisinde yarattığı duygulan danışana açıklar (Geçtan, 1989:65).

Terapi sürecinin sonunda hedeflenen değişimin sorumluluğunu terapistte değil kişinin kendisindedir. Rogers, kişinin kendi kişilerle etkileşimi sonucunda bilinçli bir şekilde benlik kavramı geliştirmeye başlar. Bu benlik kavramı hem kendisi hakkındaki algılarından hem de kendi algılarına ilişkin olarak yüklediği değişik derecelerdeki olumlu ve olumsuz değerlerden oluşur (Jones, 1995:21).

#### **1.6.4.2. Abraham Maslow'un Kuramı:**

Maslow hümanistik yaklaşımın öncüsü sayılmaktadır. Yaratıcılık bütün insanların doğumuyla gelen bir durumdur. Bireyler bu durumu kötü eğitim ve çevresel koşullarla kaybetmektedir. Ona göre her birey tek başına tamamlanmış, eşsiz ve organize bir bütün olarak çalışmalıdır. Maslow'a göre, pek çok psikolog bireyde ayrı ayrı olayları uzun zaman analiz ederken insan bütününe temel yönlerini ihmal etmektedir. Maslow'a göre insanın fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları sevgi ve ait olma ihtiyaçlarından önce gelir. Bundan sonra kişinin saygı ve itibar ihtiyacı gelir. Maslow insan güdülerini hayvan güdülerinden ayırarak insan güdülerini merdiven

basamağı şeklinde birbirinin üstüne çıkan tabakalar halinde bir piramid gibi düşünmüştür.

Biyolojik güduları bu piramidin alt katına, psikolojik güduları üst katına koymuştur. En alt katındaki güdünün karşılanması halinde bireyin bir üst basamağa geçebileceğini savunmuştur. Piramidin en tepesinde kendini gerçekleştirme aşaması bulunur. Bu aşamaya herkesin ulaşması mümkün olmayabilir. Bunlar yaşamların doruk noktalarına ulaşabilmiş, yaşamlarını anlamlı gören kişilerdir (Cüceloğlu,1998:236).



**Şekil.6: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.**

Kaynak: Cüceloğlu,1998:236

Hümanistler, görüngücülük yöntemini benimsemişlerdir. Kişiyi içten anlamaya çalışmışlar, bireyin görüngü alam üzerinde durmuşlardır. Bu nedenle görüngü alanına girildiği ölçüde bireyi tanımak, onun ilerici davranışlarını anlamak

olanağı vardır. Dolayısıyla insana iç gözlem, duygu sezgisi (empathy) ile yaklaşmak gereklidir.

İnsanın hem kendi kişiliğini hem başkalarını tanıyıp anlaması ancak bu yolla kolaylaşabilir. Duygu sezgisi yoluyla belirli bir ortam içinde kendisini karşısındaki insanın yerine koyan kişi, karşısındakinin o koşullara içinde takındığı tutumu, yaptığı davranışı daha iyi anlayıp değerlendirebilir. İlişkilerini daha iyi düzenler. Kişiliğini olumlu biçimde geliştirir ve olgunlaştırır (Köknel, 1993, s:130).

Maslow 'un kendini gerçekleştirmiş insanının özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

1. Gerçeği olduğu gibi kabul eder.
2. Kendini olduğu gibi kabul eder.
3. Başkalarını olduğu gibi kabul eder.
4. Kendiliğinden davranır, spontandır.
5. Yaratıcı bir biçimde davranabilir.
6. Yaşamın getirdiği olayları tam anlamıyla, olaylara uygun yaşar.
7. Yakın ve samimi birkaç dostu vardır.
8. Kendi sorumluluğunu bilir, çalışkandır.
9. Dürüştür.
10. Çevresinin farkındadır, devamlı çevresini inceler, yeni şeyler dener.
11. Savunucu değildir. Savunma mekanizmalarını çok kullanmaz. Kendi eksikliklerini ifade etmekten kaçınmaz.
12. Dünyayı objektif bir şekilde algılar.
13. İnsanlara değer verir ve onların sorunlarını ciddiye alır.
14. Başkalarını kayıtsız şartsız saygıdeğer bireyler olarak kabul eder (Arı,2000:52).

### **1.6.5. Sosyal Öğrenme Kuramı:**

Davranışçı bakış açısıyla incelenen konular arasında tutum değişikliği, dil öğrenme, psikoterapi, öğrenci öğretmen etkileşimleri, sorun çözme, cinsiyet rolleri ve iş doyumu vardır. Doğal olarak insan davranışını anlamak için böylesi geniş kapsamlı bir anlayış, insanların neden tutarlı davranış gösterdiğini, yani kişiliği açıklamaya dönük bir model de sunulmuştur.

Davranışçı kişilik yaklaşımı yıllar içinde yavaş yavaş ama tutarlı bir gelişim göstermiştir.

İlk davranışçılar, betimlemelerini gözlemlenebilir davranışlarla sınırlandırmıştır. Sonraları sosyal öğrenme kuramcıları bu görüşe daha bilişsel ve sosyal özellikleri de eklemiştir.

Davranışçı psikolojide ise konu salt davranış ve davranış birimleridir. Onlara göre bir bilim olarak psikolojinin konusu ancak ve ancak nesnel yöntemlerle ölçülebilen ve değerlendirilebilen davranışlardır ve nesnel olmayan, kanıtlamayan, somut olarak değerlendirilemeyen hiçbir yaklaşımın değeri yoktur. Dolayısıyla bilinç, bilinç dışı, içsel yaşantılar bilimsel yöntemlerle incelenemediği için konu dışındadır. Sübjektif yargılara varsayımlara, kanıtlanamaz kurallara yer yoktur (Yanbastı, 1990:139).

Bu kuramcıları inceleyelim.

#### **1.6.5.1. John B Watson'ın Kuramı:**

Watson'a göre, "İnsanlar doğmaz, yaratılırlar; bir başka deyişle, bir bebek koşullanma yoluyla trapezci, müzisyen, suçlu vb. bir yetişkin haline getirilebilir." Fakat koşullanmanın pekiştirmeye bağlı olmadığına inanmaktadır (Burger, J. 2006).

Watson, Pavlov'un koşullu refleksle ilgili görüşlerini kendine uygun bir model olarak almıştır. Klasik koşullanmayı, insanın refleksif olmayan karmaşık davranışlarının öğretilmesinde de kullanılacak temel bir yapı olarak görmüştür. İnsanın çocukluğundan itibaren çevresindeki belli uyarıcılarla belli tepkilerin birleşmesi sonucu koşullanma yoluyla, uyarıcı-tepki bağlarının birbiri üstüne dizilmesiyle davranışlarının meydana geldiğini savunmuştur.

Watson'a göre, "İnsanlar doğmaz, yaratılırlar; bir başka deyişle, bir bebek koşullanma yoluyla trapezci, müzisyen, suçlu vb. bir yetişkin haline getirilebilir."

Fakat koşullanmanın pekiştirmeye bağlı olmadığına inanmaktadır. Watson'a göre öğrenme koşullu ve koşulsuz uyarıcıların birbirlerine çok yakın zamanlarda verildiğinde meydana gelmektedir. Ayrıca bu uyarıcılar ne kadar sık birlikte verilirse, aralarındaki ilişki de o kadar güçlenmektedir.

Sonuç olarak Watson öğrenmede, sadece bitişiklik ve sıklık ilkelerini kabul etmekte, pekiştirmenin gereğine inanmamaktadır. Bir uyarıcıya verilecek tepki, o uyarıcıya karşı en son yapılmış ve en sık tekrarlanmış tepkidir.

Örneğin, okulda matematik problemi çözmekten zevk almayan bir öğrenci, karşılaştığı benzer bir başka matematik problemini de çözmekten hoşlanmamaktadır. Watson'ın eğitime verdiği katkı ise, katı bir çevreci olmakla birlikte gerekli çevre düzenlemelerinin yapılması, uygun uyarıcıların verilmesiyle çocuklara istenilen niteliklerin kazandırılabilceğinin temellerini atmıştır. İstenilen davranışların kazanılmasında tekrarın önemini benimsemiştir (Senemoğlu, 2000:117-120).

#### **1.6.5.2. Burrhus Frederick Skinner'in Radikal Davranışçılık Kuramı:**

Kendi davranışçılık anlayışını Radikal Davranışçılık olarak adlandıran Skinner aynı zamanda bir determinist ve çevrecidir. Determinist olarak özgür irade kavramına karşı çıkmış ve insan davranışlarının gözlenebilir her olgu gibi bir takım yasalarca belirlendiğini ve bilimsel olarak incelenebileceğini öne sürmüştür.

Çevreci olarak da psikolojinin, davranışları organizmanın fizyolojik ya da yapısal bileşenleriyle değil, çevresel uyarıcılar temelinde açıklaması gerektiğini belirtmiştir. Skinner'a göre kişilikte görece durağan ve sürekli olan şey pekiştirildiği için sıklaşmış olan davranışlar yani alışkanlıklardır.

Skinner insan davranışlarının doğurduğu sonuçlara bağlı olarak koşullandığını öne sürmekte ve bu durumu edimsel koşullanma olarak adlandırmaktadır. Skinner'a göre, tepkisel ve edimsel olmak üzere iki çeşit davranış

vardır. Tepkisel davranışa neden olan uyarıcı her zaman bilinirken, edimsel davranışa neden olan uyarıcı çok belirgin değildir.

Tepkisel davranış bilinen bir uyarıcıya karşı tepki olarak ortaya çıkan bir davranıştır. Örneğin; et uyarıcısının salya meydana getirmesi. Tüm refleksler tepkisel davranışa bir örnektir. Karanlıkta göz bebeğinin büyümesi bir tepkisel davranıştır.

Edimsel davranış ise bilinen bir uyarıcı tarafından oluşturulmaz; organizma tarafından ortaya konur ve ardından ortaya çıkan sonuçlar tarafından kontrol edilir. Skinner'a göre davranışın ardından ortaya çıkan sonuç, davranışın devam etmesine ya da azalmasına neden olur. Buradan da anlaşılacağı gibi edimsel koşullanma, davranışın tekrarlanma sıklığını etkileyen sonuçlarla ilgilidir (İnanç, 2008:181-185).

Skinner, edimsel koşullanma kavramlarının insan davranışının her yönüne uygulanabileceğini savunur. Kişiliği belirten kavramların, gerçekte o kişinin edimsel koşullar yoluyla edindiklerini davranışta gösterme olduğunu söyler.

Fobik tepkiler, Skinner'a göre klasik koşullanma kurallarına uygun olarak gelişir ve bireyin davranış repertuarında yerleşir. Fobik tepki nevrotik, akla uygun olmayan bir korkudur ve genellikle bir nesne, yer veya olayla bağlantı halindedir.

Skinner'a göre, fobik tepki klasik koşullanmadan başka bir şey değildir. Freud'un bireyin doğuştan getirdiği ve id'in bir parçası olarak gördüğü saldırganlığı, Skinner diğer öğrenilmiş davranışlardan biri olarak görmüş ve saldırganlık davranışıyla, diğer tür davranışlar arasında hiçbir fark olmadığını belirtmiştir. (Cüceloğlu, 1997:425).

### **1.6.5.3. Jullian B. Rotter'in Beklenti-Değer Kuramı:**

Öğrenme kavramlarını kullanarak kişilik kavramına yaklaşan psikologlardan biri de Jullian Rotter'dır. Rotter'in kuramına beklenti-değer kuramı adı verilir. Birey belirli bir davranışı, o davranıştan bir sonuç beklediği için yapar, birey için bu davranıştan elde edeceği sonucun bir değeri vardır. Belirli bir durumda beklenti ya da değerden biri çok düşükse, davranış ortaya çıkmaz.

Örneğin, çocuk odasını topladığı zaman kendisine şeker verileceğini biliyorsa, şekeri elde etmek istediğinde odasını toplar. Çocuğun canı şeker

istemiyorsa, o zaman odayı toplamaz. Çocuk şekeri istiyor ancak, odayı toplasa dahi kendisine şeker verilmeyeceğini biliyorsa o zaman da odayı toplamaz. Rotter böylece, kişinin davranışını iki temel faktöre indirger: beklenti ve davranıştan elde edeceği sonucun değeri.

Rotter'ın sisteminde bilişsel süreçler önemli yer tutar. Beklenti kavramı temelde algılamaya ve bilişsel süreçlere dayanır. Rotter'ın değer kavramı Skinner'ın da önem verdiği ödüllendirme kavramını karşılar ama bu davranışsal değil, algılama düzeyinde bir ödüllendirmedir (Cüceloğlu, 1997:426-427).

Yani, Rooter, kişiliğin oluşumunu, görünümünü bazı psikolojik esaslara, özellikle inanç sistemine bağlamıştır. İnançlar sistemini kişiliğin oluşturucusu aynı zamanda kişilik ölçümünde özel bir dilim olarak görmüştür (Savran, 1993:13).

#### **1.6.5.4..Albert Bandura'nın Sosyal-Bilişsel Kuramı:**

Albert Bandura, Skinner'ın söylemiş olduğu klasik ve operant koşullanma kavramlarına itiraz etmez, ancak insan öğrenmesinin sosyal bir ortamda olduğunu ve çocukların en önemli öğrenme yaşantılarının, başkalarının davranışlarını gözleyerek olduğunu savunur.

Bandura bu tür öğrenmeye “Gözleme Yoluyla Öğrenme” adını verir. Bu kurama göre kişiler geleneksel davranışçı modelde olduğu gibi, mükafat ve ceza yoluyla öğrenirler ama aynı zamanda ceza ve mükafatın diğer insanlar üzerinde dikkatle gözledikleri etkilerini de öğrenirler (Arkonaç, 1993:375).

Bandura, Skinner'ın insan davranışlarının tamamıyla çevre tarafından belirlendiği yönündeki görüşüne kesin bir biçimde karşı çıkmıştır. Davranışın hem içsel hem de dışsal etmenler tarafından belirlendiğini öne süren Bandura bu ilkeyi karşılıklı belirleyicilik olarak adlandırmıştır. Bu ilkeye göre insan davranışı; çevre, davranış ve kişi olmak üzere üç değişkenin etkileşiminin bir sonucudur.

Bandura'ya göre inançlar, düşünceler, beklentiler gibi kişisel değişkenler, bireyin davranışı ve çevre karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedir.

Davranışın çevre tarafından belirlendiği fikrini reddeden bu görüş, çevre, davranış ve bireyi sürekli etkileşim halinde olan ve birbirlerinde değişimlere yol



açabilen etkenler olarak ele almaktadır. Bu nedenle davranış çevrenin, çevre de davranışın biçimlenmesinde etkili olabilir. Aynı şekilde, çevre bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir (İnanç, 2008:209-210).

### **1.6.6. Bilişsel Yaklaşım:**

Bilişsel yaklaşım, kişilik farklılıklarını, insanların bilgi işleme süreçlerindeki farklılıklara bağlar. Bilişsel kişilik yaklaşımı, tutarlı davranış kalıplarını insanların bilgi işleme yollarıyla açıklar. Kişilik psikologlarımızın en önem verdiği bilişsel yapılar kendimizle ilgili sahip olduğumuz bilişsel temsillerdir. Bilişsel yaklaşımın güçlü yönleri arasında güçlü deneysel dayanağı vardır. Bilişsel yaklaşım ayrıca, günümüzde psikolojide davranışı bilişsel biçimde açıklama eğilimiyle de örtüşür.

#### **1.6.6.1. George Alexander Kelly'nin Kişisel Yapılar Kuramı:**

George Kelly'e göre insan davranışı hem gerçekliğe hem de insanların gerçeklik algılamasına dayanmaktadır. Kelly evrenin gerçek olduğu ancak insanların bunu değişik yollarla yorumladığı görüşünü savunmaktadır. Bu nedenle insanların kişisel yapıları ya da olayları anlama ve açıklama şekilleri, onların davranışlarını yapmada anahtar rol oynamaktadır. Kelly, diğer kuramcılarının benimsediği pek çok kavramı kabul etmemiştir.

Ego, duygu, pekiştireç, dürtü, bilinçdışı, gereksinim hatta motivasyon gibi temel bir kavram dahi Kelly'nin kuramında yer almamaktadır. Kelly'nin kişisel yapılar kuramı klinik psikoloji alanı için tasarlanmıştır.

Burada amaç, insanların kişiler arası ilişkiler yoluyla problemlerinin üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktır. Kelly bu konudaki görüşlerini, "Eğer oluşturduğumuz kuram kendi odaklandığı sınırlar içinde işe yararsa başarılı olduğunu düşüneceğiz, diğer alanlarda daha az başarılı olması durumunda ise çok rahatsız olmayacağız" diyerek ortaya koymuştur.

Kelly, kişinin geleceği tahmin etmek için bir bilim adamı gibi davrandığını belirtmiştir. İnsanlar, yaşadıkları çevre ile ilgili teoriler oluşturur ve daha sonra da

denencelerinin gerçeğe uyup uymadığını sınırlar.Sağlıklı kişiler bu denencelerin yordama gücüne bağlı olarak onları yeniden düzenler veya olduğu gibi korurlar (İnanç, 2008:225-227).

Kelly, kişilik kuramını, toplum bilimlerinde görünmeyen bir düzen ve yapıda savunmuştur. Tek bir basit varsayımla başlayıp bütün kuramı bunun üzerine kurmuştur. Temel varsayım diye adlandırdığı varsayım şöyle der: ‘’bir kişinin bilgi işleme biçimi, olayları bekleme şekline göre psikolojik olarak yönlendirilir. Daha sonra kuramını geliştirmek için 11 sonuç daha etkilemiştir (Burger,J.2006:196).

### **1.7. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri:**

Öğretmenin kişiliğini oluşturan özelliklerin her biri öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır (Büyükkaragöz,1997:3). Değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencilerini değişik biçimlerde etkiledikleri çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Küçükahmet,1983:43). Araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmenin cana yakın olmasının, heves ve coşku dolu olmasının, değişim ve gelişim taraftarı olmasının, insancıl olmasının, düşünen ve düşüncelerini yansıtan kişiler olması etkili öğretmenliğin vazgeçilmez unsurlarındandır.

Özdemir ve Yalın’a göre ise ideal bir öğretmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri kendinden emin olmak; cana yakın görünmek; farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilecek yaratıcılığa sahip olmak; sabırlı olmak; mizahtan anlamak ve olayların gülünç yönünü görme yeteneğine sahip olmaktır. Öğretmenlerde aranan temel kişilik özellikleri başkalarına karşı sevgi ve hoşgörü ile yaklaşmaktır. Diğer nitelikleri ne kadar mükemmel olursa olsun insanları sevmeyen ve onlara karşı hoşgörülü davranmayan bir kimsenin iyi bir öğretmen olma olasılığı düşüktür (Ergun,1999:77).

Ergenlik çağındaki gençler kendilerini kanıtlamaya çalıştıkları için sınıfta birçok olumsuz davranışta bulunabilirler. Bu durumlarda öğretmenin öğrencilerin bazı hatalı davranışları karşısında hoşgörü göstermesi gerekir. Ayrıca öğretmenin farklı görüşler karşısında hoşgörülü olması ve öğrencilere bu yönüyle örnek olması gerekir. Sınıfta farklı yeteneklerde öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tüm

bilgileri bir kerede anlamaları beklenemez. Öğretmen sabırla aynı konuyu defalarca anlatabilmeli, öğrencilerin sorunlarını dinlemelidir (Erden,2000:79).

Bilmek ve öğretmek bir öğretilerde bulunması gereken ana özelliklerdendir. Konusunu iyi bilmek, yeniliklere açık olmak, bunları öğrencilerine en uygun yöntemlerle anlatabilmek, öğretmenin en önde gelen nitelikleri arasında yer almaktadır.

Toplumsal ve teknolojik değişimlerin hızla gerçekleştiği günümüzde, öğretmenin kendisini ve öğrencilerini geliştirebilmesi için açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olması gerekir. Bu özelliklere sahip öğretmen kendi fikirlerinin, duygularının algılarının başkalarından farklı olacağını bilir. Esnek ve yeni durumlara uyum sağlayabilen öğretmen, öğretim etkinlikleri düzenlerken de öğrencilerin ihtiyaçlarının farkına vararak, programda onların ihtiyaçlarına uygun değişiklikler yapabilir (Erden,2000:40).

Buna göre öğretmen kişilik boyutları içerisinde deneyime açıklık boyutunda yer alan özelliklere sahip olmalıdır. Öğretmen öğrencilerine eşit ve objektif davranabilme, planlı ve programlı çalışma, sınıf düzenini sağlayabilme, öğrencilere hoşgörülü davranabilme, güzel ve zengin bir dil özelliğine sahip olabilme, bunların yanı sıra, sıcak, sempatik ve dostça davranabilme günümüz öğretminde bulunması gereken temel özelliklerdir (Oktay,1991:47).

Öğrencilerin en fazla tepki gösterdiği olumsuz davranış, öğretmenlerin öğrencileri arasında ayırım yapmasıdır. Öğretmen, sınıftaki birkaç öğrencinin üstün başarı sağlamasına daha fazla zaman ayırıp diğer öğrencileri ihmal ediyorsa, hem adil hem de tarafsız davranmamış olur. Bütün öğrencilerin “Benim hakkımda kötü düşünmüyor.” dediği öğretmen adil ve tarafsız öğretmendir (Ergun,2000:41).

Bu yüzden ilkelerine bağlı ve dürüst olmak ideal bir öğretmenin sahip olması gereken kişilik özellikleri arasında sayılabilir.

Öğretmen öğrencileri yarınlara hazırlayabilmek için planlamaya önem vermeli, kendisinin ve öğrencilerinin zaman ve enerjilerini yerinde kullanmalıdır. Planlı bir öğretim, öğretmen ve öğrenci ilişkisi iletişimi kolaylaştırır. Öğretimlerini öğrencileri etkili ve sistemli olarak öğrenme hedeflerine götürecektir şekilde planlar ve

uygularlar. Öğretimlerini dikkatlice planlarlar ve planlanan bütün etkinlikleri zamanında, doğru ve tam olarak gerçekleştirirler (Özdemir,2000:79).

Buna göre öğretmenlerin özellikle sorumluluk boyutunda yer alan özelliklere sahip olmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini tanımalı, onların geçmiş yaşantılarından edindikleri ve beraberinde eğitim ortamına getirdikleri nitelikleri incelemeli ve elde ettiği bilgilerden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemelidir. Öğrencilerinin ve çevresindekilerin kişiliğine saygı göstermelidir.

Öğrenciler yetişkinlerin söylediklerinden çok, yaptıklarını değerlendirirler. Bu yüzden öğretmen, öğrencileri için, sevecen, anlayışlı, yol gösterici, öğrenci başarısı ile ilgilenen bir model olmalıdır. Türk toplumunda öğretmen eskiden beri yalnızca bilgi aktaran; öğreten ve eğiten bir kimse değildir; bunun yanında toplum içinde bir önder, bir rehber bir planlayıcı, problem çözücü, teşvik edici, bütünleştirici, ve kaynaştırıcı gibi bir takım roller de öğretmene yüklenmiştir (Ertuğrul,2000:14).

Bu özellikler öğretmenlerin ağırlıklı olarak yumuşak baslılık boyutundaki kişilik özelliklerine sahip olmasını gerektirmektedir.

## **2. İletişim:**

Yaşamak başlı başına iletişim ağını, iletişim etkinliklerini içeren bir olaydır. Var olduğumuz anda çevreyle sürekli iletişim içine gireriz. Bilmeden çevremizi etkilemeye, değiştirmeye, yine bilinçsizce etkilenmeye, çevremize uyarlanmaya başlarız. Bu iki yönlü alışveriş ömür boyu süre gider. Kişiliğimizi iletişim alışkanlıklarımızla, iletişim çabalarımızla ortaya koyarız. Bildiklerimiz, duyduklarımız, yapabileceklerimiz iletişim tavrımızla belirlenir. Kişiler arası ilişkilerin aracı da iletişimdir: anlamak, öğrenmek, anlatmak, başkalarına ulaşmak için iletişimi kullanırız (Usluata, 1994).

Amerikalı bilim adamları Paul Watzlawick, Janet H. Beavin ve Don D. Jackson 1967 yılında yazdıkları kitaplarında beş temel iletişim varsayımı öne sürmüşlerdir. Halen geçerliliğini korumakta olan bu varsayımlar şöyledir ;

\* İletişim kurmamak olanaksızdır; Hiçbir şey yapmama dahi davranıştır. Hareket etmek ya da bir şey söylemek kadar, hareket etmemek ya da susmak da bir davranıştır ve anlamlı bir mesaj oluşturur. Aynı sosyal ortamda birbirini algılayan kişilerin iletişim kurmamaları olanaksızdır.

\* İletişimin ilişki ve içerik düzeyleri vardır; Her iletişim faaliyetinin bir içerik bir de ilişki olmak üzere iki düzeyi vardır; ilişki düzeyi içerik düzeyine anlam veren çerçeveyi oluşturur ve bu nedenle daha üst aşamadır.

Şu üç cümleyi inceleyelim ; Sen okula gidecek misin?, Siz okula gidecek misiniz?, Okula gitmeyi düşünüyor musunuz? Bu cümleler aynı içeriğe sahip olsalar bile farklı ilişki düzeylerini göstermektedirler. Birinci cümlede konuşan kişinin kendisini karşısındaki ile eşit veya ondan daha güçlü gördüğünü, ikinci cümlede konuşan kişinin kendisini karşısındaki ile eşit veya resmi bir ilişkide, üçüncü cümlede ise karşısındakinin karar verme özgürlüğüne daha saygılı ve hatta karşısındakini daha güçlü gördüğü düşünülebilir.

\* Mesaj alışverişindeki dizisel yapının kendi başına bir anlamı vardır; İlişki türünün, mesajların oluşturduğu sıralamaya göre değişebileceğini ifade eder. İletişim, sürekli bir mesaj alışverişidir. Konuşan mesaj gönderir; dinleyen bu mesaja tepkide bulunur; bu tepkiye bir cevap verilir, bu cevabın karşılığı alınır ve etkileşim böylece sürüp gider.

Bu etkileşim dizisi içinde, bir mesajın nerede yer aldığı, yani hangi mesajdan önce ve hangisinden sonra geldiği, o mesajın anlamını etkiler. Bu yapı her iletişim faaliyetinde vardır ve bireylerin birbirini tanımlamaları bu yapıyla ilişkilidir.

\* Mesajlar iki tiptir; Söz, ister yazılı olsun ister konuşulsun, karmaşık bir gramer yapısına göre oluşturulur ve mantıksal analizlere izin verir. Yüz ifadesi gibi sözsüz mesajlar, gramer kurallarına göre oluşturulmaz ve mantıksal analizleri yoktur. İçerik iletişimde sözlü mesajlar etkiliyken, ilişkiyle ilgili tutum ve tercihlerin anlatımında ise sözsüz mesajlar en etkili olurlar.

Bilim sözlü mesajlar üzerine kuruluyken, iki sevgili arasındaki ilişkide ise sözsüz mesajlar daha geçerlidir.

\* Eşit veya eşit olmayan ilişkiler; Tüm iletişim etkileşimleri, benzerlik ya da farklılığa dayanarak eşit veya eşit olmayan olmak üzere iki türdür;

Kişiler birbirlerini denk görürlerse , eşit ilişki içinde olurlar bunlar “ben zekiyim konuştuğumda zeki”, ”ben istediğimi söylemekte özgürüm konuştuğumun da özgürlüğü var” gibi düşünürlerken eşit olmayan ilişki içinde olanlar “ben zekiyim konuştuklarım ahmak”, “ben istediğimi söylemekte özgürüm fakat konuştuğum kişinin böyle bir özgürlüğü olmamalı” diye düşünürler. Türk toplumunda erkekle kadın arasında böyle ilişki yaygındır (Cüceloğlu,1997 ;19-25).

## **2. 1 . İletişimin Tanımı:**

İletişim nedir? İletişim herkesi bildiği ancak çok az kişinin sağlıklı bir biçimde açıklayabildiği bir insan etkinliğidir (İrvan,1986:15).

İletişim; istenen sonuçları başarmak ve davranışları etkilemek amacıyla insanlar arasında sözlü yada sözlü olmayan diğer araçlarla anlayış sağlamadır (Can, 1992; 240).

Genel olarak iletişim; bireyler, kümeler ve toplumlar arasında söz, yazı, çizim, resim, el kol hareketleri vb. simgeler aracılığıyla düşünce dilek ve duyguların karşılıklı iletilmesini sağlayan bir etkileşim sürecidir (Demirel, 2000; 183).

İnsanlar hayatları boyunca kendileriyle ve çevredekilerle etkileşim ve iletişim halindedir (Çetinkanat, 1996:18). İnsan etkinliklerinin ve ilişkilerinin tümü iletişimle ilgilidir (Zıllıoğlu,1996:1). 1972 yılında E.X Carl Larson tarafından iletişimle ilgili yapılan bir araştırmada iletişime ilişkin 126 değişik tanımın yapıldığı saptanmıştır ve bugün bu tanımlar 200’ü geçmektedir (Akt: Kaşıkçı, 2004:21).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise iletişim, “Duygu, düşünce ya da bilgilerin usa gelebilecek her türlü yolla başkalarına, aktarılması, bildirişim, haberleşme” olarak tanımlanmaktadır. İletişim sadece konuşmak değildir. İletişim aynı zamanda; neyi, ne zaman, nerede, nasıl söyleyeceği konusunda doğru karar vermek, yalın ve akıcı bir anlatım kullanmak, dikkatli bir şekilde karşımızdaki kişinin söylediklerimizi anlayıp anlamadığını kontrol etmektir (Yavuzer; 1997).

İletişim, insanların birbirlerini anlayabilmeleri için aralarında oluşturdukları bir haber alış veriştir. İnsan ilişkilerini düzenleyen çok önemli bir süreç ve insanoğlunun yaşantısının kaçınılmaz bir boyutudur (Bilen, 2004:39).

Diğer bir görüş ise iletişimi kişilerin birbirlerine bilinçli ya da bilinçsiz olarak iletmek istedikleri duygu ve düşünceleri aktardıkları bir süreç olarak tanımlamıştır (Baltaş,2003:26).

Aydın ise iletişimi bireyler arası etkileşim ve anlamların ortak kılınması süreci olarak tanımlamıştır (Aydın, 1998:14-15).

Dökmen ise iletişimi, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlamıştır (Dökmen, 2002:19).

İletişim, sadece anlamların iletilmesini değil anlaşılmasını da gerektirir (Robbins,1991:141). İnsanlar dünyayı ve çevrelerini çevrelerinden sürekli bilgi toplayarak algılamaktadırlar. İnsanoğlu toplumsal bir varlık olduğu için dünyayı diğer insanlarla kurdukları iletişimlerle anlamlandırmaya çalışmaktadır. Çünkü içinde buldukları bağlamlar, insanlar ve onlar arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır. Birbiriyle ilişki kuran insanlar ise hem kendileriyle ilgili bilgi vermekte hem de karşı taraftan bilgi toplamaktadırlar. Bu nedenle, insanın doğasında olan kendini anlatma ve başkalarını anlama ihtiyacı bireyleri iletişim kurmaya itmiştir

Gürgen'e (1997) göre iletişimin bilgi sağlama, ikna etme, etkileme, emredici, öğretici ve birleştirici olma gibi birçok işlevi bulunmaktadır (Akt.Demir, 2003:137,138).

İletişimin işlevleri, psikolojik ve toplumsal işlevler olarak sınıflandırılabilir. Haberdar etme, eşgüdüm, kuşaklar arası aktarma ve eğlence toplumsal işlevleriyken, ben merkezli, araçsal, oyun ve benliğin geliştirilmesi ise psikolojik işlevlerdir (Zillioğlu, 1996:89).

Diğer insanlarla sağlıklı, sağlam ilişkiler kurabilmek, kişinin kendisine olan saygısının artmasında ve diğer insanlarla ilişkilerinin güçlenmesinde yardımcı olur (Caputo, Harry ve Colleen, 1994:5).

## **2.2. İletişimin Amacı ve Önemi**

İletişim her şeyden önce, insanın kendini bir insan olarak gerçekleştirmesi ve sosyal süreçlere girmesi bakımından önemlidir. İletişim sayesinde insanlar zihinlerindeki kavram ve fikirleri açığa vurma, onları paylaşma ve değerlendirme

olanağına sahip olurlar. Başkalarını etkileme ve onlardan etkilenme, yararlanma, yararlı olma ve bir başarı gösterme iletişim sayesinde mümkün olur. İnsanlar arasında yaşanan ilişkilerin sürmesi iletişim sayesinde mümkün olur.

İnsanda iletişim kurma ihtiyacı, çevreyi etkileme isteğinden kaynaklandığından ister bilgiyi yaymak, ister eğitmek, ister eğlendirmek ya da yalnızca anlatmak olsun asıl amaç bilgi verme ve karşıdakini etkilemektir (Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2003).

Berlo'ya göre “amaçlı olarak etkilemek, değiştirmek için iletişim kurarız”. Böylece birey için iletişimin temel amacı, kendisi ile çevre arasında başlangıçta kendisi için olumsuz olan ilişkiyi etkileyebilmek, yönlendirebilmek, eş deyişle dış güçlerin hedefi olmak yerine kendisini güçlü kılabilmeyi sağlayabilmektir. Bu bağlamda iletişim, insanın çevresi ve kendi yaşamı üzerine etkin belirleyici olabilme çabasını yansıtır.

Kısaca iletişimin kişi açısından özel amaçları ne olursa olsun temeldeki amacı çevre üzerinde etkili olmak, başkalarında davranış, tutum geliştirmek ve değiştirmektir (Zıllıoğlu, 1996).

### **2.3. İletişim Türleri**

İletişim türlerinin farklı yazarlar tarafından çeşitli sınıflamaları yapılmıştır. Dökmen(1998) ve Ergin'in(1995), yaptığı sınıflamalar birbirini karşıladığı için, onlardan alınan aşağıdaki sınıflamalar kullanılacaktır.

#### **2.3.1. Kişi-İçi İletişim:**

Kişi içi iletişim, kişinin kendisiyle kurduğu iletişim düzeyi olup, mesajların kaynağı da alıcısı da bireyin kendisidir (Gürgen,1997:35). Kişi içi iletişim de hataların azaltılması için, insanın çevresiyle de iletişim kurması gerekir. İnsanın çevresiyle kuracağı iletişim kendi içinde başlar (Dökmen,1998:21).

Bir kimsenin çevresi ile kuracağı iletişim, kendi içinde başlar. İnsanın düşünmesini duygulanmasını, kişisel ihtiyaçlarının farkına varmasını, iç gözlem yapmasını, rüya görerek kendi içinden mesaj almasını yada kendine sorular sorarak bunlara cevaplar üretmesini bir iç iletişim sayabiliriz.



Kişiler kendi içlerindeki iletişimlerin yanı sıra iç çatışmalar da yaşarlar. Bilinçaltındaki ya da bilinçlerindeki birtakım etkenler iç çatışmalara yol açabilir. Sahip olduğu bilgiye/tutumaya aykırı bir davranışta bulunan kişi, bilişsel çelişkiye düşer (rahatsız olur). Bu çelişkidenden kurtulabilmek için şu üç yoldan birisine yönelir.

\* Davranışını değiştirir,

\* Tutumunu değiştirir ya da yeni bilgiler edinerek, o konudaki mevcut bilgisini değiştirir,

\* Psikolojik savunma mekanizmalarından birisini kullanarak, çelişkinin yarattığı rahatsızlıktan kurtulmaya çalışır.

Örneğin sigaranın kanserle ilişkisini bilen birisi günde bir paket sigara içiyorsa, bilişsel çelişkiye düşecektir. Bu çelişkinin vereceği rahatsızlıktan kurtulabilmek için mantığa bürüne mekanizmasını seçerek “Sigara stresimi azaltıyor.” ya da “Atın ölümü arpadan olsun.” türünden ifadeler kullanarak savunma mekanizmasını harekete geçirecektir.

Hayat değişimdir. Hiçbir şey durağan değildir. Hareket etmeyen bir şeyin ilerlemesi imkânsızdır. Yaşamak hareket demektir. Yaşamak gelişmektir. Ve yaşamak iletişimdir. Yalnızlık yaşamak değildir. Yaşamak bir başkasıyla ilişki halinde olmaktır. Yaşamak, diğer insanlarla etkileşim halinde olmaktır. Yaşamak iletişim kurmaktır (Guilane-Nachez 2003:7).

### **2.3.2. Kişiler Arası İletişim:**

Kaynağın ve alıcının en az iki farklı insandan oluştuğu iletişim süreci ilk insandan bugüne kadar sürdürülmüştür. Kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişim türüne “kişilerarası iletişim” denir. Karşılıklı iletişimde bulunan kişiler, bilgi / sembol üreterek, bunları birbirlerine aktararak ve yorumlayarak iletişimi sürdürürler (Dökmen,1998:23).

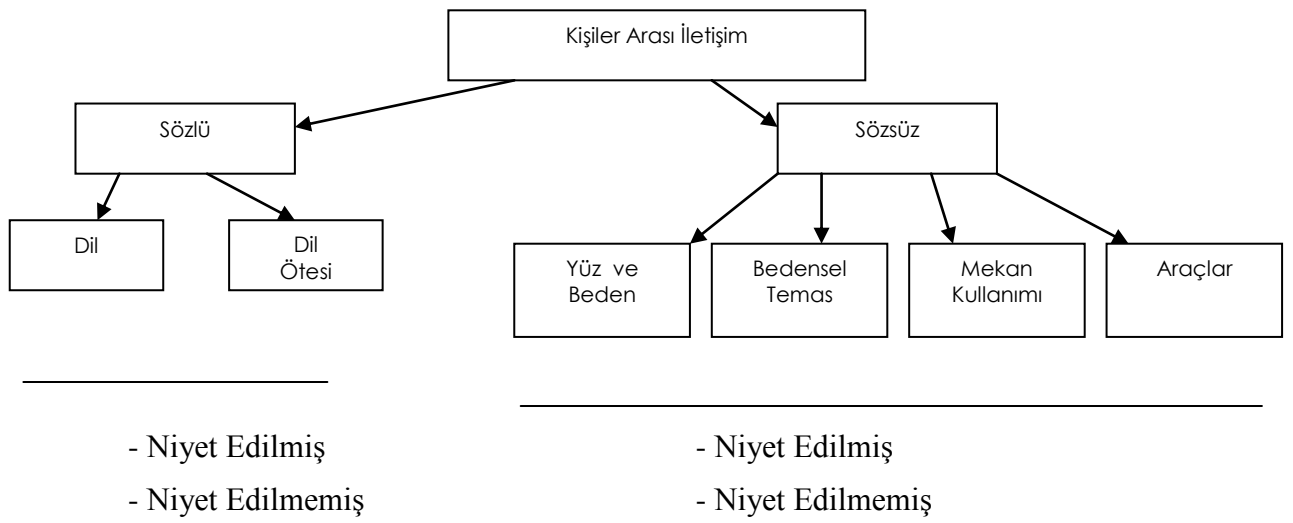
Tubbs ve Moss (1974), bir iletişimin “kişilerarası iletişim” sayılabilmesi için şu üç ölçütün gerekli olduğunu belirtmişlerdir:

1. Kişilerarası iletişime katılanlar, belli bir yakınlık içinde yüz-yüze olmalıdır.

2. Katılımcılar arasında tek yönlü değil, karşılıklı ileti (mesaj) alışverişi olmalıdır.

3. Söz konusu iletiler (mesajlar) sözlü ve sözsüz nitelikte olmalıdır (Dökmen 1998: 24).

Kişilerarası iletişim sınıflandırılmaya çalışıldığında, aşağıdaki gibi bir sınıflama ortaya çıkmaktadır.



#### Şekil:7. Kişiler arası iletişim sınıflaması

Kaynak: (Dökmen 1994: 24).

### 2.4. İletişimin Çeşitleri:

Bireyler arasında gelişen iletişim tek ya da çift yönlü olabileceği gibi paralel, çapraz, tamamlayıcı, simetrik ya da hiyerarşik olabilir.

#### 2.4.1. Tek yada Çift Yönlü İletişim:

Eğer iletişimde geri-bildirim (feedback) yapılmıyorsa iletişim tek yönlüdür. Bu iletişim birimi çabuk, kolay olup kontrolü kaynağın elindedir. Gönderilen mesajın

alınıp alınmadığı ya da anlaşılıp anlaşılmadığı geri-bildirim (soru sorma, tartışma) yapılmadığı için bilinmemektedir.

Eğer iletişimde geri-bildirimden (feedback) yararlanılıyorsa bu iletişim çift yönlüdür. Çift yönlü iletişim yavaş ilerler. Ancak alıcı gönderilen mesajları alma, yorumlama, değerlendirme, karar verme ve yeni bir mesajı iletme yani cevap verme olanağı bulur. Alıcıdan gelen mesajı kaynak değerlendirir ve yeni bir mesaj gönderir. Böylece iletişim sürer, gider. Kaynak ve alıcı arasında gidip gelen mesajlar açıklık kazanır. İçerik ve kastedilen arasında uçurumlar olmaz (Kağıtçıbaşı, 1998:125).

#### **2.4.2. Tamamlayıcı, Paralel ve Çapraz İletişim:**

Tamamlayıcı veya paralel iletişimi başarılı olan iletişimlerdir. İletişimin içinden çıkılmaz bir hal alması yada kopması çapraz iletişimin varlığını ortaya koyar.

#### **2.4.3. Simetrik ve Hiyerarşik İletişim:**

Aynı düzeyde olan iki kişi arasındaki iletişim simetrik iletişimdir. Üsten as'a doğru olan kişiler arasındaki iletişim hiyerarşik iletişimdir. Simetrik iletişime yatay iletişim, hiyerarşik olana da dikey iletişim diyebiliriz. Simetrik iletişim diğerine göre daha kolaydır (Kağıtçıbaşı, 1998:128).

### **2.5. İletişim Süreci ve Öğeleri:**

İletişimin amacına ulaşabilmesi için mutlaka iletişim sürecinin işlemesi gerekir. İletişim sürecinin incelenmesinde dikkate alınan temel öğeler, kaynak, ileti, kanal, alıcı ve geri bildirimdir (Demir, 2003:79).

İletişimin gerçekleşmesi için en az iki sistem gereklidir. Bu sistemler iki insan, iki hayvan, iki makine yada bir insan ile bir hayvan, bir insan ile bir makine de olabilir (Dökmen, 2002:19).

Bu sistemler sırasıyla gönderici ve alıcı rolünü oynarlar. Kısacası, iletişim süreci gönderici ve alıcı arasındaki bilgi değişimini içerir (Lunenburg ve Ornstein, 1991:185).

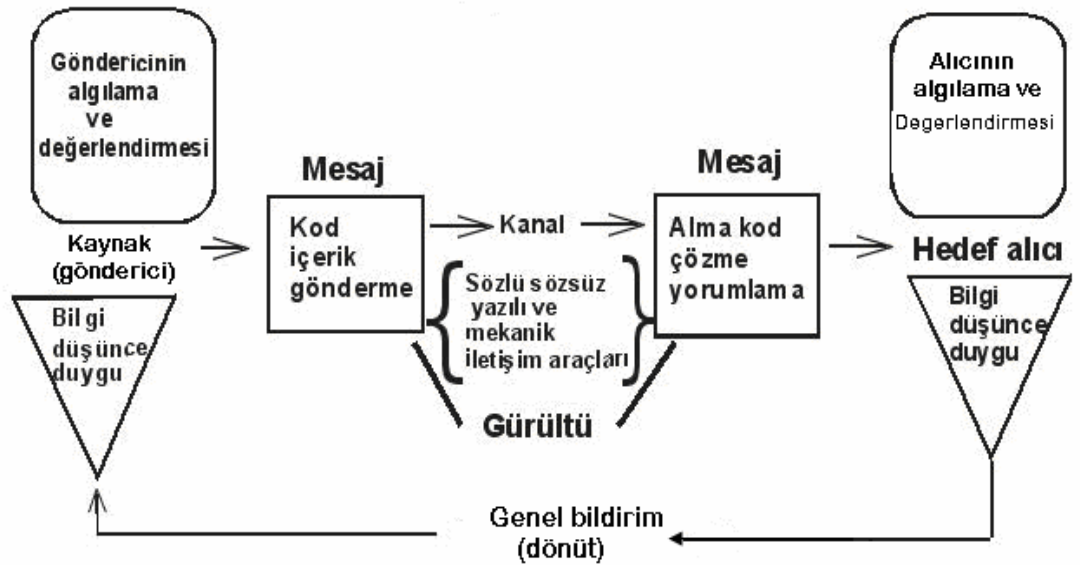
Eksiksiz doğru bir iletişim süreci, göndericinin göndermek istediği düşünce, inanç, davranış ve duyguların alıcı tarafından istenilen biçimde anlaşılması ve

yorumlanması durumunda gerçekleşebilir (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1995:389).

Lunenburg ve Ornstein'e (1991:85) göre, birbirini tamamlayan basamaklar şeklinde gerçekleşen iletişim sürecinin öğelerini, fikir oluşturma (amaç), kodlama (şifreleme), gönderme (kanal), kabul (alma), şifre çözme ve davranışa dönüştürme olarak belirtirken; Schermerhorn (1996:210) iletişim sürecinin öğelerini gönderici, mesaj, kanal, alıcı, geri bildirim ve gürültü olarak belirtmektedir.

Schermerhorn'un iletişim öğelerini inceleyelim.

İletişimin kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüt olmak üzere beş öğesi bulunmaktadır (Şekil 8).



**Şekil 8: İletişimin Öğeleri**

Kaynak: Çetinkanat, 1996:19, Hoşgörür, 2002:72.

### 2.5.1. Kaynak:

Kaynak, algılama, seçme, düşünme, yorumlama gibi süreçlerle ürettiği anlamlı mesajını simgeler aracılığıyla gönderen kişidir (Zıllıoğlu, 1996:98).

Davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir (Özen, 2001:96).

İletişimin başarısında hem gönderici hem de alıcının iletişim bakımından yeterlilikleri, iletişim konusundaki tutumları ve istekleri önemlidir (Hoşgörür, 2002:71).

Vericinin birçok özelliği iletişimin niteliğini etkiler. Vericinin bilgi açısından güvenilir olması, anlatım gücünün yüksek olması, gerekmektedir. Vericinin her türlü tepkiye karşı hoşgörölü olması gerekir (Başaran, 2000:64, 65).

Yani, başkalarıyla paylaşacak bir fikre sahip olan kimsedir. Bu birey, insan grubu ya da bir kurum olabilir. Her iletişim sürecinin bir kaynağı bulunur.

İletişim sürecinde kaynağın amacı alıcının davranışında bir değişiklik yaratmaktır. Bu amaçla bakıldığında iletişimin başarısı, ulaştırması istenilen amacın gerçekleşme düzeyiyle ilgilidir. Kaynağın mesajı alıcıya iyi anlatmasındaki başarısını, kaynağın alıcı ve ileteceği konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutumu, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel ortamın etkileri, dile dayalı iletişim becerileri etkiler (Ergin ve Birol, 2000:30, 46).

Kişi, kendisine gönderilen mesajı dinlemeyebilir, dinleyebilir, mesajı doğru yada yanlış anlayabilir, mesaja karşı olabilir ya da mesajı destekleyebilir (Dökmen, 2002:80)

### **2.5.2. Mesaj:**

Mesaj, diğer kişi ya da kişilere ulaştırılmak istenen fikir, duygu ve olgulardır (Çetinkanat, 1996:18).

Bir iletişim sürecinde iletişime esas olan haber ya da bilgi olarak tanımlanabilir. Bu hareket, jest, mimik, ses, ışık, resim, yazı, işaret gibi semboller olabilir.

Vericinin alıcıya gönderdiği anlamları ortak kılmaya yarayan yalın ya da karmaşık simgelerden oluşan bir iletişim unsurudur (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001:105).

Sözsüz iletiler, eylemler, konuşmalar, yazışmalar olmak üzere birçok ileti çeşidi vardır. Sözlü iletişim yazılı iletişime göre daha az zaman alır, sınıftaki öğrenim bunun en güzel örneğidir (Başaran, 2000:66).

Gönderilen iletinin de sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Hangi türde olursa olsun mesajın dili çok önemlidir, alıcı tarafından anlaşılabilir olması gerekir ve aynı zamanda içerik alıcının eğitim düzeyine uygun olmalıdır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001:105).

İletinin öncelikle anlamlı olması gerekir. Kişilerarası iletişimde meydana gelen sorunların ilk nedeni anlam uzlaşmazlığıdır (Zıllıoğlu, 1996:99-100).

Eren'e (2000) göre mesajın hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar şöyle sıralanabilir:

1. Kullanılan semboller alıcı için anlaşılır olmalıdır.
2. Soyut ifade ve sembollerden çok somut olanlar kullanılmalıdır.
3. Semboller, alıcının aşına olduğu anlamlarda kullanılmalıdır.
4. Alıcının anlaması zor olabilecek semboller açıklanmalıdır.

Özetle, göndericinin görevinin gönderilecek mesajın belirlenmesi ve anlaşılır hale getirilmesi olduğu söylenebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz,2001:68). Zira amaç belirleme ve mesajı kodlama göndericinin zihinsel sürecinde gerçekleşen olaylardır.

İletişimin olabilmesi için sadece mesaj alış verişi yani çift yönlülük yetmez. Aynı zamanda alınan ve verilen mesajların birbiriyle ilişkili olması gerekir (Cüceloğlu, 1994:69).

### **2.5.3. Kanal:**

İletinin alıcıya iletilmesini sağlayan araç ve yöntemlerdir. Kaynaktan gelen mesaj bir araç ya da yöntem yardımıyla kanaldan geçerek duyu organlardan en az birine iletilmek durumundadır. Genelde ne kadar çok duyu organı devreye girerse iletişim o derece etkin olur. Bu nedenle kanalda en etkili araçlar görsel işitsel araçlardır.

Mesajın alıcıya gittiği yoldur (Şimşek, Akgemci ve Çelik,2001:105).

Yüz yüze iletişim taşıyıcı kullanılmadan yapıldığı için en etkili olanıdır (Başaran, 1996:67).

İletişimin gerçekleşebilmesi ve etkili olması mesajın gönderilebilmesine, algılanabilmesine ve kanal seçimine bağlıdır (Zıllıoğlu, 1996:115-117).

#### **2.5.4. Alıcı:**

Kaynaktan gelen mesajın iletici araç ve yöntemleri takip ederek ulaştığı kişidir. Bu kaynaktan olduğu gibi bir birey, bir insan grubu ya da bir kurum olabilir.

Kaynağın bir amacı gerçekleştirmek için mesaj gönderdiği kişidir (Başaran, 1996:68).

İletişim sürecinde istenen tepkiyi vermesi beklenenler süreçte alıcı rolünü üstlenenlerdir (Ergin, 1998:195). Alıcı olmadan iletişim tamamlanamaz (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 200:106).

Alıcının mantık yürütme ve dinleme yeteneği, bilgi düzeyi, 9 kişisel geçmiş ve tutumları gibi birçok özelliği mesajı alma yeteneğini etkiler (Robbins, 1991:143).

Alıcının anlayacağı bir mesaj gönderilmek isteniyorsa onun geçmiş yaşantısı, eğitim düzeyi, dile hâkimiyeti, yeteneği, tutumu bilinerek bunlarla tutarlı mesajlar gönderilmelidir (Bilen, 2004:43).

#### **2.5.5. Geribildirim (Dönüt):**

Kaynaktan gelen mesajın alıcının gösterdiği tepkinin tekrar kaynağa ulaşması sürecidir. Eğer iletişim sürecinde geri bildirim sağlanmıyorsa iletişimin tek yönlü olduğu söylenebilir. Bu açıklamadan hareketle çift yönlü mesaj alış verişine “iletişim” tek yönlü olanına da “iletim” denebilir.

İletişim sürecinin oluşması için bireyler arası etkileşim son derece önemli olduğu söylenebilir. İletişim insanları birbirine bağlayan ve onların sosyal bir grup olarak, uyumlu bir şekilde çalışmalarını sağlayan bir bağ olduğundan, örgüt ortamında iletişim süreci insan davranışını değiştirmek, kişiler arası ilişkileri geliştirmek ve etkili bir koordinasyon kurmak amacıyla kullanılabilir. Verici, aldığı mesajı cevaplandırmak için, gönderici olarak bir mesaj hazırlayıp bunu kanal aracılığıyla eski vericiye gönderir (İlgar, 1996:45).

Kaynağın gönderdiği mesaja karşılık alıcının gönderdiği cevaba geribildirim denir (Özen, 2001:100).

Geribildirim, gönderilen mesajın amacına ne kadar uyduğunun ve ne kadar başarılı olduğunun bilinmesi açısından önemlidir (Robbins, 1991:144). Çünkü mesajın gönderilmesi, bu mesajın alıcı tarafından doğru algılanacağı ve istenen tepkinin gösterileceği anlamına gelmez (Ergin, 1998: 202).

Geribildirim konuşmacı tarafından alındığında göndermek istediği mesajın, açıklanması, düzenlenmesi için kullanılabilir (Moore, 2001:173).

Geribildirim, öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülür çünkü bunun sayesinde öğrenciler yaptıkları şeylerin kayda değer olup olmadığını öğrenme imkânına kavuşur ve çalışmalarının sonucu hakkında bilgi edinmiş olurlar (Turanlı, 1999:170-172).

Smith ve King tarafından yapılan öğrencilerin geribildirime gösterdikleri duyarlılığı araştıran araştırmada, iletişim kursuna devam eden öğrencilerin ve olumlu geribildirim alan öğrencilerin daha olumlu tepkiler verdikleri ve hedeflenen davranışlarda performanslarının arttığı gözlenmiştir. Olumsuz geribildirimde ise olumsuz tepkiler alınmış, geribildirim bir ceza olarak görülmüş ve olumsuz geribildirim davranışı değiştirmede, düzeltmede işe yaramadığı görülmüştür (Smith ve King, 2004).

Schermerhorn (1996) yapıcı bir geri bildirim için şunları önermektedir:

1. Geri bildirim alıcı ile gönderici arasındaki güvene bağlı olarak gerçek duygularla dolaysız yollardan verilmelidir.
2. Geri bildirim iyi, açık ve tercih edilir güncel örnekler kullanılarak genel olmak yerine daha özel olmalıdır.
3. Geri bildirim alıcının hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınarak gerektiği zaman kullanılmalıdır.
4. Geri bildirim başkaları tarafından desteklenip desteklenmediği, başka bir deyişle geçerliği kontrol edilmelidir.



5. Geri bildirim alıcıya göre sınırlandırılmalıdır.

6. Geri bildirim alıcının hazır olmadığı zamanda ve algılayamayacağı şekilde değil kısa ve öz bir şekilde verilmelidir.

## **2.6. İletişimin Fonksiyonları:**

### **2.6.1. Bireysel Açıdan**

Gereksinimleri karşılamak, çıkarları korumak, amaçlara ulaşmak için bir araç olarak kullanılabilir. Anlık bir gereksinimi yada uzun sürede ulaşılabilecek bir amacın gerçekleşmesini de sağlayabilir.

Değişiklik yaratmak için, koşulların değiştirilmesi için iletişim bir araç olabilir. Kişinin kendisini estetik yönden açıklaması, yaratıcılığını simgeleştirmesi için yararlanır. Kişinin kendisini tanımasına, kendisini bulmasına da yardımcı olabilir, iletişim kurarken kişi kendi inançlarını, duygularını da daha iyi çözümler. Alıcı rolü üstlenen birey yine iletişim sayesinde bilgi toplayıp seçim yapma olasılığını arttırabilir (Şahin,2005).

### **2.6.2. Toplumsal Açıdan:**

Toplumsal açıdan iletişim süreci Laswell'e göre üç işlev görmektedir:

- Çevreyi denetleyerek toplumun da değerlerini denetlemekte,
- Toplumun bireyleri arasında etkileşimi sağlamakta,
- Toplumsal geleneklerin sürdürülmesine yardımcı olmaktadır (Şahin,2005).

## **2.7. İletişim Kurma Yolları:**

Bu sınıflamada kişiler arası iletişim, sözlü ve sözsüz olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Bu bölümlerden her biri kendi arasında alt bölümlere bölünmüştür.

Sözlü ve sözsüz iletişim, niyet edilerek yada niyet edilmeden gerçekleşebilir (Dökmen, 1994:26-27).

### 2.7.1. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, genellikle ağzımızdan çıkan sembollerle ifade edilebilecek mesajların, başkaları tarafından çözümlenerek, anlaşılması olarak gerçekleştirilir. Sözlü iletişimde vokal sistemimiz ( dil, diş, ses telleri) gönderici olarak görev yapar (Dökmen,1998:28).

Sözlü iletişim genellikle konuşma ile gerçekleştirilir. Konuşmanın etki ve öneminin artırılmasında, aralarda bırakılan susma da önemli bir yer tutar. Sözsüz iletişimin bir ögesi olarak alınsa da,susma, sözsüz iletişimde bu bölümde de yer alacaktır.

Konuşma karşılıklı bir eylemdir. Epiktetos'un dediği gibi “Bir güzel söz söyleme sanatı varsa bir de güzel dinleme ve anlama sanatı vardır” (Kaya, 2003:15).

Gerçek bir iletişim konuşma kadar dinlemeyi de gerektirir (Moore, 2001:62).

Sözlü iletişim en önemli ögesi olan konuşmanın etkililiği bir çok konuşma ögesinin bir arada kullanılmasıyla etkililiğini artırır. Bunlar, dil, ses ve sesin .kendi içindeki kullanım ögeleridir.

Mesajları göndermenin en temel yoludur, hızlı ve geribildirimlidir ama bozulma olasılığı vardır (Robbins,1991:144).

Sözlü iletişim kişinin davranışlarını, düşüncelerini değiştirmede etkilidir (İlgar, 1996:46).

### 2.7.2 Sözsüz İletişim

Sözcüklere verdiğimiz vurgular, yüz ifadeleri, beden hareketleri, kaynak ile alıcı arasındaki fiziksel mesafe sözsüz iletişimi oluşturmaktadır

Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” önemli iken dil ötesi iletişimde “nasıl söyledikleri” yani sesin tonu, hızı, şiddeti önemlidir. Sözsüz iletişimde yüzümüzü ve bedenimizi gönderici olarak kullanırız. İnsanlar bu ifadeler yoluyla birbirlerine birtakım anlamlar iletirler.

Örneğin başı “evet- hayır” anlamında sallamak, kaşları kaldırarak “hayır”, dudakları büzerek “belki” demek bunlardan bazılarıdır (Dökmen, 1994:27-28).

Sözsüz iletişim, iletişim araştırmalarının daima en ilginç alanlarından biri olmuştur çünkü genellikle bilinçdişi düzeydeki davranışlara anlam kazandırır (Caputo, Harry ve Colleen, 1994:148).

Sözsüz davranışlar istemli ya da istemsiz gönderilen sinyallerdir. Bu iletilerin iletişim olabilmesi için bir kişi tarafından alınması ve buna bir tepki verilmesi gerekir. Sözsüz iletişim duyguları iletmenin öncelikli yoludur, belirsizdir birçok anlam ifade edebilir (Caputo, Harry ve Colleen, 1994:150-153).

Sözsüz iletişimin, iletişim yokluğunu olanaksız kılma, duygu ve coşukları etkin biçimde dile getirme, kişiler arasındaki ilişkileri tanımlama, sözlü iletişimin içeriği ile ilgili bilgi verme gibi bazı özellikleri vardır. Konuşulan ve yazılan dil yanında jestler, mimikler, giyim kuşam, zaman ve mekân düzenleme, ileti taşıyan ve belirleyen diğer iletişim biçimleridir (Zıllıoğlu, 1996:8).

Beden dilinin iletişimdeki önemi Profesör Albert Mehrabian tarafından söylediklerimiz %7, nasıl söylediğimiz %38, beden dili %55 şeklinde belirtilmiştir (Akt: Thomson, 2003:126).

Beden dili, jestler ve mimiklerden oluşur. Mimik, diğer bir ifadeyle yüz ifadesi, yüz kaslarının bir anlamı ifade eden ya da bir anlam yaratmak için kullanımıdır. Jestler ise baş, el-kol, ayak-bacak hareketleri yani bedenin tümünün kullanımıdır (Zıllıoğlu, 1996:191). Darwin çalışmaları sonucunda yüz ifadelerinin genetik olarak aktarıldığını ve bu yüzden evrensel olduğunu ortaya çikarmıştır (Caputo, Harry ve Colleen, 1994:153).

Gözlerimizle bir iletişimi başlatıp bitirebiliriz. Göz bebeklerin büyümüş olması karşıdaki kişinin sizi dikkatle ve ilgiyle dinlediğine işarettir (Kaşıkçı, 2004:40-41).

Kişilerarası mesafe yani mekân, iletişimde genelde çok örtülü biçimde etkili olduğundan önemi ve iletişimsel değeri genelde fark edilmez. Aslında iletişim ortamının temel etkenlerindedir (Zıllıoğlu, 1996:205).

Edward T. Hall (1968) kişilerarasında bırakılan mesafenin gönderdiğiniz sesli mesajı ve iletişimin karakterini etkilediğini belirtmiştir. Mahrem alanda (15-45 cm) ses tonu yumuşaktır, çoğu mesaj dokunarak, dinleyerek, duyarak verilir. Kişisel

alandaki (46 cm, 1,2 m) kişisel konularda düşük sesle konuşulur. Sosyal alanda (1,2-3 m) genel toplumsal konular paylaşılır, yüksek ses kullanılır. Toplumsal alanda (3,6 m) genelde bir gruba hitap edilir çok yüksek ses kullanılır (Caputo, Harry ve Colleen, 1994:166).

Sözsüz iletişim, örneğin, olumlu bir söz söylerken gülümsemek ya da olumsuz bir şey söylerken gülümsemek gibi sözlü iletişimi destekleyebileceği gibi sözlü iletişime ters de düşebilir (Zabel, 1996:37-38).

Beden dilini anlamak ve geliştirmek için çaba göstermeliyiz. Çünkü kendimizi ifade etmeyi kolaylaştırır, karşımızdaki insanı daha kolay anlamamızı sağlar, konuşmaya bütünlük katar, kendimizin ve ilişkide olduğumuz insanların iç dünyalarını anlamada önemli ipuçları verir (Kaşıkçı, 2004:18).

## **2.8. Temel İletişim Becerileri**

İletişim bağlantısını oluşturabilmek kazanılmış bir davranış ve becerinin ürünüdür. İletişim becerisi, olaylara farklı açılardan bakabilme esnekliği gerektirir. Tek açığa bağlanıp kalma, yani “açı sadakati”, iletişim becerisini, iletişimsizlik becerisine dönüştürür.

İletişim becerisi, kişiden, karşı karşıya kaldığı olayla ilgili, olası bakış açılarını ve tanımlamaları araştırmayı, soruşturmayı ve bütünleştirmeyi içerir. Bu beceriyi kazanmış birisi, kendisine yöneltilen bir uyarı, eleştiri veya şikâyet karşısında, tek açı yerine çok açıdan anlam verme yeteneğine sahip olabilecektir (Özer,2002: 65).

Çözümlerden herhangi biri ne doğrudur, ne de yanlış. Sadece farklıdır. Gerçekte önemli olan, farklı yorumlar (açılar) içinde hangilerinin çözüme, diğerlerine kıyasla daha hızlı ve verimli bir şekilde ulaştırabileceğini görebilmektir.

İletişim çatışmalarının en azından bir kısmı iletişim kurmadaki bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. İletişim sırasında insanların yaptıkları bazı mekanik hatalar vardır. Bu hataların arkasında bazı psikolojik etkenler olabilir. Fakat yine de kişilerin dikkatini genelde farkında olmadıkları hatalara çekersek bunlardan kurtulmalarını sağlayabiliriz. Diksiyon ve anlatım bozukluklarını gidermek bile,

kişilerin iletişimlerini kolaylaştırabilir. Farkında olmadan sürekli karşıdaki kişinin sözlerini kesmek, konuşurken karşısındakinin gözlerine bakmamak, başka yönleri izlemek iletişim çatışmalarına yol açabilecek öğelerdir (Dökmen 1994:106).

Başarılı bir iletişimden söz edebilmek için şu kurallara dikkat etmek gerekir:

1. Prezantabl olmak
  - Giyim / Model
  - Renk seçimi
  - Bakımlı olmak (saç, makyaj vs.)
2. Konuşma dilini iyi kullanmak
  - Etkili ses tonu
  - Etkili konuşma
3. Beden dilini iyi kullanmak
  - Bakışlar
  - Mimikler, jestler
  - El, kol hareketleri
  - Beden hareketleri
4. Bilgili olmak
5. Psikolojik olarak hazır olmak (özgüven)
6. Psikolojik gözlem
7. Pozitif enerji dolu olmak
8. Dinlemek
9. Coşkulu olmak
10. Marjinal / sıra dışı olmak
11. Zamanlama (zaman yönetimi)
12. Uygun ortam (Özer,2002:68).

İnsan yaradılışı nedeni ile tek başına yaşayamaz. Varlığını sürdürebilmek için geçmişten bu yana sürekli diğer insanlara ihtiyaç duymuştur. Diğer insanlarla birlikte olabilmenin en önemli aracı ise iletişimdir. Bu nedenle iletişim, varolmak ve yaşamak için beslenmek kadar doğal ve kaçınılmazdır. Kendimizi, çevremizi, ait olduğumuz toplumu anlamamız için etkin iletişim şarttır.

Günümüzde ortaya çıkan başta kişiler arası ilişkilerdeki sorunlar ve bu sorunlara bağlı ortaya çıkan pek çok psikolojik bozukluğun temelinde iletişim becerilerindeki eksikliğin yattığı söylenebilir (Mckay,2006:13).

Öğretim elemanının öğrenci ile sınıf içi ve dışı iletişimde sorun yaşamaması için, etkin dinlemeyi, empatik olmayı, beden dilini kullanmayı bilmesi gerekmektedir.

Eğer öğretim elemanı bu öğeleri öğrenci ile kuracağı iletişimde etkin şekilde kullanamıyorsa iletişimde engelleri bastan oluşturmuş demektir.

### **2.8.1. Dinleme;**

Dinlemek, yeni ilişkiler kurmak ve varolan ilişkilerimizi sürdürmek için gerekli bir beceridir. Karşınızdaki kişiyi dinliyorsanız onların ne istediğini ve onların neyin incittiğini ya da neyin sinirlendirdiğini biliyorsunuzdur.

Dinlemek bir sorumluluk ve saygı belirtisidir. Diğer kişilerin nasıl hissettiğini ve dünyayı nasıl gördüğünü anlama sorumluluğudur. Dinlediğiniz kişiye şu mesajı verirsiniz: “Sana ne olduğunu umursuyorum, hayatın ve yaşantıların önemli.” Böylece dinlediğiniz insanlar genellikle sizi severek ve size değer vererek karşılık verirler (Mckay,2006:15).

Gerçek dinleme konuşurken sessiz kalmaktan ibaret değildir. Gerçek dinleme şu 4 niyete dayanır:

1. Birini anlamak
2. Birini eğlendirmek
3. Bir şey söylemek
4. Yardım etmek yada avutmak

#### **2.8.1.1.Dinleme Türleri:**

- **Görünüşte Dinleme:** Bunlardan en yaygın olanı “görünüşte” dinlemedir. Bazen karşınızdaki bizi dinliyormuş gibi gözükür, fakat iç dünyası bambaşka bir yerdedir. Ya da kafasında bizim söylediklerimizden çok daha önemli sorunları vardır (Cüceloğlu,1999).

- **Gerçek Dinleme:** Bazı insanlar ise, kendi söyleyeceklerinin dışında başka hiçbir şeyle ilgilenmezler, bazıları ise konuşulan konularda sadece kendi ilgisini çeken konularda karşısındakini dinler. Bu tür dinleyiciler “seçerek” dinleyenlerdir. Duygusal yönden “saplanmış” dinleyiciler de vardır. Siz ne söylerseniz söyleyin ondan bir hüzün çıkartanlar olduğu gibi her söylenenden bir espri, gülünecek şeyler arayanlar da vardır (Cüceloğlu,1999).
- **Savunucu Dinleme:** Başka bir dinleyici türü de “savunucu” dinleyicidir. Bu tür dinleyiciler siz ne söylerseniz söyleyin sanki her şeyi kendine yapılmış bir saldırı gibi algılama eğilimindedir. Bunlar hücumla karşı hemen savunmaya geçerler (Cüceloğlu,1999).
- **Tuzak Kurucu Dinleme:** Diğer bir dinleyici türü de “tuzak kurucu” dinleyicidir. Bu kişiler siz konuşmaya başlayınca hiç seslerini çıkarmadan dinlerler. Ne zaman ki söylediğinizde açık, eksik bulsunlar hemen sizi zor duruma sokacak konuşmayı başlatırlar (Cüceloğlu,1999).
- **Yüzeysel Dinleme:** Bazı dinleyenler de “yüzeysel” dinleyicilerdir. Bu tür dinleyicilerin konuşanın söylediklerinin altında yatan asıl anlama ulaşma ihtimalleri yoktur. Dinlediğini anlamak için iki kişi arasında geçen konuşma sürecinin en önemli yönlerinden biri de geri iletimdir (Cüceloğlu,1999).
- **Etkin Dinleme:** Öğretim elemanları dinleyici ve aktaran rollerinde olduğu durumlarda bu bilgilerle ortamda oluşabilecek sorunları giderebilmelidirler. Etkin dinleme öğrencilerle iletişimde en etkili yöntemlerden biridir.

Öğretim elemanları etkin dinlemeyi gerçekleştirmek için,

- a. Öğrenciye inanmalıdır.
- b. Öğrencinin duygu ve düşüncelerini kabul edebilmelidir.
- c. Öğrenci duygularının genelde geçici ve anlık olduğunu bilmelidir
- d. Öğrenci sorununun çözülmesi gerektiğine inanmalı, bunun için vakit ayırmalıdır.
- e. Öğrenci sorununu kendi sorunu gibi hissetmeli ama kendi sorunu olmasına izin vermemelidir (Gordon, 1993).

Etkin bir şekilde dinlemenin yolları ise şunlardır:

- **Açıklama:** Birinin söylediklerinden ne anladığınızı kendi sözcüklerinizle ifade etmektir. Açıklama için şu sözler kullanılabilir: “Şunu söylediğini duyuyorum....”, “Başka bir deyişle...”, “Yani temel olarak şunları hissettin...” gibi.
- **Açıklık getirme:** Resmin bütününe görene kadar sorular sormak anlamına gelir. Ne kadar çok bilgi ediniyorsanız konu ile ilgili o denli karşıdaki kişiyi anlarsınız. Açıklık getirme de dinleme sırasındaki odak noktanızı netleştirir. Şu mesajı verir: “Seni tanımak ve anlamak için çaba göstermeye istekliyim.”
- **Geribildirim:** Söylenenleri anladınız, onlara açıklık getirdiniz ve anladığınızı umuyorsunuz. Bu noktada konu ile ilgili yargılamadan ne hissettiğinizi ne düşündüğünüzü karşı tarafa iletebilirsiniz. Geribildirim, diğer kişinin kurduğu iletişimin etkisini anlamasını sağlar. Geribildirimde önemli olan anında, dürüstçe ve destekleyici olmasıdır.

Etkin dinleme, öğrenci ile öğretim elemanı arasında daha yakın, anlamlı ve kaygıdan uzak bir ilişkinin kurulmasını sağlar. Öğretim elemanının kendisine önem verdiğini, dinlediğini hisseden öğrencide değerli olduğu duygusu gelişir. Kendine saygısı artar, anlaşılmaktan mutlu olur. Sonuçta öğretim elemanına daha sıcak duygular besler (Celep,2002:138).

Bu duygular karşılıklı olarak olumlu öğrenme ikliminin oluşmasında etkili olur. Etkin dinleme ile oluşan olumlu öğrenme ikliminde öğrenci, kendisi ile barışık, güven kazanmış, değerli olduğu bilincine ulaşmanın yanında, iletişimde yargılayıcı değil, betimleyici dili de kullanmayı öğrenir (Başar,2009). Etkin dinlemenin olduğu ortamlarda eğitim alan öğrenci sadece okulda değil, toplumsal yaşamda da başarılıdır.

Öğrenci, herhangi bir sorununu söylemek istediğinde, öğretim elemanı çoğunlukla, öğrencinin kendini ve duygularını ifade etmesine fırsat vermeden, öğrenciyi dinlemeden, aceleyle çözüm önerir. Sorunu çözmekten çok geçiştirmeyi amaçlayan bu durum önemli bir iletişim engeli olarak bilinir (Celep,2002:137).

Glasser (1990), okullardaki sorunların yaklaşık %95'inin öğrencilerin kendilerini dinleyecek bir öğretim elemanı bulamadıklarından kaynaklandığını ifade



etmektedir. Etkili dinleme, dinleyenin gerçekten anladığının kanıtıdır. Bu kanıt, kaynağı konuşmayı sürdürmeye ve sorunun temeline inmeye zorlar. Etkin dinleme, dinleyenin kaynağın iletilerinden edindiği izlenimi, kendi sözcükleri ile ifade etmesi demektir. Etkin dinleme "Empatidir" (Altıntaş, 2001: 139).

### 2.8.1.2. Dinlemenin Önündeki Engeller

- **Karşılaştırma:** Karşılaştırma konuşma esnasında sürekli kimin daha gösterişli, daha yetenekli, duygusal olarak daha sağlıklı olduğu gibi birtakım kişisel özellikleri değerlendirmedir- siz mi yoksa diğer kişi mi? Konuşulandan fazla bir şey anlamazsınız çünkü daha iyi olup olmadığınızı anlamaya çalışmakla meşgulsünüzdür.
- **Akıl okuma:** Akıl okuyan kişi insanların ne dediğine dikkat etmekten ziyade diğer kişinin gerçekten ne hissettiğini ve düşündüğünü görmeye çalışır. Genellikle söylenenlere güvenmez.sözcüklerden çok ses tonuna ve gizli işaretlere dikkat eder. “Bahse girerim ki benim salak olduğumu düşündü.”, “Utangaçlığım yüzünden pes etti.” gibi.
- **Tekrarlama:** Ne söyleyeceğimizi içimizden tekrar etmektir. Böylece kişinin dinlemeye vakti olmaz. Kişi bütün dikkatini bir sonraki yorumunu hazırlamaya yönelir.
- **Süzgeçten Geçirme:** Bazı şeyleri dinlemek bazılarını ise dinlememektir. Sadece öğrenmek istediğiniz konu ile ilgili şeyi anlamaya yetecek kadar dinlersiniz. Bir kadın oğlunun okulda kavga edip etmediğini öğrenecek kadar oğlunu dinler, etmediğini duyduğunda rahatlar ve dinlemeye devam etmez.
- **Yargılama:** Bir kişiye ilişkin aptal ya da yetersiz olduğuna ilişkin önyargınız var ise onun ne söylediğine dikkat etmezsiniz. Dinlemenin temel kurallarından biri yargılamaların, dinlendikten ve iletinin içeriğini değerlendirdikten sonra yapılması gerektiğidir.
- **Düşüncelere Dalma:** Yarı dinleme anında iken karşıdakinin söylediği bir şeyin aniden bir özel çağrışımlar zincirine yol açmasıdır. Söylenen tek bir

kelime sizi geçmişe götürebilir bu da karşıdakini duymanızı engeller. Sıkıldığınızda ya da kaygılı olduğunuzda bu eğilim artar.

- **Özdeşleştirme:** Bir kişinin size söylediği her şeyi alır ve kendi deneyimlerinize bağlantısını kurarsınız. Onlar size dış ağrısından söz eder ama siz kendi dış ameliyatınızı hatırlar ve onunla meşgul olursunuz.
- **Öğüt Verme:** Dinleyenin her zaman yardıma ve önerilere hazır olmasıdır. Kişi “büyük sorun çözücüdür”. Doğru öğüdü bulmadan önce birkaç cümle duymak yeterlidir. Bu noktada dinleyen duyguları gözden geçirir, bu da kişiyi yeterince anlamasını engeller.
- **Ağız Kavgası Yapma:** Bu engelde insanlarla atışır ya da tartışırsınız. Söylenilenlere çok çabuk karşı çıkarsınız. Aslında dikkatinizin büyük kısmı karşı koyacak şeyler bulmaya yönelmiştir.
- **Haklı Çıkma:** Haklı çıkma hatalı duruma düşmemek için her şeyi yapacağınız anlamına gelir (bağırarak, bahaneler bulmak, çarpıtmak gibi).
- **Konu Değiştirme:** Aniden konunun değiştirilmesidir. Konudan sıkıldığınızda ya da rahatsız olduğunuzda konunun yönünü değiştirirsiniz.
- **Rahatlatma:** “Haklısın”, “doğru”, “kesinlikle”, “inanılmaz” gibi ifadeler kullanılarak destekleyici, nazik ve cana yakın davranılmasıdır. İnsanların sizi sevmesini istersiniz, o yüzden herkesi onaylarsınız. Genel anlamı görece kadar dinliyor olabilirsiniz ama gerçekten ilgilenmiyorsunuzdur (Mckay,2006:36).

### 2.8.2. Empati;

Etkin dinleme empati kurma sürecinin temel taşıdır. Dökmen (1997) empatiyi " bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır" biçiminde tanımlamıştır. Anlaşılanların, empati kurulan kişiye yansıtılması da empatinin zorunlu bir aşamasıdır.

Empatiyi, karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerinin anlaşılması, kişinin kabul edilmesi ve bunun kişiye yansıtılması olarak tanımlayabiliriz. Empati kurmak için karşımızdaki kişinin bizim gibi bir varlığı, bizden farklı değer yargıları ve inançları olduğunu bilmek ve bunu kabul etmek gerekir. Bu kabulden sonra, etkileşimde bulunduğumuz kişinin haklı/haksız, iyi/kötü biçiminde yargılanmaması, sadece onun durumunun anlaşılabilmesi için çaba gösterilmesi gerekir (Harrow, 1999).

Empati terimi ile ifade edilen sempatiden farklıdır. Sempati, yakınlık duymaktır. Empati ise karşımızdakinin duygularını anlamak ve ona bu anlayışı iletmekle sınırlıdır. Empati kurduğumuz kişiye yakınlık duymamız gerekmez.

Empati kurma sürecinin ilk adımı etkin dinlemedir. Empati kurulacak kişi mümkün ve gerekli olduğu kadar çok kanaldan dinlenmeli, düşünceleri, tutumları ve duyguları anlaşılmaya çalışılmalıdır. Etkin dinleme yapabilmek empati kurmayı önemli ölçüde kolaylaştırır ama empati kurmak için tek başına yeterli değildir. Empati kurmak için, özellikle tutum ve duyguların anlaşılmasına odaklanılmalıdır. Böylece kişinin kendi bakış açısını ve duygularını anlamak mümkün olabilir (Navaro, 2000). Kişinin tutum ve duygularının yanlış anlaşılması empati kurmayı engelleyecektir.

Empati kurulan kişinin bakış açısı ve duyguları doğru anlaşıldıktan sonra, bir an için (kısa bir süre) onun bakış açısı ve duygu durumuna girilmeli (empati kuran kişi kendini empati kuracağı kişinin yerine koymalı); durum onun gözleriyle görülmelidir. Kendini kişinin yerine koyma süresi, durumu anlamak için yeterli ama kısa olmalıdır. Bu sürenin sonunda empati kuranın kendi bakış açısına ve kendi duygu durumuna dönmesi gerekir (Dökmen, 1997; Cüceloğlu, 1997).

Son aşamada, empati kurulan kişiye, duygularının ve bakış açısının anlaşıldığı yolunda bir geribildirim verilmelidir. Empati kurulan kişinin, anlaşıldığını, anlaması ve kabul etmesi için ona zaman tanınmalı ve ona karşı içten olunmalıdır.

Öğretim elemanları empati kurma ile öğrenciye yardımcı olma sürecini başlatabilirler. Yardımcı olma sürecinde karşınızdaki öğrencinin anlaşılması kadar, ona güven verilmesi de önemlidir. Eğitim ilişkileri açısından bakıldığında empati kurmak, sadece empati kurulan kişiye yardımcı olmayı sağlamaz, kişinin ortama katkısını da artırabilir. Eğitim ortamlarında anlaşılmamaktan doğan birçok istenmeyen davranışın bastan engellenmesine katkı sağlar.

Empati kurma becerimizi geliştirmek mümkündür. Bir empati eğitim programına katılmak, etkin dinleme becerimizi geliştirmek, dünya görüşümüz içinde "bütün insanların farklı kişilikleri vardır, benden farklı değer yargıları ve inançları olabilir ve bütün insanlar değerlidir" biçiminde yargılara yer vermek empatik yaklaşım geliştirmemizi kolaylaştıracaktır. Küçük yaşataki çocukların bile, empati kurabildikleri ve eğitimle empatik yaklaşım geliştirebildikleri biliniyor (Cüceloğlu,1997).

### **2.8.3. Beden Dili;**

İnsanlar konuşarak anlaşmayı geliştirmeden önce beden dilleriyle anlaşmışlardır. Beden dili insanların ilk anlaşma aracı ve ilk dili olmuştur. Beden dili aracılığıyla insanlar duygularını, düşüncelerini, isteklerini, ihtiyaçlarını ve ruhsal zenginliklerini başka insanlarla paylaşmışlardır .

Sözsüz iletişim, sözlü veya yazılı olarak açıklanamayan yüz ifadeleri, jestler, mimikler, göz iletişimi, kafa-el-kol hareketleri, vücut durusu gibi insan iletişimiyle ilgili tüm öğeleri içermektedir. Bedenimiz, giyim tarzımız ve hareketlerimizle birlikte oluşan mesaj, sözcüklerimiz dilimize dökülmeden insanlara ulaşır. İlk izlenimin insanlarda 30–40 saniye içinde oluştuğu, karşınızdakinde sempati yaratmak için en uygun zamanın ise ilk 4 dakika olduğu kabul edilmektedir. Görünümünüz ve beden diliniz, yaratacağınız ilk izlenimin temelidir. İletişim sadece konuşmakla gerçekleşmez.

Duygularımızı ve düşüncelerimizi bilinçli yada bilinçsiz olarak ses tonumuza, yüz ifademize, vücudumuzun durusuna da yansıtırız ve sözlü ifadenin ötesinde sözsüz bir anlatım yolu ile de karşınızdaki ile iletişim kurarız .

İletişimde bazı duygular beden diline kolaylıkla yansır.

- Şaşırma durumunda gözler büyür, ağız açılır.
- Mutluluk anında yüzde canlılık görülür.
- Sinirlilik hali saldırıya dönüşecekse dişler görülür.
- Tikslenme anında kendimizi bize o duyguyu yaratan şeyden uzaklaştırırız.
- Korku anında vücut gerilir.
- Üzüntü anında dudaklar kenetlenir, aşağı doğru sarkar. Kaşlar gerilir.
- Kolların göğüsün önüne bağlanması, iletişime kapalılık ifadesidir.
- Ellerin tokalaşması esnasında avuç dışı yukarı bakan daha üstün daha dominanttır.

Beden dili önyargısız ve cesaretle kullanılırsa, öğrencilerle kurulacak iletişimde başarılı olma olasılığı artmaktadır. Duyguların ve düşüncelerin kelimelere dökülmediği durumlarda bu açık olarak hissedilmektedir. Basın bir dönüşü ile öğrenciyi kavrayan bir jest, savunucu bir mimik, binlerce kelimedenden daha fazla anlam taşımaktadır.

Öğretim elemanları, diğer mesleklerde olduğu gibi “kelimeleri” gerçek duygu ve düşüncelerini örtmek için kullanmamalıdır. Çünkü öğrenciler bu durumu çok iyi anlamaktadır. Beden dilinin sinyalleri “sızıntı” gibidir; siz başka bir şey anlatmaya çalışırken, “gerçek” görsel olarak bedeninizden sızar (Burger, 2006).

### **2.8.3.1. Jestler ve mimikler**

Jestler ve mimikler diğer kişilere görsel sinyaller gönderen hareketlerdir. Bizim bir jestten söz edebilmemiz için yapılan hareketin bir başkası tarafından görülmesi ve yaşadığımız duygu ve düşünceyle ilgili bir bilginin karşımızdaki kişiye iletilmesi gereklidir. Aslında her bir jest, düşünce ve duygu ürünü olduğu için doğal olarak bu özelliklerini barındırır (Baltaş,2009:146)

Yüz kaslarının anlatım amaçlı kullanımı mimikleri; baş, el, kol, ayak, bacak ve bedenin kullanım de jestleri oluşturur.

Jest ve mimikler "esas" ve "ikincil" olarak ayrılır. Esas jest ve mimikler, düşünce ve duygularımızı destekleyen, onları somutlaştıran hareketlerimizdir. Örneğin, sohbet sırasında göz kırpması, baş sağlama, kolları açma gibi işaret ve

hareketler iletmek istediğimiz ve programladığımız bir mesajı içeren jestlerdir (Baltaş,2009:149).

Öte yandan kendiliğinden gelen ve hiç beklemediğimiz bir anda bizi yakalayan esneme ve hapşırma gibi durumlarda bile jest söz konusudur. Esas olarak anlatıma katkıda bulunmayan ve kendiliğinden refleks olarak ortaya çıkan bu hareketlere ikincil jest ve mimik denir.

Bu iç tepkilerle ortaya çıkan ikincil jestler, ortamın özelliklerine göre giydirilmeye ve şekillendirilmeye başlarsa esas jestlere dönüşmesi ortama, kişinin içinde bulunduğu ve birlikte olduğu kişilere karşı takınmak istediği tavra bağlıdır. Bu jestlerin bazılarını bastırmak, bazılarını da en açık biçimde de ortaya koymak eğilimi vardır. Bir konser salonunda insan hapşırığını tutmaya çalışır ve özür diler bir ifade takınır, ancak istemediği halde eşi camları açmışsa ve bundan rahatsız oluyorsa hapşırması çok daha farklı olur. Açık, net ve mümkün olduğunca şiddetli olan hapşırık artık ikincil jest olmaktan çıkar (Sorokin,2007).

Baş ile selam vermek veya el sallamak gibi hareketlere esas jestler denir. Esas jestler başlangıçtan bitişlerine kadar iletişimin bir parçasıdır. Esas jestlerle ikincil jestleri ayırt etmek için kendi kendimize şu soruyu sorabiliriz. “Eğer ben yalnız olsaydım bu hareketi yapacak mıydım?” Cevabımız “Hayır” ise bu hareketimiz esas jesttir. Cevabımız “Evet” ise hareketimiz kendiliğindedir ve ikincil jestler grubuna girer.

### **2.8.3.1.1. Esas Jestler:**

İkincil jestlerin pek çoğu esas olarak sosyal değildir. Çünkü bunlar beden rahatı, temizliği ve kaşınma gibi kendiliğinden olan ihtiyaçları ile ilgili hareketlerdir. Vücut bakımımızı ve rahatlığımızı ovarak, silerek, kaşıyarak yaparız, yeriz, içeriz, rahat olarak bir beden duruşu sağlamak için kollarımızı birleştiririz, bacak bacak üzerine atarız, dik veya yan otururuz. Bütün bunları kendimiz için yaparız. Fakat bunları nasıl yaptığımız ve hangi duygusal durumda olduğumuz önemlidir. Bu jestleri yaparken yalnız olmadığımız durumlarda bizimle birlikte olanlar bu kişisel hareketlerden bizimle ilgili bilgi sahibi olurlar (Baltaş,2009:151).

Duygusal durumumuzu yansıtan jest ve mimikler açık ve belirgin bir şekilde dışarıya başkalarına sinyaller göndermektedir. Bu işaretlerin fark edilmesini istemiyorsak özel bir çaba harcamamız ve kendimizi kontrol etmemiz gerekir. Dikkat edilmesi gereken nokta dışa vurduğumuz duygularımızla ilgili işaretlerin gerçekten karşı tarafa iletmek istediklerimiz olup olmadığıdır. İkincil jestleri bilinçli olarak anlamlandırıyor olsa da olmasa da, bu jestler kişiyle ilgili duyguların bir aktarımıdır.

Bu jestler yüz, baş, el, kol, ayak, bacak ve bedenin bir konuya açıklık kazandırmak için yaptığı hareketlerdir. Esas jestler, anlatım jestleri, sosyal jestleri ve mimik jestleridir (Batlaş,2009:154).

- **Anlatım jestleri**

Bu jestler insanın diğer hayvanlarla ortak olan biyolojik kökenli jestleridir (Temel altı duygusu). Kaslarımız altı temel duygunun ifadesinde, canlılığımızın başlangıcından bu yana bedenin yaşantı ile bağlantısını kurmak ve bedeni korumak için düzenlenmiştir. Anlatım jestleri özellikle yüz ifadelerinde ortaya çıkar ve insanın varlığını korumaya dönük eylemlerinden kaynaklanır.

Örneğin yüzdeki sıkma hareketi, düşman tarafından boynun sıkılma eylemi içinde oluşmuştur. Boyunu sıkılan bir insanın yüzündeki bütün kaslar sıkıştırılarak direnç oluşturur. Yada ani ve atak hareketler karşısında gözlerimizin kapanması belirsizlik ve tehditlerle dolu bir dünyadan gelebilecek bir saldırıya gözlerini koruma amacına dönüktür.

Öte yandan gülme insanın hoşnut olduğunu, iç dengesinin yaşamı sürdürmeye uygun bir uyum içerisinde bulunduğunu ortaya koyan ve karşısında bulunanları bu mutluluğa ortak olmaya davet eden bir jest ve mimiktir. Yapılan kültürler arası çalışmalar bu temel jestlerinin bütün kültürlerde ortak olduğunu göstermiştir.

Esas jestlerimizden olan anlatım jestlerinin temel özellikleri kültürel etkilenmeler sonucunda değişime uğramıştır. Ana jest kalıbı farklı olmadan kültüre ve kişiye bağlı olarak değişik durumlarda kullanılabilir.

Örneğin, gülme için toplumların ve kişilerin kullandıkları fırsatlar ve tavırlar aynı değildir. Biyo-psikolojik beden dilimiz olan anlatım jestleri evrenselidir, bu ana yapıya kültürel özellikler, anlatım zenginlikleri ve bazı farklar kazandırmıştır.

- **Sosyal jestler ve mimikler**

Durum gereği, olduğumuzdan çok daha mutlu veya hissettiğimizden çok daha üzüntülü yüz ifademiz bir sosyal mimiktir. Değer insanların memnun edecek jestlerin taklit edilmesi bir anlamda insanın sosyal rolünü oynamasıdır. Bir toplantıda gerçek iç dünyamızdan çok farklı bir duygu halini yansıtmamız buna örnektir.

Canını sıkın bir konuyu yemekte konuşmayıp ve yemek saatlerini iyi görünme çabasıyla geçirmeye çalışmak veya kişinin bir topluluk önünde yaptığı bir konuşmada ses tonunu, el ve kollarını anlatımını daha etkin kılmak için kullanması sosyal jest ve mimikler olarak değerlendirilir.

- **Mimik jestler**

Bu jestler taklit ve tanımlama jestleridir. Bir objeyi veya bir hareketi mümkün olduğu kadar kusursuz olarak taklit etmek amacıyla yapılan jestlerdir. Mimik jestler tiyatroya özgü jestler taklit jestler, şematik jestler, teknik ve kod jestlerdir.

Taklit jestler, sosyal jestlerden çok farklıdır. Taklit jestler rüzgarın veya köpeğin sesinin taklidi gibi, bir insanın olmadığı veya olamayacağı bir şeyi taklit etmesidir. Bu jestlerde genellikle eller etkin rol üstlenir (Baltaş,2009:161).

Şematik jestler, kısaltma ve özetleme ile ilgili taklitler olup mimik jestlerin bir başka türüdür. Bu jestle kişi bir durumun en göze çarpan özelliğini alıp sadece bununla o bütünü tanımlar. Bu jestler nesne veya bir durumu ifade etmek için kullanılır. Ateş etme hareketi, sigara olmadan sigara içme hareketi, olmayan bir bardakla su içen kişinin yaptığı hareket bu tür mimik jestlere örnektir (Baltaş,2009:163).

Bazı bilim adamları şematik tanımlama jestlerini yer yüzünün her yerinde kullanılan evrensel nitelikte jestler olarak kabul etmelerine rağmen, birçok



araştırmacı bu konuda kùltürlere bağlı bazı farklılıklar bulunduğunu ileri sürmektedir.

Teknik ve kod jestler, belirli bir meslek grubunun kendi aralarında kullandıkları jestler birbirleri ve onlarla ilişkili olanların anladıkları teknik jestlerdir. Kod jestler, dilsiz alfabetinin ellerle kodlanması ve ellerle yazılması gibi, bilgiyi sistemli bir şekilde kodlayan jestlerdir.

### 2.9. İletişim Biçimine Göre İnsan Tipleri:

Her bireyin kendine özgü bir iletişim biçimi vardır. Birçok yazar bu konu üzerinde durmuştur. Öğretmenlikte iletişimi daha iyiye götürebilmek istiyorsak bu insan tiplerini tanımalı, kendimizi bu yönde değerlendirebilmeliyiz.

Satir'e göre "Benlik Değeri" iletişimi etkileyen en önemli faktördür. Başkaları ile etkili bir iletişim kurabilmek için benlik değerimizin farkında olmalıyız. Kim olduğumuzu ve değerimizi anlayabilmemiz için büyük ölçüde başkalarının bize karşı gösterdikleri reaksiyonlara bakmamız gerekmektedir. Benlik değeri tehdit altına girdiği zaman birey stres yaşar ve iletişim olumsuz yönde etkilenir (Çev: Yeniçeri,2001: 246).

Satir iletişim biçimlerine göre insanları 6 tipe ayırır. Bunlar suçlayıcı, yatıştırıcı, aşırı mantıklı, konu dışı, uygunsuz, uyumlu tiplerdir. Şimdi bu tipleri görelim.

- **Suçlayıcı Tip:** Bu tipler bir parmaklarını işaret ederek konuşurken karşılarındaki bireyi suçlarlar. Omuzları gergin, dişleri sıkılmış, yüz kasları gerilidir.
- **Yatıştırıcı Tip:** Başkasının görüş ve düşüncelerine saygı gösteren ancak kendine saygısı olmayan tiplerdir. Ne hissettikleri, ne düşündükleri ve gerçekte ne istedikleri belli değildir. Önemli olan şirin görünmektir. Bu kişiler ellerini ovuşturur, rica eder, yalvarıp pozisyonadırlar. Başları önde, gözleri hafif yukarı bakar durumdadır. Omuzları hafif gevşek, bir ayak öteki ayağın önünde ve hafif öne eğik durumda konuşurlar. Sanki af diler gibidirler.

- **Aşırı Mantıklı Tip:** Bu tipler zekidirler ancak yaratıcı değildirler. Ne kendilerinin ne de başkalarının duyguları, düşünceleri önemli değildir. Önemli olan konudur. Dimdik ayakta dururlar. Göz temasları yoktur. Ses tonları monoton, konuşmaları bilgisayardan çıkmış programlı ses gibidir. Bunlara şefkat ve sevecenlikle yaklaşmak zordur.
- **Konu Dışı Olan Tip:** Bunlar iletilen mesajları, konu üzerinde durmazlar; Ne kendilerinin ne de başkalarının duygu ve düşüncelerini dikkate almazlar. Konu değiştirir ve duyguların açıklanmasını önlerler. Ana konu hariç her konudan söz ederler, iletişimleri kopuk olup karşılarındaki bireyleri şaşkınlık, sabırsızlık, anksiyete ve kızgınlığa sürüklerler.
- **Uyumsuz Tip:** Bazı bireyler tip değiştirebilir. Bazen aşırı mantıklı, bazen suçlayıcı, bazen da konu dışı olabilirler.
- **Uyumlu Tip:** Hem kendinin, hem başkalarının duygu ve düşüncelerine, iletişim içeriğine önem ve dikkat gösterecek tiplerdir. Ancak uyumlu olmak demek her zaman herkesle her şeyi paylaşmak demek değildir. Gerektiğinde etkin eleştirilerde bulunurlar.

Kişiler kendilerinin ve karşılarındaki bireylerin hangi tip olduklarını bilincine varır, yaklaşımlarını düzeltebilirlerse iletişimleri daha anlamlı ve etkili olacaktır. Bunu başarabilmeleri için:

- Kendilerine değer vermeli,
- Anksiyetelerinin farkında olmalı ve bunu azaltmalı,
- Başkalarının duygularına değer vermek, saygılı olmak ve iletişim sırasında konu ile ilgili olmalıdırlar. En güzeli uyumlu tip olabilmeyi başarabilmelidir (Yeniçeri,2001: 274).

## 2.10. Eğitimde İletişim Süreci:

Öğretmenler, belirli değişimlerin öğrencilerin yararına olabilmesi için bilgi ve becerilerini sürekli yenilemek, öğrenmeye ve gelişmeye açık olmak zorundadırlar (Özer, 1993).

Etkili ve iyi öğretmen, değişim ve gelişim isteğinde olan, olumlu, esnek ve demokratik davranışlar sergileyen, coşkulu, hevesli ve diğer insanların olumlu tepkilerini alan ve onlarla birlikte olmaktan hoşlanan öğretmenlerdir (Good ve Brophy,1997).

Ülkemizde ilköğretim kademesi, Milli Eğitimin temelini oluşturmaktadır. İlköğretimin birey ve toplum yaşamındaki yeri, bu kademe öğretmenlerinin taşıdığı sorumluluğu da iyice artırmaktadır. Öğretmenin öğrencileriyle olan etkileşim hem öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliğinin artmasında hem de öğrenci davranışlarında olumlu yönde değişikliklerin meydana gelmesinde önemli rol oynamaktadır (Gökçe, 2003).

İlköğretim öğretmenlerinin de öğrencileri yakından tanıyabilme ve gelişim özellikleri alanında da yeterliklere sahip olmaları önemlidir (Özdemir ve Sönmez, 1997).

Öğretmenin sorumlulukları içerisinde, aktiviteleri öğrenilmesi için tasarlamak ve iletilmesini geliştirmek önemli bir yer tutmaktadır. Bunları yaparken kültürel ve güncel olaylar, eski yaşantılardan yararlanarak sadece konuyla ilgili sınırlı kalmamalıdır.

Öğrenci başarısında öğretmenin sınıfta yarattığı etkileşim ortamı çok önemlidir. Öğretmenin öğretim sürecindeki rolü özel bir önem kazanmaktadır. Öğretmenin sınıftaki başarısında, sosyal yeterliliği, teknik yeterliliğinden daha etkilidir.

Öğretmenin öğrencileri, oldukları gibi kabul etmesi, onlarla uygun bir şekilde iletişim kurması öğrencilerin öğrenmelerine ve yüksek başarıya yakalamalarına olanak verir (Jones, Jones, 1998, Akt. Kısaç, 2002).

Eğitim sisteminde iyi bir eğitimci olabilmek için iletişim sürecini çok iyi bilmek gerekir. Öğretme öğrenme sürecinde de bir eğiticinin bir konuyu etkili bir şekilde öğretebilmesi için öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurması gerekir.

Eğitimde gerçekleşen değişimlerin merkezinde öğretmen olduğuna göre, eğitimsel reformlar da er geç öğretmen desteği ile gerçekleşmek zorundadır. Bu

nedenle, öğretmenler bilgi ve becerilerini sürekli yenilemek, öğrenmeye ve gelişmeye açık olmak zorundadırlar (Baltaş, 2003).

İnsan doğal ve sosyal çevresinde bulunan varlıklar ile sürekli bir etkileşim içerisinde.

Eğitimin gerçekleşmesi öğrenmenin gerçekleşmesine, öğrenmenin gerçekleşmesi de bireyin çevresiyle etkileşim halinde olmasına bağlıdır (Kızılkoluk,2002:7).

Sınıf, fikirlerin, duyguların ve bilgilerin öğretmen ve öğrenciler arasında iletiildiği bir iletişim sistemidir. Sınıfta iletişim denince ilk akla gelen öğretmenin öğrencileriyle nasıl konuştuğu ve yazdığıdır. Öğretmen, açıklama yapar, bilgi verir, yönetir,geribildirim sağlar (Zabel,1996:37).

Eğitimcilerin iletişim yeterlilikleri iyi öğretmen öğrenci ilişkisini oluşturmakta ve sürdürmekte de etkili bir etmen olarak kabul edilmektedir (Celep,2001:272).

İletişim yeterliği, ileti gönderme becerisi kadar, ileti alma becerisini de içermekte, gönderme becerileri konuşmacı konumundayken, alma becerileri ise daha çok dinleyici konumdayken kullanılmaktadır.

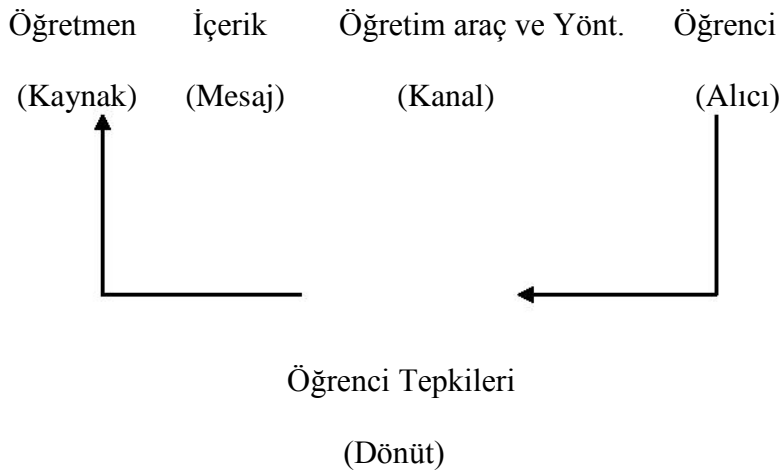
Gönderme becerileri, yetersiz ve uygun olmayan öğrenci davranışlarına yönelik, geri bildirim sağlayıcı iletişim becerisidir.etersiz ve uygun olmayan davranışlara yönelik olarak öğrencilerle ilişkilerin geliştirilmesinde, öğrenciler hakkında başkalarıyla konuşmak yerine, kendileriyle doğrudan konuşmaya, nazik olmaya, gözle iletişim kurma ve sözlü olmayan ilişkileri benimsemeye, ben iletilerini kullanmaya, soru sormaktan çok, öğrencilerin yaptığı davranışı tanımlamaya dikkat edilmelidir (Celep,2001:192).

Alma becerilerinden dinleme, başarılı bir iletişim kurmada temel beceridir. Dinleme bir başkasını dolaysız ya da dolaylı, sözcüklerine, duygularına ve düşüncelerine açık olmaktır. Dinleyen ve anlayan kişiler, çevresiyle dengeli ve uyumlu ilişkiler kurabilir, bu alanda zorlanmadan başarı sağlayabilirler. Dinleme, sadece konuşan kişiye bütün dikkatini vermek değil, aynı zamanda o kişinin de dinlendiğinin farkında olmasını sağlama işidir (Bilen,1994).

Dinleme, fiziksel ve psikolojik boyutlarıyla da birlikte ele alınmalıdır. Fiziksel dinleme, karşıdakinin gözüne doğru bakma, göz iletişimini devam ettirme, açık beden duruşunu sürdürme, karşıdakine doğru eğilme ve rahat pozisyonunu sürdürme; psikolojik olarak dinlenme ise, sözsüz ve sözlü davranışları dinlemedir (Çelenk,1999:101).

Gerard Egan, iyi bir dinlemenin diğer boyutlarını konuşanı konuya odaklama, konuşanın problemi tanınmasına yardımcı olma, probleme hemen çözüm bulmaya çalışmamak olarak açıklamıştır (Balcı, 1996:24).

Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı da öğrencilerdir. Mesaj ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi, kanal da öğretim süreçleri yada süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Buna göre eğitimde iletişim şöyle gösterilir (Demirel, 2006: 1).



**Şekil.9: Sınıf içi etkileşim ve iletişim becerileri:**

Kaynak: Ergin ve Birol,2000:31

Kaynak, mesaj, kanal ve alıcıdan oluşan bu dört unsur tüm iletişim süreçleri için söz konusudur. Bu unsurlardan birinin gereken biçimde dikkate alınmaması iletişimin veriminin düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca ortak anlamlara ulaşabilmek için iletişimin çift yönlü olması gerekmektedir. Verici (kaynak) mesajını alıcıya ilettiği zaman onun tepkisini bilmek istemektedir. İletişimin sağlıklı olup olmadığı ancak "alıcıdan kaynağa doğru akım"dan anlaşılmaktadır (Küçükahmet, 2001: 23).

Bu da sürecin dönüt kısmını oluşturmaktadır. Öğretmen alacağı dönüte göre, öğrencinin ne ölçüde öğrendiğini anlayabilir ve içeriği öğrenciye hangi yöntemleri kullanarak öğreteceğini belirleyebilir.

Öğretmenler genellikle öğrencilere doğru ve yeterli geribildirimler vermezler. Bu konuda yapılan araştırmalar öğretmenlerin olumlu geribildirimleri daha az verdiğini, yaklaşık %11'inin öğrencilere övgü ve takdir içeren geribildirim verdiğini, dörtte birinin ise öğrencilere hiçbir zaman övgü içeren geribildirim vermediklerini göstermiştir (Jones, 2001:106-107).

Öğretmeni ile olumlu ilişkiler kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını arttıırırlar (Hoşgörür, 2002:78).

Sınıf ortamındaki öğretmen ve öğrenciler sürekli tepki alışverişindedirler. Eğitim ortamında dönüt sadece öğrencilere verilen sınavlara ilişkin değerlendirme olarak algılanmamalıdır. Öğretmen tarafından öğrenciye verilen dönüt, bilgi vermeye yönelik olabileceği gibi güdülemeye yönelik de olabilir. Sınıfta yüz yüze iletişimde bulunan öğretmen ve öğrenciler dönüt vermeyi, soru sorarak, soruları cevaplayarak, anlamadıklarının tekrar edilmesini isteyerek, açıklamalarda bulunarak, jest ve mimiklerini kullanarak gerçekleştirebilirler.

Ayrıca sınıfta karşılıklı bir iletişim söz konusu olduğu için öğretmen de gönderdiği mesajlarla ilgili öğrencilerden dönüt almaktadır. Bu dönütler öğretmeni öğrencinin başarılı olup olmadığını, neyi ne kadar öğrendiğini, öğrencilerde istenilen davranışları oluşturabilmek için daha etkili olabilmenin yollarını aramaya iter (Ergin, 1998:207-221).

Öğretmenin öğrencilerle kuracağı iletişim; öğrencilerin tecrübelerini, ihtiyaçlarını, hazır bulunuşluk düzeylerini, öğrenmeye karşı tutumları öğrenmesine ve

dolayısıyla öğretim sürecini düzenleyerek öğrenme oranını arttırmasına yardımcı olmaktadır.

Eğitimde etkili bir iletişim için kaynak olan öğretmenin, öğrenciye karşı tutum ve davranışları önemlidir. Öğretmenin öğrencinin birden fazla duyu organına hitap etmesi iyi bir iletişim kurabilmesi için ön şarttır. İletişimde alıcı için uygun mesajı kaynak seçmektedir. Mesela öğretmenin derste dikkati dağılan öğrencinin dikkatini toplamak için onun omzuna dokunması, yüzüne bakması, soru sorması gibi iletişim yöntemlerinden öğrenciye uygun olanı seçmesi etkili iletişimin kurulmasına katkıda bulunur.

Sınıf içindeki, iletişim öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşmektedir. Bunun olabilmesi içinde öğrenci katılımı önemli bir yer tutmaktadır (Ergin ve Birol, 2000:32).

Öğretmenin öğrenciyle kurduğu iletişim direkt öğretim için ayrılan zamanda gerçekleşir. Öğrenme ve öğretim ortamının oluşabilmesi de etkili iletişimin kurulmasına bağlıdır (Çelik, 2003:132).

Öğretmen öğrencileriyle olumlu ve etkili ilişkilerini geliştirirken, öğrencileri tanımaya çalışmalı, öğrencilerle olan ilişkileri gözden geçirmeli, öğrencilerle yakın ilişkiler kurmalı ve kişisel yakınlaşmalar için fırsatlar yaratmalıdır. Öğretmen eğitim ve öğretimin kalitesini arttırabilmek için öğrencilerin hayatını etkileyen sosyal ve çevresel faktörleri bilmelidir. Öğrenciler, genellikle kendilerini tanıyan öğretmenlerini kendilerine daha yakın hissederler. Öğretmen, öğrencilerle ilişkilerini gözden geçirirken öğrencilere hangi sıklıkla övgü ve yergilerde bulunduğunu, öğrencilerden beklentilerinin neler olduğunu belirlemelidir (Jones, 2001:112-113).

Sınıfta öğretmenin iletişim kurma amacı kasıtlı olarak sosyal ve fiziksel çevresini etkilemektir. Öğretmen iletişim becerisini arttırmak için öğretim-öğrenme süreci öncesinde şu soruları yanıtlamalıdır: “Göndereceğim mesaj sonunda ne olmasını bekliyorum?”, “Çevremi etkileme anlamında ne başarmak istiyorum?”, “Gireceğim iletişim sonunda öğrencilerin neyi başarmalarını ne yapmalarını istiyorum?”, “Psikolojik olarak öğrencilerimde hangi etkiyi oluşturmak ve onlarda hangi tepkiyi oluşturmak istiyorum?” (Ergin, 1998:227).

Sınıf içi iletişim sürecinin gerçekleşmesinde göz önüne alınması gereken bazı öğeler vardır. Öğretmenin öğrencilerle etkili iletişim kurmasını sağlamaya yardımcı olabilecek bazı ilkeleri Rinne (1997) şöyle belirtmiştir:

- Yargılayıcı Mesajları Kullanmama: Öğrencinin kabul edilmeyen davranışı ile ilgili mesaj azarlamadan, eleştirmeden, suçlamadan, tehdit etmeden verilmelidir. Yapılanı eleştirmek yerine yapılması beklenen davranışı söylemek daha etkili olacaktır.

- Duyguları Kabul Etme: Öğrencilerin özel koşullarda yaşadığı duyguları onlarla tartışmak yerine anlamaya çalışmalıdır. Örneğin “Hiç arkadaşım yok.” diyen bir öğrenciye “Olur mu hiç, arkadaşların seni seviyor.” demek yerine “Hiçbir gruba ait olmadığını hissediyorsun öylemi!” gibi bir ifade kullanmak duygusal yakınlaşmayı sağlayabilir.

- Ad Koyma ve Etiketlemeden Kaçınma: “Tembel, dağınık, zeki” gibi tanımlamalardan uzak durulmalıdır. Öğretmen öğrencide gördüğü olumlu ve olumsuz davranışları, özellikleri açık davranışsal tanımlar olarak belirtmelidir. Örneğin “Ödevin çok baştan savma yapılmış.” demek yerine “Ödevinde çok sayıda yazım hatası ve yanlış bilgiler var.” demek öğrenciye davranışı ile ilgili daha çok bilgi verir.

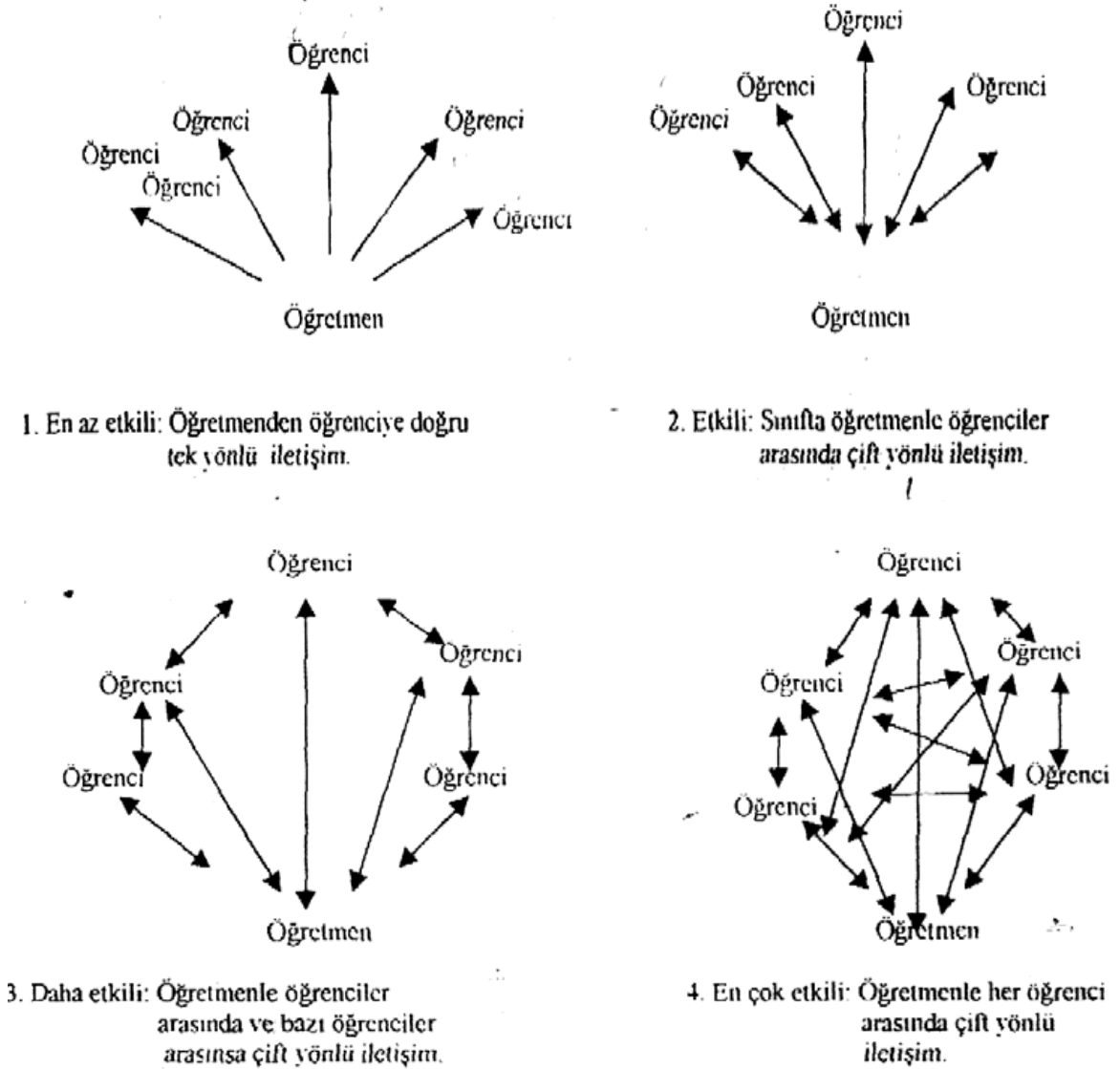
- Övgüyü Dikkatle Kullanma: Öğretmenlerin çoğu, övgüyü istendik davranışları ortaya çıkarma amacı dışında hatalı olarak kullanmaktadır. Örneğin, ödevinde az hata bulunan bir öğrenciye “Aferin sen iyi bir öğrencisin.” demek, ödevi doğru yapma davranışı ile iyi insan vasıflarının karışmasına neden olabilir.

- İşbirliğini Yürekendirme: Sınıf içindeki kuralların koyulması ve uygulanmasına kadar her türlü süreçte öğretmen, öğrencileri işbirlikçi çalışmaya özendirilmelidir.

- Duygularını Yansıtma: Öğretmen çeşitli durumlarda duygularını beden dilini de kullanarak yansıtmalıdır. Eğitim ortamında iletişimin başarıya ulaşması, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yönüne de bağlıdır.



Sınıf içi etkileşim çeşitli şekillerde gerçekleşir, Sınıf yönetiminde tercih edilen iletişim yöntemlerinin başında çift yönlü ve yüz yüze iletişim gelmektedir (Güçlü, 2005:206-207) (Bkz. Şekil 10).



Şekil.10: Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Yönü

Kaynak:Güçlü,2005:207-208

## 2.11.Öğrencilerle İletişim Kurma;

Etkili iletişim becerisinin sahip olan öğretmen, okul ortamında öğrencilerle olumlu ve etkili iletişim geliştirilmesinde sistematik şu yolları izleyebilir (Aksoy,1993:62).

- Öğrencileri tanımaya çalışmak.
- Öğrencilerle olan ilişkileri gözden geçirmek.
- Öğrencilerle yakın ilişkiler kurmak ve kişisel yakınlaşmalar için fırsatlar yaratmak.

- **Öğrencileri Tanıma**

Öğretmenler öğretimin kalitesini arttırabilmek ve etkili bir sınıf yönetimi oluşturabilmek için öğrencilerin hayatlarını etkileyen sosyal ve çevresel faktörleri bilmelidir.

Bunun için öğretmenin şu sorulara cevaplar araması gerekir:

- Öğrencilerin aile yapısı nasıldır?
- Ailede nasıl bir disiplin uygulanmaktadır?
- Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi nedir?
- Öğrenci zamanım nelere harcamaktadır ve boş zamanlarında ne yapmaktadır?
- Öğrencinin akranlarıyla ve diğerleriyle olan iletişimi ne durumdadır?
- Öğrencinin genel sağlık durumu nasıldır?
- Öğrenci nasıl bir kültürel yapıdan gelmektedir?

Öğretmenlerin öğrencilerin bazı özellikleri hakkında bilgi sahibi olması öğrencilere daha etkili ve yakın ilişkiler kurmasına yardım eder. Genellikle, öğrenciler kendilerini tanıyan ve hatta kendisiyle ilgili özel bilgilere sahip olan öğretmenlerini kendilerine daha yakın hissederler.

- **Öğrencilerle İlişkileri Gözden Geçirme**

Öğretmenler öğrencilerle olan ilişkilerinde ne tür ifadeler kullanmaktadırlar? Hangi sıklıkla övgü ve yergilere yer vermektedirler? Öğrencilerden beklentileri

nelerdir? Öğretmenler bu gibi sorulara cevap aramalıdır. Çocuklar yetişkinlerden genle övgü ve yergilere karşı çok duyarlıdır. Bu yüzden öğretmenlerin olumsuz ifadeler yerine olumlu, teşvik edici ve yol gösterici ifadeler yer vermeleri gerekir.

- **Öğrencilerle Kişisel Yakınlaşmalar İçin Fırsatlar Yaratma**

Bu fırsatlar öğrenci faaliyetlerine ilgi gösterme, öğrencilerle öğle yemeği yeme, öğrencilerle görüşmeler düzenleme, öğrencilere kart gönderme, sınıfa dilek kutusu koyma, okul gün ve gecelerine katılma, spor faaliyetlerine katılma, okula yeni gelen öğrencilere okuldaki görevlileri tanıtmaya gibi etkinlikler yoluyla yaratabilir. Ayrıca öğretmenin bilgiyi ve doğruyu kendi tekelinde görmesi tek yönlü iletişime yol açar bu durum öğrencinin derse katılımını azaltır ve sınıf içi ortamını olumsuz yönde etkiler (Erden,2000).

Çift yönlü iletişim, eğitim sürecinde çok önemlidir. Sınıf içindeki öğrenci-öğretmen etkileşimi ve yüz yüze ilişkiler çift yönlü iletişimin kurulmasını sağlar. İletişim korkusu, öğrencinin sosyal becerilerini, sözlü iletişimini ve kendine güveninin olumsuz yönde etkiler. Öğrencinin dersi sevmesi, çalışma alışkanlığı kazanması, öğretmen-öğrenci iletişimi ile doğru orantılıdır. Bu öğretmenin eğitimci yeteneğini yanı sıra kişiliği ve anlayışıyla ilgilidir (Cüceloğlu,2004:103).

Okul çevresi, iletişim endişesinin giderilmesinde destekleyici bir sınıf ortamı önermelidir. Öğrencilerin başarısızlıktan kaçınmalar için daha çok güdülenmeye gereksinimleri vardır.

Kısaca eğitim, temelde bir iletişim etkinliğidir. İyi bir öğrenme iyi bir iletişimin ürünüdür. Bu nedenle öğretmenlerin sınıfta sevgi saygı, hoş görü, ve güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşturmaları önemlidir. Böylece başarılı, mutlu, girişken, kendisiyle barışık, yaratıcı bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunulabilir.

Sonuç olarak eğitimci ve öğrenci ilişkileri karşılıklı ihtiyaçlara cevap verdiği oranda eğitim ortamını da olumlu etkileyecektir. Etkili ve verimli ilişkilerin kurulması hem öğretmenlere hem de öğrencilere sorumluluklar getirmektedir. Öğrenci, iletişimde bulunduğu öğretmen davranışından etkilenmektedir. Bu nedenle nitelikli eğitimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla öğrencilere model olmaları gerekmektedir.

### 3. İlgili Araştırmalar:

Bu bölümde öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretmenlerin iletişim becerileri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

Yapmış olduğum literatür taramasında kişilik özellikleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Aşağıda kişilik özellikleri ve iletişim becerileri ile ilgili yapılmış çalışmaların bazıları hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Kişilik İle İlgili Yapılan Araştırmalar:

Gül (2002), tarafından yapılan, “İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özellikleri” isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Araştırmada veri toplama aracı olarak; ilköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özelliklerini belirlemek için "Sıfat Tarama Listesi" (Adjective Check List) adlı kişilik testi ile "Öğretmen Adayı Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının kişilik özellikleri: ideal benlik, oto kontrol, kendini suçlama, yaratıcı kişilik ve uyarlık olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ise; ideal benlik, yaratıcı kişilik, düzen, sebat, erkeksi özellikler, şefkat gösterme olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adayları ile öğretmenlerin kişilik yapıları arasındaki farklılıklar ise şöyledir; başarı, başatlık, sebat, düzen duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık gösteriş, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik, yaratıcı kişilik, liderlik ve erkeksi özellikler puanları öğretmen grubunda, öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bağımsızlık, değişiklik, ilgi gösterme, kendini suçlama ve oto kontrol alt ölçeklerine ise öğretmen adaylarının puanları, öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Yeşilyurt ve Çankaya(2008) “sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi” adlı çalışmasında Elazığ il merkezinde 2006–2007 akademik yılında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren ilköğretim okullarında görev yapan 225

öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından araştırmamanın amacına uygun olarak oluşturulan anketle elde edilmiştir.

Araştırmanın bulgulara göre öğretmenlerin; vizyon geliştirme, çeşitli öğretim yöntem ve tekniği kullanma, etkin dinleme, model olma, rehberlik etme, uygun sınıf atmosferi ve ortamı oluşturma, disiplin ve öğretimi dengede tutma, uyarı ve eleştirilerde olumlu cümleler kullanma, öğrencilerin saygılı, dürüst ve ahlaklı olmasına önem verme ve problemleriyle ilgilenme, ihtiyaçlarını bilme, öğrencileri karar alma sürecine katma ve onlara sıcakkanlı ve adil davranma konularında sınıf yönetimi açısından oldukça önemli niteliklere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Ayrıca cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin nitelikleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Erbaş (1998) tarafından yapılan “lise öğrencilerinin algılarına göre ideal öğretmenin kişilik özellikleri” adlı araştırmada lise öğrencilerine uygulanan ACL (Adjective Check List) testi sonucunda ideal öğretmenin en baskın kişilik özelliklerinin ideal benlik, özgüven, yaratıcı kişilik, başatlık, yakınlık, gösteriş alt boyutlarının içerdiği niteliklerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Yüksek puanlı alt ölçeklerin bir araya gelmesi sonucunda, ideal öğretmenler, ilgi alanı geniş olan, üretken, yüksek hedefleri olan, kendine özgü yaşam felsefesine sahip, toplum içinde belirli ve etkin rolü olan kişilerdir. Konuşkan, davranışlarında kararlı ve atılgan olan bu tip öğretmenler kişiler arası ilişkilerde etkili ve hedeflerine ulaşabilmek için gerekli güçlü iradeye, hırs, karar ve etkileyciliğe sahiptirler; ayrıca yaşamlarında karar alırken bireysel olmalarının yanı sıra çevresindekilere karşı koruyucu ve destekleyicidirler; başkalarıyla olmaya ve dostluğa önem verirler.

Tüm bunların yanı sıra ideal öğretmen, kendi yeteneklerine, davranışlarına güvenen, kendisiyle barışık, hem kendisiyle hem de toplumuyla uyumlu, yaratıcı, önder, etkin, örnek ve başkalarının dikkatini çeken, orijinal fikirler üreten, diğer insanlara karşı sıcak, sevecen ve grup ilişkilerinde rahat tavırlar sergileyen kişilik özelliklerine sahiptirler.

Açıkgöz(1990), “öğretim elemanlarının değerlendirilmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç, öğretmene ilişkin öğrenci algıları ölçeği” adlı

çalışmasında öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesini incelemiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen anketle öğretim elemanlarının öğretmen öğrenci ilişkileri, sınıf yönetimi, sınıf içi öğretmen davranışları ve kişilik özellikleri boyutundaki öğrenci değerlendirmeleri yapılmıştır. Bu araştırmanın bazı sonuçları şunlardır.

Öğrenciler öğretim elemanlarını genel olarak “orta” düzeyde değerlendirmektedirler. Öğrenciler kendi cümleleri ile yaptıkları değerlendirmede öğretim elemanlarını; öğretmen – öğrenci ilişkileri, ders işleme, not verme ve konu alanındaki yeterlilik açısından olumsuz değerlendirmişlerdir. Öğrenci değerlendirmeleri öğrencinin cinsiyetine, öğretim elemanının konu alanına ve unvanına göre önemli farklılıklar göstermektedir.

Akgöl(1994), öğretmenlerin ve öğrencilerin ideal bir öğretmen nitelikleri hakkındaki görüşleri ile kendi kurumlarındaki öğretmenlerin bu niteliklere uygunluklarının karşılaştırmış ve ulaştığı sonuçların bazıları özetle şöyledir:

İdeal bir öğretmende bulunması gereken “kişilik” boyutundaki 13 niteliğin gerekliliğine öğrencilerin %80’i, öğretmenlerin %84’ü tam olarak katılmıştır. Öğrenciler ile öğretmenler kişilik boyutundaki 10 nitelik açısından kendi öğretmenlerini değerlendirme dereceleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

İstengel’in (2006), öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve iş stresleri arasındaki ilişki düzeyinin incelenmesi adı çalışmasında, demografik özelliklere göre öğretmenlerin kişilik alt boyutlarının farklılaşma durumlarına bakıldığında, demografik özelliklerden cinsiyete göre, öğretmenlerin kişilik alt boyutlarından başarı, başatlık, sebat, düzen, değişim, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş alt boyutlarında kadınlar erkeklere oranla aritmetik ortalamaya göre daha yüksek puan almışlardır.

Kişilik alt boyutlarından değişim, kendini suçlama ve kadınsı özellikler alt boyutlarında ise erkekler aritmetik ortalamaya göre kadınlardan daha yüksek puan almışlardır. liderlik ve kadınsı özellikler alt boyutlarında farklılaşma gösterdikleri saptanmıştır.

Demografik özelliklerden yaşa göre, öğretmenlerin kişilik boyutlarından sebat etme alt boyutu 21-30 yaş arası ile 41-50 yaş arası gruplarında anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Öğretmenlerin 41-50 yaş arasındakiler diğer gruba göre daha fazla sebat etme özelliği göstermektedir. Yine aynı şekilde yaşa göre, rehber öğretmenlerin kişilik alt boyutlarından düzen alt boyutu da 21-30 yaş arası ile 41-50 yaş arası gruplarında anlamlı bir farklılaşma göstermektedir.

Öğretmenlerin 41-50 yaş arasında olanları 21-30 yaş arasında olanlara oranla daha düzenli çalışmayı tercih etmektedirler. Öğretmenlerin kişilik alt boyutlarından askerî liderlik alt boyutunda 21-30 yaş arası ile 31-40 yaş arasında olanlar yaşa göre farklılaşma göstermektedir. Askerî liderlik özelliği 31-40 yaş arasında daha yüksek görülmekte, yani bu grupta olanlar diğerlerine kıyasla plânlı çalışmayı daha çok tercih etmektedirler.

Yaşa göre öğretmenlerin kişilik boyutlarından kadınsı özellikler alt boyutu ise, 21-30 yaş arası ile 51 ve üzeri yaş arası gruplarında anlamlı bir farklılaşma göstermiştir. Öğretmenlerin 21-30 yaş arasındakiler 51 ve üzeri olanlara göre kadınsı özellikler göstermektedirler. Yani bu araştırma sonucuna göre, 21-30 yaş arası rehber öğretmenler başkalarında olumlu izlenimler uyandırır ve onlara karşı dayanışmacı, anlayışlı ve paylaşımcı davranırlar diyebiliriz.

Bunların dışında kişilik boyutlarından duyguları anlama, değişim ve askeri liderlik alt boyutları da anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Meslekî kıdeme göre, öğretmenlerin kişilik boyutlarından sebat alt boyutu 1-5 yıllık deneyime sahip olanlarla 11-20 yıllık deneyime sahip olanlar arasında anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Öğretmenlerin 11-20 yıl meslekî kıdeme sahip olanları diğer gruptakilere göre daha fazla sebat göstermektedirler. Meslekî kıdeme göre, öğretmenlerin kişilik boyutlarından düzen alt boyutu da aynı gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Yine 11-20 yıl deneyime sahip olanlar daha düzenli kişilik yapısı göstermektedirler. Ayrıca öğretmenlerin kişilik boyutlarından değişim ve kadınsı özellikler alt boyutları da anlamlı farklılaşma göstermektedir.

Mezuniyet durumuna göre, rehber öğretmenlerin kişilik boyutlarından sadece askeri liderlik alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Aritmetik ortalamaya göre lisansüstü mezunları, lisans mezunlarından daha yüksek puan

almışlardır. Yani, rehber öğretmenlerin lisansüstü eğitim alanlarında düzenli ve plânlı çalışma alışkanlığı daha fazla görülmektedir. Bu da lisansüstü eğitimin, öğretmenlere çalışma disiplini bakımından pek çok artılar kazandırdığı söylenebilir.

Deniz'in(2008), ilköğretimde çalışan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleriyle, iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışması aşağıda özetlenmiştir.

Sınıf öğretmenleri tüm kişilik düzeylerinde ne doğru ne yanlış düzeyindedirler. Ayrıca öğretmenlerinin genellikle sorumluluk, kişilik, özelliğinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenler genel olarak bütün kişilik özelliklerini taşımaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin duygusal tatminde kararsız düzeyinde oldukları saptanırken, içsel tatminlerinde ise memnunun düzeyinde oldukları saptanmıştır. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri doğrusal olarak iş tatminleri orta seviye iken içsel iş tatminleri pozitifdir.

Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, açıklık, geçimlilik ve sorumluluk boyutlarında öğretmenlerin cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Bu sonuçlara göre kadının sınıf öğretmenleri açıklık kişilik özelliklerini erkek öğretmenlere oranla daha fazla taşımaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, açıklık, geçimlilik ve sorumluluk boyutlarında öğretmenlerin medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Buna kadın açıklık boyutunda bekâr sınıf öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu sonuçlara göre bekâr sınıf öğretmenleri açıklık kişilik özelliğini evli sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla tanımaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre ortalamaları arasında duygusal dengesizlik ve dışa dönüklük boyutların öğretmenlerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.



Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre grup ortalamalar arasında açıklık boyutunda öğretmenlerin yaş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Bu fark 20–24 yaş grubunda olan sınıf öğretmenleri ile 35-39 yaş grubunda olan sınıf öğretmenleri arasında 35-39 yaş grubunda olan sınıf öğretmenlerinin lehine İstatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Bu sonuca göre 35-39 yaş grubundaki sınıf öğretmenleri 20-24 yaş grubundaki sınıf öğretmenlerine oranla açıklık kişilik özelliğini daha fazla taşımaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre grup ortalamalar arasında geçimlilik boyutunda öğretmenlerin mesleki yaş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu fark 40 ve üzeri yaş grubundaki olan sınıf öğretmenleri ile diğer yaş grubunda olan sınıf öğretmenleri arasında 40 ve üzeri yaş grubunda olan sınıf öğretmenlerinin lehine İstatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu sonuca göre 40 ve üzerindeki yaş grubundaki sınıf öğretmenleri diğer yaş grubundaki sınıf öğretmenlerine oranla geçimlilik kişilik özelliğini daha fazla taşımaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin yaş grubu değişkenine göre grup ortalamalar arasında sorumluluk boyutunda öğretmenlerin yaş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu fark 40 ve üzeri yaş grubundaki olan sınıf öğretmenleri ile diğer yaş grubunda olan sınıf öğretmenleri arasında 40 ve üzeri yaş grubunda olan sınıf öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu sonuca göre 40 ve üzerindeki yaş grubundaki sınıf öğretmenleri diğer yaş grubundaki sınıf öğretmenlerine oranla sorumluluk kişilik özelliğini daha fazla taşımaktadırlar.

Gürsoy (1989), 100 ilkokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin benlik ve mesleki benlik kavramlarına etki eden faktörler incelenmiştir.

Araştırmacı verilerin elde edilmesinde “kendini sıfatlarla anlatma”, “mesleği sıfatlarla anlatma” ve “kişisel bilgi formu” kullanmıştır. Sonuç olarak; kadın

öğretmenlerin bağdaşım düzeyleri erkeklerden, öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerin bağdaşım düzeyleri eğitim enstitüsünden mezunu olan öğretmenlerden, ilkokul öğretmenliğini kişilik özelliklerine uygun bulanların bağdaşım düzeyleri kişilik özelliklerine uygun bulmayanlardan, öğretmenlik mesleğini kendi seçenlerin bağdaşım düzeyleri kendi isteği ile seçmeyenlerden, yöneticilerle ilişkilerini olumlu algılayanların bağdaşım düzeyleri yöneticilerle ilişkilerini olumsuz algılayanlardan, ilkokul çağındaki çocukları seven öğretmenlerin bağdaşım düzeyleri sevmeyenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Lew (1997) tarafından, etkili öğretim ve öğretmenin kişiliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan “öğretme ve öğretmenin kişiliği” isimli çalışmada, ortaokul öğrencilerine, araştırmacı tarafından geliştirilen 100 maddelik kişilik envanteri verilerek, ideal öğretmen olarak algıladıkları öğretmenin kişilik özelliklerini işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırma sonucuna göre, ideal bir öğretmenin ortak kişilik özellikleri, araştırmaya katılan öğrencilerin % 70’i tarafından kabul gören özelliklerdir. Bu özellikler şöyledir: Çabuk öfkelenmeyen, sıcak, sempatik, espirili, liderlik yapabilen, sorumluluk sahibi, pratik, sabırlı, kendini geliştiren, ilgili, düşünceli, sakin, demokratik, neşeli, içten, açık fikirli, cana yakın, düzenli, esnek, hoşgörülü, ileri görüşlü, mantıklı, analitik, doğal, kibar, tutarlı, uyanık, enerjik, adil, ihtiyatlı, öğrencileriyle ortak ilgiye sahip, çalışkan, yansıtıcı, katılımcı, yaratıcı, işbirlikçi, iyimser, dürüst, konuşmada akıcı, gönlü yüce, yenilikçi.

Tezer (1998), tarafından yapılan “ideal öğretmenin kişilik özellikleri” adlı çalışmada ise, Marmara üniversitesi eğitim fakültesi’nde 1. Ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları örneklemini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda kişilik özelliklerini belirlemek için ACL testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular özet olarak aşağıda verilmiştir.

Öğretmen adaylarının ideal öğretmeni algılayışlarına bakıldığında ideal öğretmenin en baskın özellikleri olarak ideal benlik, sebat, özgüven, başatlık, düzen, yaratıcı kişilik boyutları ve bu boyutları içeren özellikler tanımlanmıştır. Araştırmanın ikinci amacı olan öğretmen adaylarının ideal öğretmenin kişilik

özelliklerine yönelik algılamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

Öğretmen adaylarının ideal öğretmenin kişilik özelliklerini algılarının belli alt boyutlarda cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Erkekler şefkat görme, saldırganlık, değişiklik, ilgi görme, kendini suçlama, uyarlık oto kontrol, kadınsı özellikler, alt boyutlarında kızlara oranla istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşturacak şekilde daha yüksek ortalamalarla bu boyutları ve bu boyutlara ait özellikleri ideal öğretmene atfetmişlerdir. Kızlar da başarıma, başatlık, düzen, yakınlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş, danışmaya hazır oluş, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik ve erkeksi özellikler alt boyutlarında erkeklere oranla istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşturacak şekilde daha yüksek aritmetik ortalamalarla bu boyutları ve bu boyutlara ait özellikleri ideal öğretmene atfetmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü amacı olan öğretmen adaylarının ideal öğretmenin kişilik özelliklerine yönelik algılamalarını öğrenim görmekte oldukları sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla 1. Ve 4. sınıflar arasında ideal öğretmenin kişilik özelliklerine yönelik algılar sadece başarıma alt boyutunda farklılaşmaktadır. Bu alt boyuta göre 4. sınıf öğretmen adayları, 1. sınıf öğretmen adaylarına oranla istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturacak şekilde yüksek aritmetik ortalamayla başarıma alt boyutu ve bu alt boyutun içerdiği özelliklerle ilgili daha fazla beklenti taşımaktadırlar.

Araştırmanın dördüncü amacı olan öğretmen adaylarının ideal öğretmenin kişilik özelliklerine yönelik algılamalarını öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Bölümler arası farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Erdoğan'ın (2006) yaptığı çalışmada, resmî ve özel okullarda görev yapan müdür ile müdür yardımcılarının benzer ve farklı yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Kadıköy, Maltepe, Kartal, Üsküdar ve Pendik ilçelerindeki özel ve resmî 92 okulda çalışan 274 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak; demografik özellikleri ölçen kişisel bilgi formu, örgütsel bağlılığın boyutlarını ortaya koyan Allen-Meyer ölçeği ve kişilik özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan ACL sıfat tarama listesi uygulanmıştır.

SPSS istatistik programı uygulanarak çözümlenen veriler; ilişkisiz grup t testi, tek yönlü varyans analizi, Levene's f ve korelasyon teknikleri ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, özel okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının tüm alt boyutlarıyla resmî okul yöneticilerinininkinden daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca; “başarma”, “başatlık”, “sebat”, “düzen” ile “ideal benlik” basta olmak üzere bazı kişilik özelliklerinin, yöneticilerin önemli bir kısmında ortak olarak bulunduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra; kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılığın boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Duygusal bağlılığın, ideal benlik ile pozitif yönde, saldırganlıkla da negatif yönde korelasyon gösterdiği; ilgi görme ile devam bağlılığı arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Bu konuyla ilgili olarak Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan ve random yoluyla seçilen 80 öğretmen adayı ve 8 öğretim elemanından, sınıf-içi iletişimin anlamlı olması için öğretmenin taşıması gerekli nitelikleri önem sırasına göre yazmaları istenmiştir. Öğretim elemanları, sınıf-içi iletişime dayalı olarak öğretmenlerin ‘alan bilgisine sahip olma, dili açık ve anlaşılır biçimde kullanma, demokratik olma, uygun cümleler kurma, iletişimi destekleyici fiziksel ortamlar oluşturma’ gibi özellikleri; öğretmen adayları ‘güler yüzlü olma, empati becerisine sahip olma, sevgi, beden dilini etkili kullanma, hoşgörülü davranma, iletişime istekli olma, mesleği sevme, öğrenciye saygı duyma, dili etkili kullanma’ gibi özellikleri ilk sıralarda belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin sahip olması gereken iletişim becerileri konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının algılarının farklı olduğu ve öğretmen adaylarının/öğrencilerin sınıf-içi akademik/mesleki süreçlerden çok, günlük ya da kişisel iletişim süreçlerinde ağırlık kazanan iletişim becerilerini temele aldıkları söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının sahip olması gereken iletişim becerileri açısından mesleki değil, kişisel ilişkilere yönelik performanslarını belirleme amaçlı bir ölçek kullanılmıştır.

Bunun için öğretmen adaylarına Korkut (1996) tarafından geliştirilen “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” verilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının iletişim becerileri, onlara verilen ölçekte yer alan sorulara verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır. Bir anlamda öğretmen adaylarının iletişim becerilerine yönelik

performanslarının gözlem yoluyla belirlenebileceği düşünülürse, bu ölçekle ancak öğrencilerin, bu becerilere sahip olmaları konusunda kendilerini nasıl gördükleri, algıladıkları yada kendilerine olan inançları ortaya konabilir.

### **3.2. İletişim İle İlgili Yapılan Araştırmalar:**

Çubukçu ve DüNDAR (2003) tarafından okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algıları, onların; görev alanlarına ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte olup, cinsiyetlerine, kıdemlerine, buldukları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri onların; görev alanlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine, buldukları okuldaki hizmet sürelerine, öğrenim durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin her maddede algı ve beklentileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin beklentilerinin algılarına göre farklı ve yüksek olması, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinde istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Töremen ve Kolay (2003) tarafından yapılan başka bir çalışma ise ilköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler kuramsal olarak tartışılmış ve iletişim becerilerinin okul yöneticilerince sahip olunması gereken önemli becerilerden birisi olduğu vurgulanmıştır.

Arslantaş 1998 yılında sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirleme amacıyla Bolu il merkezinde 6,7 ve 8.sınıflarında öğrenci bulunan 10 ilköğretim okulunda 4600 öğrenci ve Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Türkçe derslerini okutan 64 branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma sonunda öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri arasında saydamlık ve eşitlik boyutlarındaki davranışlarında anlamlı bir fark bulunurken empati, etkililik ve yeterlilik boyutlarındaki davranışlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, en son mezun oldukları okul, yaş ve kıdem değişikliklerinin gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Günay 2003 yılında sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarını değerlendirme amacıyla Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçeleri ilköğretim okullarında görev yapan 272 sınıf öğretmenine başvurmuştur. Veriler anket yolu ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda şu sonuçlar çıkarılmıştır. Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları çok olumludur. Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının kıdeme göre farklılaştığı saptanmıştır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenleri daha az kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algıların farklılaştığı saptanmıştır.

Şeker (2000), tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırma Konya’da üç ayrı ilköğretim okulunda görev yapan 33 öğretmen ve yine bu okullarda öğrenim gören 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden 1562 öğrencinin üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemi tesadüfi küme örneklemi yoluyla oluşturulmuş, bu tesadüfi küme örneklemine Kaşgarlı Mahmut İlköğretim Okulu, İbrahim Yapıcı İlköğretim Okulu ve Mareşal Mustafa Kemal İlköğretim Okulu girmiştir. Araştırmada öğretmenlerin iletişim becerilerini ölçmek için “ İletişim Becerileri Envanteri”, sınıf atmosferini ölçmek üzere öğrencilere “ Sınıf Atmosferi Envanteri” uygulanmıştır.

Araştırmada orta yaşlardaki öğretmenlerin diğer genç ve yaşlı öğretmenlere göre iletişim becerilerinin yüksek olduğu, cinsiyete göre öğretmenlerin iletişim

becerilerinin farklılaştığı ve bayan öğretmenlerin daha yüksek iletişim becerisine sahip olduğu, meslekte 16 – 25 yıl arasında çalışan öğretmenlerin iletişim becerilerinin göreve yeni başlayan ve 26 yıldan fazla çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu, Öğretmen Okulu ve Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin iletişim becerisinin diğer okullardan mezun olan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu, öğretmenlerin iletişim becerileri ile okuttukları sınıflar arasında herhangi bir ilişki olmadığı, görev yaptığı okullar açısından öğretmenlerin iletişim becerilerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Sınıf atmosferinin yaş değişkenine göre önemli düzeyde bir farklılık göstermediği, öğrencilerin sınıf atmosferini değerlendirmelerinde 3.,4. ve 5. sınıfta olmalarının herhangi bir etkisinin olmadığı, merkezde bulunan okulların sınıf atmosferi daha olumluyken merkezden uzaklaşma oranına paralel olarak sınıf atmosferinin orta kalite veya olumsuz olduğu, sınıf atmosferi cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha olumlu oldukları tespit edilmiştir.

Öner (1999), ‘‘İlköğretim okulları 1. kademe öğretmenlerinin sınıfta iletişimi sağlama etkinlikleri’’ adlı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin sınıfta iletişimi sağlama etkinliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacının bazı önemli sonuçları şunlardır:

Öğretmenlerini sevmeyen ve kararsız olan öğrencilere, öğretmenler; tembel, düzensiz gibi sözleri daha çok söylemektedir. Sınıfta çok sert olmakta, sınıfta üzücü, kırıcı, aşağılayıcı konuşmaları daha çok yapmaktadırlar. Bu öğrencilerin yanlış verdiği cevaplarla daha çok alay etmektedirler. Öğretmenlerin kız öğrenciye daha sabırlı, güler yüzlü olduğu, onların soru sormasını daha çok istediği ve sınıfta yapılan şakaların kız öğrenciler tarafından daha çok algılandığı belirlenmiştir. Erkek öğrencilere, öğretmenlerin; sınıfta üzücü, kırıcı, aşağılayıcı konuşmalar yaptığı, sınıfta sert olduğu , öğretmenlerin erkek öğrencilerin yanlış verdiği cevaplarla alay ettikleri belirlenmiştir. Böylece hem bayan hem de erkek öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığı yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Öte yandan, yaşları 41 yaş ve üzeri olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre öğrencileri daha iyi tanımaktadırlar ve iletişim düzeyleri daha iyidir.

Bulut'un yaptığı araştırma, Gazi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin akademik başarılarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adayları, örneklemini ise 2005-2006 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin; fen bilgisi öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, ingilizce öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dallarının birinci ve ikinci öğretimlerinde öğrenim gören 357 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda, bağımsız değişkenlerden olan sosyo-ekonomik düzey ve bölüm ile iletişim becerileri arasında bir ili\_kinin olmadığı görülmüştür. Buna kar\_ılık, Cinsiyet, Öğrenme biçimi (birinci öğretim ve ikinci öğretim) ve akademik başarı düzeyleri değişkenleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Pehlivan'ın (2005) yaptığı çalışmaya göre, Hacettepe üniversitesi, sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışma 468 kız, 124 erkek toplam 592 aday öğretmen üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ileti\_im becerisi algıları oldukça yüksektir (78.80). Adayların algıları arasında cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarına sınıf düzeyleri açısından bakıldığında 1. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bozkurt'un (2003) yaptığı çalışmaya göre, Bu araştırmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerisine yönelik algılarının cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi, iş hayatındaki verim, çalışma ortamından memnun olup olmama ve öğretmenlik mesleğinin toplum içinde hak ettiği yerde bulunup bulunmamasına ilişkin değişkenlere göre farklılık gösterip göstermedi\_ini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, İzmir il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan, 128 (% 60.7) kadın ve 83 (%39.3) erkek olmak üzere toplam 211 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu ve Çetinkanat (1997)'ın Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi



amacıyla istatistiksel tekniklerden, ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi F, “t” ve “Scheffe” test teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerisi “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır.

Ann(1985), öğretmenlerin sözsüz davranışlarının özellikle yüz ifadesi ve dokunmanın, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerindeki etkilerini incelemiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin sözsüz iletişimlerinin ders ve öğretmenlerle ilgili öğrenci tutumlarının şekillenmesinde çok önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

Mcdowell (1993)’un araştırmasında, öğretmenlerin öğretim biçimi ve tutumları incelenmiştir. Araştırmaya bir üniversitenin 32 bölümü katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kişiliğinin ve öğrencilerin eğitiminde oynadıkları rollerin son derece önemli olduğu belirtilmiştir. Öğrencileriyle iletişimde bulunan öğretmenin görünümünün baskıcı olmaması, öğrencilerine ilgi göstermesi ve neşeli-hareketli olmasının diğer değişkenlerden daha olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir

Neil(1989)’in çalışmasında, öğrencilerin tepkileri aracılığıyla, öğretmenlerin duruş, el ve kol hareketlerinin zayıf bir etkiye sahip olduğunu buna karşılık gülümseme ve kas çatmanın ise güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Dokunma ve açıklama amacı taşıyan el-kol hareketlerinin öğrenciler tarafından olumlu olarak görüldüğü, bunun yanı sıra denetleyici el kol hareketlerinin ise olumsuz olarak görüldüğü saptanmıştır.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

#### 1. Araştırma Modeli:

Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığının ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modellerindeki çözümlenmeler korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki türlü yapılabilir.

Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır.

Karşılaştırma türü ilişkisel belirleme modellerinde ise, en az iki değişken olup, bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2002:81).

#### 2. Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini Konya ili, Selçuklu ilçesindeki resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan 600 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu, Konya ili, Selçuklu ilçesindeki 60 okuldaki, (Ek 4) 600 sınıf öğretmeni arasından tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 590 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

600 öğretmene ölçekler uygulanmış ancak, uygulamalar sonucunda 590 öğretmene ait veriler elde edilmiştir. Bu verilerden 10 öğretmene ait verilerde eksiklik olduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir.

#### 3. Veri Toplama Araçları:

Katılımcılara sunulan soru formları üç bölümden oluşmaktadır.

İlk bölümde araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, sosyo demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik geliştirilmiş sorular yer almaktadır.

bunun için araştırmacı tarafından geliştirilen 6 soruluk ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ (Ek-1) kullanılmıştır.

İkinci bölümde, öğretmenlerin iletişim becerilerini ölçmek amacıyla, 44 maddeden oluşan ‘‘Öğretmen İletilişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği’’(Ek-2) kullanılmıştır.

Üçüncü bölümde ise, kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla ise 300 maddeden oluşan ‘‘Sıfat Tarama Listesi’’ (Ek-3) uygulanarak veriler elde edilmiştir.

### **3.1. Kişisel Bilgi Formu:**

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formun başında araştırmanın amacını belirten ve uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili kısa bir açıklama yer almakta olup araştırmanın güvenilirliği açaşından isim alınmamıştır.

Bu soru listesinde, öğretmenlerin yaşı (20-30, 31-40, 41 ve üzeri), cinsiyeti (kadın,erkek), medeni durumu (evli,bekar), eğitim durumu (lisans, yüksek lisans, doktora), mesleki çalışma süresi (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-20 yıl, 20 yıl ve üzeri) ve iletişim ile ilgili bir eğitim programına katılma durumu (katıldım, katılmadım) ile ilgili sorular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan bütün öğretmenler bu bilgi formunu doldurmuştur.

### **3.2. Öğretmen İletilişim Becerileri Ölçeği:**

Toplam 44 sorudan oluşan ölçeğin empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Toplam 44 sorudan oluşan ölçeğin empati boyutunda 10, saydamlık boyutunda 10, eşitlik boyutunda 10, etkililik boyutunda 10, ve yeterlilik boyutunda ise 4 madde yer almaktadır.

Ölçekte yer alan maddeler 6’lı dereceleme ile, 1=hiçbir zaman ve 6=her zaman olmak üzere cevaplandırılmaktadır. Ancak 2, 23 ve 40 numaralı maddeler ters puanlanmaktadır (her zaman=1, ...hiçbir zaman=6 gibi). Ölçekten en az puan 44, en fazla ise 264 puan alınabilmektedir. Yüksek puanlar iletişim becerilerinin yeterli olduğunu ifade etmektedir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çetinkanat (1998) tarafından yapılan ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı,  $r = .81$  olarak bulunmuştur.

### 3.2.1. Öğretmen İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Alt Boyutları:

Öğrencilerin ideal bir öğretmende olması gerektiğini düşündükleri iletişim becerileri yapılan faktör analizi sonuçlarına göre aşağıdaki gibi gruplanmış ve isimlendirilmiştir:

Aşağıdaki şekilde öğretmenlerin iletişim becerilerine ait beş boyut, bu boyutlarda yer alan madde numaraları ve cronbach alpha değerleri verilmiştir

#### Şekil.11: ÖİBDÖ'nün Alt Boyutları:

Boyut	Madde Numaraları	Cronbach Alpha Değerleri
I.	13, 21, 20, 36, 24, 14, 19, 11, 22, 33	.7105
II.	3, 30, 35, 32, 43, 44, 34, 38, 31, 41	.6747
III.	9, 12, 10, 15, 4, 7, 8, 18, 17, 42	.5918
IV.	28, 26, 29, 27, 16, 40, 25, 2, 39, 23	.4456
V.	6, 1, 5, 37	.4974

Kaynak: Çetinkanat, A.C. (1998)

Aşağıda bu boyutlar kısaca açıklanmaktadır.

#### I. Empati:

Öğretmen iletişim becerilerinin başında empati yer almıştır. Empati hem karşımızdaki bireyi anlamamızı, hem de o bireyin kendisini anlamasına yardımcı olmak demektir. Burada söylenen sözleri olduğu kadar söylenmeyen duyguları da anlamaya çalışmak ve onları ifade etmek önemlidir. Bunu yapabilmek de kendini o kişinin yerine koyup onun gözüyle durumu anlamayı gerektirir. Empatik anlayış

Rogers'a göre, hayatın diğer insana nasıl görüldüğünü anlayabilmeyi kapsar (Hall ve arkadaşları,1995:95).

Öğretmenlerin öğrenci ile empatik bir ilişki kurabilmesi önemli bir boyut olarak belirlenmiştir. Öğretmen iletişim becerilerinin başında empatinin yer alması, öğretmenlik eğitimi boyunca geliştirilmesi gereken önemli bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır.

## II. Saydamlık:

Saydamlık, bireyin olduğu gibi görünmesi, başka bireylerle arasına rolünden kaynaklanan farklı bir imaj sergilemeye çalışmadan doğal olması demektir. Saydamlık aynı zamanda kendi duygularını gizlemeye çalışmadan duygu ve düşüncelerini içtenlikle açıklamayı içerir. Rogers (1962) saydamlığı duygularını inkar etmeden kendi olabilmek biçiminde tanımlanmakta, Voltan (1984:120) dürüstlük, doğruluk, içtenlik anlamına geldiğini ifade etmektedir.

Saydam olabilen bir öğretmenin öğrencileri ile ilişkilerinde duyguları kadar derse, dersin işleniş biçimine ve sınavlara ilişkin de açık ve net olabilmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin olduklarından farklıymış gibi görünmeleri yerine doğal, içten ve saydam olabilmeleri de bir diğer iletişim becerisi olarak belirlenmiştir.

## III. Eşitlik:

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki birey oldukları için eşit, aralarında rol ve statüden kaynaklanan psikolojik bir uzaklık konmadan olumlu bir öğrenme atmosferi yaratabilecek düzeyde olmalıdır.

Öğretmen eğitimi, yaşı, rolü yada statüsünden kaynaklanana otorite kavramını, otoriter olmakla karıştırmamalıdır. Otoriter olmadan disiplin sağlayabilmek bilgi ve beceri gerektirir. Bunların eksikliğinde kolayca otoriter olunabilmektedir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi yakın, korkudan uzak, saygın öğrenmeye istek uyandıracak, eşit bir ilişki olduğunda olumlu bir öğrenme atmosferi oluşabilir.

Eşitlik boyutu da, bir diğer iletişim becerisi olarak saptanmıştır. Öğretmen yetiştirmede üzerinde öncelikle durulması gereken bir beceridir.

#### IV. Etkililik:

Öğretmenin, öğrenmeyi gerçekleştirmesini ve öğretmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmesini kapsayan bu boyut, öğretmenin bir dizi davranışını kapsamaktadır.

Etkililikte temel amaç, amaçların gerçekleştirilmesidir. Öğrencisini hem zihinsel hem davranışsal açıdan davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan eğitim sürecinde öğretmen bu değişmelerin ne ölçüde olduğunu izlemek durumundadır. Öğretmen öğrencide zihinsel ve davranışsal değişmelerin olumsuz değil olumlu yönde olmasını amaçlamalıdır ki bunu gelişme anlamında birleştirmek olasıdır. Gelişme çabalarında bir dizi davranışlar yanında öğretmenin etkililiği de diğer bir önemli iletişim becerisi olarak ortaya çıkmıştır.

#### V. Yeterlilik:

Öğretmenin kendi alanında iyi yetişmiş olması, bilgilerini sunmadaki yeterliliği öğretmen iletişim becerileri içinde diğer bir önemli boyuttur.

Kendi alanında iyi yetişmiş olmak kadar, bu bilgileri sunmada öğrencileri ile iletişim kurabilmesi de önemlidir. Herkes bir şeyler bilebilir ama bunları iyi öğretemeyebilir. Bunun için öğretmenlik özel bir meslektir. Burada beceri bilgiyi aktarırken, öğrencinin anlayabileceği düzeyde ve önce ana dilini açık, net ve doğru kullanabilmeyi, öğrencinin derse katılımını sağlamayı ve öğrenciye saygı duymayı içerir.

### 3.3. Sıfat Tarama Listesi:

Sıfat listesi Kişilik Testi Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilen Adjective Check List adlı kişilik testinin, Türkiye için geliştirilen adaptasyonudur. Testin Türkiye adaptasyonu, geçerliği, güvenilirliği ve norm çalışması Savran tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bu bilimsel çalışma, testin orijinal versiyonunu geliştiren Harrison Gough ve Alfred Heilbrun'un resmî izni ile gerçekleştirilmiştir. Test 300 sıfattan ve 24 alt ölçekten oluşmaktadır. Tümüyle sağlıklı bireylerin sahip oldukları çeşitli kişilik

özelliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Özellikle sıfatlardan oluşması nedeni ile güvenilirliği çok yüksektir.

Birey bu 300 sıfatlardan kendisi için uygun gördüklerini işaretler. 20'den az ya da 250'den çok sıfatın işaretlendiği cevap kâğıtlarının yorumunu çok dikkatli yapmak gerekir. 10'dan az ya da 270'den fazla işaretlemenin yapıldığı kâğıtlar geçersiz kabul edilmektedir. Çünkü bu durumda denek ya testin amacını tam algılayamamıştır ya da amacına karşı çıkmaktadır.

Sıfat Tarama Listesinin tüm alt ölçekleri arasında bir uyum vardır. Her alt ölçek diğerleriyle komplike bir bağ oluşturmaktadır. Bu da Sıfat Tarama Listesinin rastgele mi yoksa samimi olarak mı cevaplandığı konusunda bir ipucu vermektedir. Testin rastgele işaretlenip işaretlenmediğini kontrol amacıyla aşağıdaki basit formül geliştirilmiştir. Bu formülde standart puanlar kullanılmaktadır.

Düzeltilmiş Puan: 2 Genel ölçek + Liderlik - Tercih edilmeyen sıfat sayısı

Bu formüle göre 50 ve yukarısı puanlar, listelerin rastgele işaretlenmediği göstermektedir. 20-50 arası şüpheli, 20'den aşağı puanlar geçersiz olduğunu göstermektedir

Testin oldukça karmaşık bir puanlama sistemi olduğu için, bireyler hangi sıfatların hangi özelliğe ait olduklarını kestirmeleri zordur. Bu gerekçe ile bireyler testi yanıtlarken, yönlendirme yapamamaktadırlar. Aynı zamanda uygulaması en fazla 10-15 dakika sürmektedir. Bu açıdan da uygulama kolaylığına sahiptir.

Testin diğer bir avantajı Türkiye için norm çalışmasının yapılmasıdır. Türk insanını, Amerikan normlarına göre değil, kendi toplumsal değerleriyle karşılaştırmaktadır. Testin puanlanması tümüyle bilgisayar ortamında gerçekleşmektedir.

ACL kişilik testi iş yaşamında hem bireylerin işe alımlarında hem de çalışanların kariyer planlamalarında etkin olarak kullanılabilir. İşe alımlarda testin kullanımı için ön bir hazırlık süreci yaşanmaktadır.

Öncelikle tüm çalışanların kişilik yapıları belirlenmekte ve örgüt iklimi ortaya çıkartılmaktadır. Daha sonra yöneticilerden iş performansından memnun oldukları ve olmadıkları çalışanlar istenerek, bunların kişilik özellikleri karşılaştırılmaktadır. Bir

baksa aşamada kurumdan her pozisyon için yetkinlik çalışması sonuçları istenmektedir.

Bu çalışmaya bağlı olarak uzmanlar her bir pozisyon için ideal çalışan profili çıkartmaktadırlar. Son aşamada yöneticiler, ACL'yi ideal çalışan özelliklerini düşünerek ideal kişilik özelliklerini belirlemektedirler. Uzmanların yetkinlik özelliklerine bağlı olarak çıkarttıkları ideal çalışan profili ile yöneticilerin ideal kişilik özellikleri beklentileri karşılaştırılmakta ve kurumdaki her bir pozisyon için ortak bir ideal kişilik profili belirlenmektedir. Bu çalışmadan sonra ise alımlarda kullanılan ACL grafiğinde bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri ile kurumun amaçladığı ideal profil birlikte gösterilmektedir.

Her iki grafik ne kadar birbiri ile örtüşüyorsa, bireyin özellikleri o kadar ise uygun olmaktadır. Kariyer plânlaması için ACL'nin kullanımında ideal profil yoktur. Burada amaç, çalışana kendini psiko-sosyal açıdan geliştirebilme-gerçekleştirebilme fırsatının sunulmasıdır.

### **3.3.1 ACL'nin Güvenirlik Araştırması:**

Güvenirlik çalışmalarında tutarlılık katsayısı .78, iç tutarlılık katsayısı .93 ve .67 olarak elde edilmiştir. Geçerlik çalışmasında ise, Edward's Kişisel Tercih Envanteri (EPPS) ile ACL alt ölçekleri arasında .05 düzeyinde anlamlı ilişki görülmüştür. Sonuçta ölçeğin Türkiye koşullarında güvenle kullanılacak bir araç olduğu kabul edilmiştir (Akt.Uyan, 2001:101).

Testin orijinal güvenilirlik çalışmasında; alt ölçekler bazında elde edilen alfa katsayıları; erkeklerde, katsayılar 0.56 ile 0.95 arasında değişim göstermektedir. Kadınlarda ise değişim 0.53 ile 0.94 arasındadır. Korelasyonlar arasında ortanca erkeklerde 0.76, kadınlarda 0.75'dir (Savran, 1993:71).

Zarske'nin yaptığı çalışmada, testin devamlılık katsayısının bulunması için 199 erkek ve 45 kadın denekten oluşan bir örneklem grubu kullanılmıştır. Test-tekrar test yöntemi gereğince, bu örneklem grubuna test 6 ay ara ile iki defa uygulanmıştır. Alt ölçekler boyutunda elde edilen test-tekrar test sonuçlarına göre; erkeklerde devamlılık katsayısı 0.34 ile 0.77 arasında, kadınlarda ise 0.47 ile 0.86 arasında



değişim göstermektedir. Bazı ölçeklerde devamlılık katsayısının düşük olması, ölçme arasındaki aksaklığı olduğu kadar, kişilerdeki değişimlerde yansıtılabilmektedir (Savran, 1993:71).

Sıfat listelerinin kimi zaman rasgele işaretlenmesinden dolayı, bu geçersiz listeyi belirlemek için bir yöntem gerekli olmuştur. Bu amaçla bir dizi araştırma yapılmıştır (Savran, 1993:71).

Araştırma kapsamı içinde çeşitli deneklere test verilerek, rasgele işaretleme yapımları istenmiştir. Daha sonra deneklere test, gerçekçi bir biçimde uygulanmıştır.

Bu uygulamalardan elde edilen sonuçlar (t) testine tabi tutulmuştur. Ölçekler içinde en büyük farklılık, Genellik, tercih edilemeyen sıfatların sayısı ve liderlik ölçeklerinden elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgular ışığında rasgele işaretlenmiş listeleri belirlemek için, aşağıdaki formül geliştirilmiştir. Bu formülde standart puanlar kullanılmaktadır. (Düzeltilmiş puan= 2 Genellik ölçeği + Askeri liderlik – Tercih edilmeyen sıfatların sayısı).

Bu formüle göre 50 ve yukarısı puanlar, listelerin rasgele işaretlenmediğini göstermektedir. 20-50 arasındaki puanlar listelerin geçersiz olabileceğini düşündürmektedir. 20'nin altında; özellikle negatif puanlar, listelerin kesinlikle geçersiz ve güvenilmez olduğu anlamına gelmektedir (Savran, 1993:72).

### 3.3.2. ACL'nin Alt Boyutları:

- **Başarma:**

Toplum tarafından kabul edilen değerlere sahip olma yolunda başarı çabası olarak tanımlanmaktadır.

Başarı ölçeğinde yüksek puan grubuna girenler; çalışkan, amaçlarına ulaşmaya gayret eden, işlerini iyi yapmayı amaçlayan ve genellikle bunu başaran kişilerdir. Başarı motivasyonları yarışma güdüsünden çok, yapılan işlerde yüksek ve toplum tarafından onay gören kriterlere ulaşma ihtiyacından kaynaklanmaktadır.

Düşük puan alanlar ise ; daha az etkin, daha az gözü pek ve daha az kararlı ; fakat aynı zamanda da çekingenliklerinde belirli bir çekicilik olan daha uygun arkadaşlardır.

- **Başatlık:**

Gruplarda liderlik rolü üstlenmek için çalışmak veya bireysel ilişkilerde etkin ve belirleyici olmak ile tanımlanmaktadır.

Başatlık ölçeğinde yüksek puan alanlar güçlü bir iradeye sahip, hırslı, kararlı ve etkileyici, amaçlarını gerçekleştirmede kendilerinden emin, başkalarından gelen karşı çıkışlar ve eleştiriler karşısında yılmayan kişilerdir.

Düşük puan alanlar ise güven duygusu zayıf toplu girişimlerin dışında kalmayı tercih eden rekabet veya kendini ortaya koymayı gerektiren durumlardan kaçınan kişilerdir.

- **Sebat:**

Yüklenilen görevleri yerine getirmede kararlılık ve sebat göstermek ile tanımlanmaktadır.

Sebat ölçeğinden yüksek puan alanlar ; güçlü bir görev duygusuna sahip, işlerini bilinçli bir şekilde yapan, değersiz ve önemsiz olan işlerle uğraşmaktan kaçınan kişilerdir. Bu kişiler için denenmiş ve doğruluğu kanıtlanmış olanı desteklemek yeni ve farklı olanı keşfetmekten daha önemlidir.

Düşük puan grubundakiler ise; değişken, kolay yönlendirilebilir, yeni deneyimlerden ve günlük yaşamın sayısız farklı yönlerinden zevk alan teklifsiz kişilerdir.

- **Düzen:**

Tertip, düzen ve etkinliklerin planlanmasına gösterilen özen olarak tanımlanmaktadır.

Düzen alt ölçeğinde yüksek puan alanlar ; nesnel ve akılcı olma peşinde, dürtülerini kontrol etmede katı ve amaçlarını gerçekleştirmek için tuttuğu yoldan sapmayan sabit fikirli kişilerdir. Değişimleri ve yenilikleri hoş karşılamazlar.

Düşük puan grubundakiler ise, kendini daha az baskı altında tutan, dışavurumcu ama aynı zamanda da hedeflerine ulaşmak için belirli bir yol tutmada daha az sebatlı kişilerdir. Yüksek puanlılar disiplin ve gayret gerektiren işleri tercih ederken, düşük puanlılar kısa yoldan doyum amacıyla anlık zevkler peşindedirler.

- **Duyguları Anlama:**

Kişinin kendisinin veya başkalarının davranışlarını anlama çabası. Kendini başkalarının yerine koyma, başkalarının ne yaptıklarını değil neden yaptıklarını anlamaya çalışma, başkalarının davranışlarını analiz etmekten hoşlanma ve başkalarının belli durumlarda nasıl davranacaklarını kestirmeye çalışma olarak tanımlanmaktadır.

Duyguları anlama ölçeğinde yüksek puan alan bireyler, mantıklı ve ileriye gören, entelektüel ve kavramsal konulara ilgi duyan kişiler olarak nitelendirilirler.

Düşük puanlıların ilgi alanı dardır ve batıl inançlıdırlar. Yüksek puanlılar karmaşık ve içsel olarak farklı olmaya çabalarırken, düşük puanlılar sade ve sıradan biri olma eğilimindedirler.

- **Şefkat:**

Arkadaşları sıkıntıda olduğunda onlara yardım etme, başkalarına sempati ile yaklaşma, başkalarını affetme, onlar için iyilikler yapma, ilgiye ihtiyaç duyanlara sıcak bir yaklaşım gösterme, başkalarının kendilerine sorunlarını anlatmasından hoşlanma özellikleri ile ilgili bir ölçektir.

Şevkat ölçeğinde yüksek puan alanlar ; insanları seven, uyumlu, sade ve becerikli, toplumsal davranışlara sahip, mizaç olarak anlayışlı ve destekleyicidirler.

Düşük puanlılar ise; yakın ilişkilerden kaçınırlar, başkalarına karşı daima temkinlidirler ve diğer insanların yakınlaşma çabalarına şüphe ile bakarlar.

- **Yakınlık:**

Arkadaşlarına ve dostlarına karşı vefalı olmak, arkadaş gruplarına katılma konusunda istekli olma, dostları için isteyerek bir şeyler yapma,yeni dostluklar kurmaktan hoşlanma, yaşamını dostlarıyla paylaşmaktan haz alma, güçlü dostluklar kurma özellikleri ile ilgilidir.

Yakınlık ölçeğinde yüksek puan alanlar, toplumsal olaylarda rahat, insanlarla birlikte olmaktan hoşlanan ve grubun değişen isteklerine kolaylıkla uyum sağlayabilen kişilerdir.

Düşük puanlılar ise insan davranışlarında ürkek bir tutum takınırlar. İçlerindeki gerginlik ve endişe toplumsal ilişkilerini tamamen etkilemese de oldukça zorlaştırır.

- **Sosyal Enerji:**

Karşı cinsten kişilerle ilişki kurmaktan ve duygusal doyum sağlamaktan hoşlanma, karşı cinsten birine aşık olma özellikleri ile tanımlanmaktadır.

Bu ölçekten yüksek puan alanlar, başkalarına karşı verici, taklit ve mizah gibi toplumsal konularda becerikli, çeşitli esprilerle çevresindekileri güldürmekten hoşlanan, kişisel temposu hızlı, insanlara sevgi ve beğeni uyandıran, sıcakkanlı ve sokulgan, başkalarıyla birlikte olmaktan hoşlanan, duygusal deneyimlerden (fiziksel temas gibi) hoşlanan, davranışları kendi cinsine özgü kişilerdir.

Düşük puan alanlar ; eleştirici ve şüpheli, kolay etki altında kalmayan, endişe ve gerginlik bedensel belirtilerle kendini gösteren, yaşamı anlamsız bulan, ihtiyaçlarını ve dürtülerini aşırı kontrol altında tutmaya meyilli, gereğinden fazla gerilim altına giren, ihtiyaçlarını gereksiz yere erteleyen, olumsuz, nesnel ve akılcı olmakla övünen, bozmaya, engellemeye yada ortadan kaldırmaya meyilli, başkalarıyla ilişkilerinde mesafeli, yakın ilişki kurmaktan kaçınan, entelektüel konulardan zevk alan, kişisel davranışlarda değişken olmayan, herkese aynı şekilde davranan kişilerdir.

- **Gösteriş:**

Esprili ve zekice şeyler söyleme, şakalar yapma ve hikayeler anlatma, başkalarının dikkatini çekme ve görünüşü hakkında fikir belirtmelerini isteme, başkalarının üzerinde nasıl bir etki bırakacağını görmek için bir şeyler söyleme, bireysel başarılar üzerinde konuşma, ilgi merkezi olmak isteme, başkalarının anlamını bilmediği kelimeler kullanmaktan hoşlanma özellikleri ile tanımlanmaktadır (Kuzgun,1989:1).

Gösteriş ölçeğinde yüksek puan grubuna girenler, güçlü, rahatsız edecek kadar dikkat çekici, ağız kalabalık, dikkat çekmek için aşırı çaba harcayan, karşı çıkışlar ve ertelemeler karşısında sabırsız ve sessizce boyun eğmeye müsait kişileri baskı altında tutmaya ve yönetmeye istekli kişilerdir.

Düşük puanlılar ise, tedbirli, çekingen, çatışmalardan kaçınan, kişisel streslerden ve zıtlamalardan kaçınabilmek için isteklerinden vazgeçen kişilerdir. Özgüven yoksunluğundan dolayı düşük puanlılar ; ön planda olacakları ilişkilerden daima uzak kalmak isterler.

- **Bağımsızlık:**

Başkalarından veya toplumsal değer ve beklentilerden bağımsız hareket edebilme, herhangi bir konuda düşüncelerini açık bir şekilde ifade edebilme, isteğini yapma da kendini özgür hissetme, başkalarının neler düşüneceğini dikkate almadan konuşma ve davranma ile tanımlanmaktadır.

Yüksek puan alanlar, bağımsız ve özdenetime sahip kişiler oldukları kadar; kendilerine güvenli, iddialı ve sağlam iradelidirler. Başkalarının duygularına karşı ilgisizdirler, bencil ve inatçı kişiler olarak bilinirler.

Düşük puanlılar ise; daha sıradan, denenmiş ve doğruluğu kanıtlanmış şeylerde güvence arayan, riskten kaçınan ve güvendikleri üstlerinden gelen talimatları hemen yerine getiren kişilerdir.

- **Saldırganlık:**

Başkalarına karşı saldırgan ve kırıcı tavırlar takınmak, kendisi gibi düşünmeyenlere karşı çıkma, başkalarıyla alay etme, başkaları hata yaptığı zaman onları suçlama, kendisine kötü davrananlara karşı kin gütme özelliklerini tanımlar.

Saldırganlık alt ölçeğinde yüksek puan alanlar ; başkalarını yenilmesi gereken rakipler olarak gören, mücadeleci ve saldırgan kişilerdir. Bu kişiler çoğu zaman kontrol altına alınması güç ve toplumsal kurallara pek uygun olmayan yollardan ifade edilen güçlü dürtülere sahiptir.

Düşük puan alanlar ise, sabırlı, çatışmalardan kaçınan, başkalarından mümkün olduğunca az şey isteyen ve toplumsal yaşamlarında çekingen ve barışçı kişilerdir.

- **Değişiklik:**

Yeni ve değişik şeyler yapma, seyahat etmekten ve yeni insanlar tanımaktan hoşlanma, yeni şeyler deneme, günlük rutini değiştirme, değişik yerlerde yaşama, yeni moda ve heveslere kapılma özellikleri ile tanımlanır (Kuzgun, 1989:3).

Değişiklik ve çeşitlilikten hoşlanan yüksek puanlılar ; tipik olarak kavrayışı güçlü, yapmacıksız ve kuvvetli estetik duygulara sahip kişilerdir. Problemleri, olayları çabuk kavrarlar, kendilerine güvenirlir ve karmaşık durumlarda güçlüklerle kolayca göğüs gererler.

Diğer taraftan düşük puanlı kişiler ; çevrelerinde sakinlik ve süreklilik ararlar, sonu belli olmayan riskli işlerden kaçınırlar. Hayal güçleri ve şevkleri kısıtlıdır.

- **İlgi Görme:**

Başkalarından anlayış, sevgi, duygusal destek görme isteği, ihtiyacı ile tanımlanır.

İlgi görme ölçeğinde yüksek puan alanlar ; gerilim ve kriz anları karşısında, problemlerle başa çıkmada kendilerini yetersiz hisseden, çatışmalardan kaçınan ve fantazi dünyalarına çekilmeyi tercih eden kişilerdir.

Düşük puanlılar ise, daha güçlü, daha etkin, başkalarına destek olmaları beklenen kişilerdir. Bunlar bağımsız, kendi iç dünyalarının belirsizliğine kafa yormayan, hedeflerini belirlemede ve gerçekleştirmede etkin ve başarılı kişilerdir.

- **Kendini Suçlama:**

Bir şeyi yanlış yaptığında suçluluk hissetme, işler yolunda gitmediğinde kusuru kendinde arama, yanlış yapılan işlerden dolayı cezalandırılmayı isteme, bireysel olarak acı çekmenin kişiye yarar getireceğine inanma, yoluna çıkan biriyle çatışmaktan kaçınıp, teslim olmayı yeğleme, hatalarını söyleme, suçlarını itiraf etme ihtiyacını duyma, bir işte beceri gösteremediği zaman çöküntüye uğrama, kendinden üstün birinin bulunduğu yerde kendini aciz hissetme, pek çok yönlerden kendini aşağı bulma özellikleri ile tanımlanmaktadır(Kuzgun, 1989:3).

Kendini suçlama ölçeğinde yüksek puan alanlar, pek az istekleri olan, başkalarının istek ve arzularına boyun eğen ve her ne pahasına olursa olsun

çatışmalardan kaçınan kişilerdir. Toplumsal yaşama endişe ve karamsarlıkla bakarlar ve başkalarının kendilerinden daha güçlü, etkili, başarıyı daha çok hak eden kişiler olarak görürler.

Düşük puanlılar ise ; belirgin derecede kendine güvenen, çabuk tepki gösteren kişilerdir. Haklarını almakta ısrarcı davranırlar.

- **Uyarlık:**

Başkalarıyla ilişkilerinde bağımlı roller üstlenmek ile tanımlanmaktadır.

Uyarlık ölçeğinde yüksek puan alanlar ; tipik olarak alçak gönüllü, vicdan sahibi ve sabırlı kişilerdir. Kendilerine olan saygılarını yitirmeden, başkalarının kararlarına uyan ve saygı gösteren bu kişiler, ortaklaşa yapılan ve kişiler arası ilişkilerde galip gelme mücadelesinin olmadığı işleri tercih ederler.

Düşük puanlılar ise ; mücadeleden, riske atılmaktan ve rakiplerini yenmekten zevk duyan kişilerdir. Davranışları kararlı ve daha çok dürtüseldir. Başkalarıyla sık sık çekişme ve çatışmalara girerler.

- **Danışmaya Hazır Oluş:**

Bu ölçeğin ana işlevi, değişime açık ve başkalarından gelen tavsiye ve desteklerden veya psikoterapiden yarar görebilecek kişilerin belirlenmesinde yardımcı olmaktır. Buna ek olarak, ölçek üzerindeki yüksek ve düşük puanlar, çok daha genel kişisel tanımlar elde etmeye yarayacak anlamlar taşımaktadır.

Danışmaya hazır oluş ölçeğinde yüksek puan alan erkekler ; diğer kişilerle olan ilişkilerinde utangaçlık, çekingenlik ve hatta kendilerini hiçe sayan tutumlar gibi nedenlerden dolayı sorunları olan kişilerdir. Kendilerini toplumdan dışlanmış gibi hissederler ve yaşamdan yeteri kadar zevk alamazlar. Toplumsal statülerini geliştirme çabasındadırlar.

Diğer yandan düşük puanlılar ; belirgin derecede daha az baskı altında, daha girişimci ve amaçlarına ulaşmada ve doyum sağlamada yeteneklerine daha çok güvenen kişilerdir. Bu özellikleri nedeniyle psikolojik danışmaya daha az ihtiyaç duyarlar.

Danışmaya hazır oluş ölçeğinde yüksek puan alan kadınlar zeki ve becerikli oldukları kadar , sert kişilikli, buldukları statü ile yetinmeyen, başkalarına güvenme konusunda şüpheli ve arkadaşlarına karşı destekleyicidir. Alışılmış kadın rollerinin gereklerini yerine getirme konusunda asla boyun eğmez. Başkalarında şefkat duyguları uyandırmaktan çok, tepki ve kınama duygularının oluşmasına yol açabilir. Başkalarının görüş ve tavsiyelerini almak, bu kişilerin kendi iç çatışmalarını azaltmaya ve daha az yıpratıcı, daha az tepki uyandırıcı ilişki tepkilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Bu ölçekte düşük puan alan kadınlar ise ; yumuşak, hırslı olmaktan uzak, kendilerinden çok başkalarıyla ilgilenen kişiler olarak tanımlanmaktadır.

- **Oto-kontrol:**

Oto-kontrol ölçeğinde yüksek puan alanlar ; ciddiyet, çalışkanlık ve işine bağlılık gibi özelliklerinden dolayı beğenilen kişilerdir. Fakat bu olumlu özelliklere kişiliğin bağımsız gelişimi ve içtenlik feda edilmiş gibidir.

Düşük puanlılar ise yelpazenin tam aksi ucunda yer alırlar. Burada dürtüler kontrol altına alınamaz ve kişiler arası ilişkiler hiçe sayılmış kurallar, şanssızlıklar ve kendi narsist görüşlerinden vazgeçmeyi reddeden insanlarla yapılan tartışmalar ve zıtlaşmalarla doludur.

- **Özgüven:**

Özgüven ölçeğinde yüksek puan alanlar; girişimci, hedeflerine ulaşmada yeteneklerine güvenen kişilerdir. İyi bir izlenim bırakmak uğruna işlerini çabuk halleden kişiler değildirler. Gözlemcilere göre bu kişiler ; gerçekten kararlı, girişimci ve kendine güvenen kişilerdir.

Düşük puanlılar ; kaynaklarını harekete geçirmekte ve işe başlamakta güçlük çeken kişilerdir. İnsanlar onları utangaç, sıkıntılı ve pek ön plana çıkmayan kişiler olarak nitelendirirler.

- **Kişisel Uyum:**

Kişisel uyum ölçeğinde yüksek puan alanlar ; yaşama karşı olumlu bir tutum takınan, başkalarıyla birlikte olmaktan zevk alan kişilerdir.



Bir işe başlarken, bunu sonuçlandırabilecek yetenekleri olduklarına inanırlar. Bu kişilerde psikodinamik bir öz anlayış (self-understanding) yoktur, ama Freud'un kişisel uyum için kritik bir ölçüt olarak ortaya attığı şekilde 'sevme ve çalışma' becerisine sahiptirler.

Kişisel uyum ölçeğinde düşük puan alanlar ; kaygılı , gergin, aksi ve başkalarıyla yakın ilişki kurmaktan kaçınan ve hayatta karşılaştıkları güçlüklerle ve gerilimlerle başa çıkabilecek becerilerden yoksun olan kişilerdir. Başkaları onları takıntılı, hep savunma durumunda ve kolaylıkla yanıltılabilir kişiler olarak tanırlar.

- **Öz doyum:**

Öz doyum ölçeğinde yüksek puan alanlar ; kişiler arası ilişkilerde etkili olma ve hedeflere ulaşabilme yetenekleri ile karakterize edilirler. Buna ek olarak, narsist bir benlik yüceltmesi var gibidir. Gözlemciler tarafından, bu ölçekte yüksek puan alanlar ; iyi uyum sağlamış ancak toplum tarafından daha az hoşlanılan kişiler olarak değerlendirilirler.

Düşük puan alanlar ise ; moral düzeyleri düşük, kendilerini yaşamdan dışlanmış gibi hisseden ve kendilerine birer hedef belirleyip, ona ulaşmayı zor bulan kişilerdir. Bu bakımdan ideal benlik ölçeğindeki düşük puanlılar, kişisel uyum ölçeğindeki düşük puanlılara benzememektedir. Bütün olumsuz özelliklerine karşılık, ideal benlik ölçeğinde düşük puan alanlar ; kişiler arası ilişkiler açısından nezaket, alçakgönüllülük ve diğerlerinin haklarına ve isteklerine karşı saygılı olma gibi olumlu özelliklere de sahiptirler.

- **Yaratıcı kişilik:**

Yaratıcı kişilik özelliğinde yüksek puan alanlar; estetik durumlar karşısında tepki veren, gözüpek, zeki ve çabuk tepki veren kişilerdir. İlgi alanların genişliği, bilişsel yetenek ve fikirlerde akıcılık gibi entelektüel özellikler ayrıca belirgindir.

Düşük puanlılar ise ; daha olumlu, daha az dışavurumcu, daha geleneksel ve tutucu, açıkça belli olmayan durumlarda harekete geçmede daha az atak kişilerdir.

- **Liderlik:**

Liderlik ölçeğinde yüksek puan alanlar; görev ve zorunluluklara motive olmuşlardır, üzerinde görüş birliğine varılmış ve kararlaştırılmış işlere dört elle

sarırlar ve belirlenmiş amaçlara ulaşmak için çalışırlar. Bu kişiler başkaları üzerinde derin ve kalıcı bir etki bırakırlar. Başarılı organizasyon ve dikkatli planlamaya değer verirler ve hiçbir zaman sınırlı ve gergin değildirler.

Düşük puanlılar ise ; sonu gelmez çabalara ve öz disipline daha az değer verirler. Çeşitlilik ve değişkenlikten zevk alırlar. Kuralların esnekliğini görmek için sınırları zorlarlar.

- **Erkeksi Özellikler Ölçeği :**

Erkeksi özellikler ölçeğinde yüksek puan alanlar ; hırslı, kararlı, sabırsız, bir işe başlamakta ve sürdürmede aceleci ve hedeflerine ulaşmada kararlı kişilerdir.

Düşük puanlılar ise; nazik, kibar, güçlükler karşısında kadercı saldırılara karşı hassas, doğrudan yada somut deneyimler yerine hayalleri ve fantazileri tercih eden kişilerdir. Yüksek puanlılar harekete, görünür kazançlara ve kendilerini güçlü bir şekilde ortaya koymaya ağırlık verirken ; düşük puanlılar ise, içsel duygulanımlarına daha fazla ağırlık verirler.

- **Kadınsı Özellikler Ölçeği :**

Kadınsı özellikler ölçeğinde yüksek puan alanlar ; başkalarında olumlu izlenimler uyandırır ve onlara karşı dayanışmacı, anlayışlı ve paylaşımcı davranırlar.

Düşük puanlılar ise; başkaları ile aralarına mesafe koyarlar, onların iyi niyetlerinden şüphe ederler ve iletişim kurma çabalarını reddederler. Gözlemciler yüksek puanlıları ise ; müşkülpesent, ketum ve kendinden fazlasıyla emin kişiler olarak görürler.

Yüksek puanlılar, başkalarıyla ilişkilerinde yakınlaşmaya ve karşılıklı anlaşmaya değer verirler, düşük puanlılar ise, özdenetimi ve bağımsızlığı tercih ederler.

#### **4. Verilerin Toplanması:**

Katılımcılara araştırmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş, çalışma sorularına verilecek cevapların sadece araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacağı

belirtilerek katılımcıların kaygıları giderilmeye çalışılmıştır. Böylelikle, katılımcıların çalışma sorularını daha rahat ve gerçekçi şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır

Araştırmanın verileri, 300 maddelik sıfat tarama listesi, 44 maddelik öğretmen iletişim becerileri değerlendirme ölçeği ve 6 sorudan oluşan kişisel bilgi formundan elde edilmiştir.

### **5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması:**

Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS 16.0 istatistik paket program kullanılmıştır. Veriler ortalama ve standart sapmalar verilerek özetlenmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği One-Sample Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için gruplar arasındaki farklılığın tespiti için bağımsız guruplarda t testi, ANOVA testi ve Tukey testi kullanılmıştır.

Kişilik özelliklerinin iletişim becerilerini etkileyip etkilememe durumu linear regresyon ile test edilmiştir. Kişilik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki ise pearson korelasyon testi ile test edilmiştir. Bu çalışmada hata düzeyi 0.05 olarak alınmıştır

## BÖLÜM 4

### BULGULAR

#### 1.Bulgular:

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına uygun alt problemlere ilişkin bulgular ele alınmıştır.

**Tablo 1 : Araştırmaya katılan deneklerin değişkenlere göre frekans ve yüzde (%) dağılımı**

		f	%
Yaş	20–30	191	32,4
	31–40	247	41,9
	41 ve üzeri	152	25,8
	Toplam	590	100,0
Cinsiyet	Kadın	361	61,2
	Erkek	229	38,8
	Toplam	590	100,0
Medeni Durum	Evli	449	76,1
	Bekar	141	23,9
	Toplam	590	100,0
Eğitim durumu	Lisans	463	78,5
	Yüksek lisans	110	18,6
	Doktora	17	2,9
	Toplam	590	100,0
Deneyim	1–5 yıl	151	25,6
	6–10 yıl	130	22,0
	11–20 yıl	198	33,6
	20 yıl ve üzeri	111	18,8
	Toplam	590	100,0
Eğitim programına katılmama durumu	Katıldım	260	44,1
	Katılmadım	330	55,9
	Toplam	590	100,0

**1. Yaş gruplarına göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

**Tablo 2 : İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yaş guruplarına göre ortalama ve standart sapmaları**

		N	X	Ss
20–30 yaş arası	Empati	190	51,38	5,587
	Saydımlık	190	50,45	5,349
	Eşitlik	190	51,73	4,899
	Etkililik	190	44,65	5,015
	Yeterlilik	190	21,25	4,275
31–40 yaş arası	Empati	246	50,36	5,669
	Saydımlık	246	50,11	5,718
	Eşitlik	246	50,78	5,161
	Etkililik	246	44,24	5,276
	Yeterlilik	246	20,88	2,384
41 yaş ve üzeri	Empati	154	51,56	4,583
	Saydımlık	154	51,25	5,189
	Eşitlik	154	51,99	4,202
	Etkililik	154	44,30	4,910
	Yeterlilik	154	21,37	1,875

**Tablo 3 : İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yaş guruplarına göre karşılaştırılması**

		Kareler toplamı	df	Ortalama kare	F	P
Empati	Yaş gurupları	173,943	2	86,971	3,000	0,052
Saydımlık	Yaş gurupları	123,252	2	61,626	2,062	0,128
Eşitlik	Yaş gurupları	168,890	2	84,445	3,599	0,028*
Etkililik	Yaş gurupları	19,560	2	9,780	0,376	0,687
Yeterlilik	Yaş gurupları	27,178	2	13,589	1,475	0,230

\*p<0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutların yaş guruplarına göre karşılaştırılmasında; eşitlik alt boyutu bakımından 20–30 yaş arası, 31–40 yaş arası, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p<0,05).

**Tablo 4: İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutlarından eşitlik alt boyutunun yaş guruplarına göre çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) yaş gurupları	(J) yaş gurupları	Ortalamalar arası fark (I-J)	Std. hata	P
Eşitlik	1	2	0,955	0,468	0,103
		3	-0,255	0,527	0,879
	2	1	-0,955	0,468	0,103
		3	-1,210	0,500	0,042*
	3	1	0,255	0,527	0,879
		2	1,210	0,500	0,042*

\*p<0,05

1. 20 – 30 yaş arası    2. 31 – 40 yaş arası    3. 40 yaş ve üzeri

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutlarından eşitlik alt boyutunun yaş gurupları bakımından karşılaştırılmasında, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin eşitlik değerleri (51,99±4,202), 31–40 yaş arası olan öğretmenlerin eşitlik değerlerinden (50,78±5,161) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

## 2. Eğitim seviyelerine göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 5 : İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin eğitim seviyelerine göre ortalama ve standart sapmaları**

		N	X	Ss
Lisans	Empati	461	50,73	5,549
	Saydımlık	461	50,26	5,599
	Eşitlik	461	51,24	4,886
	Etkililik	461	44,00	4,972
	Yeterlilik	461	21,05	3,269
Yüksek lisans	Empati	110	52,05	4,766
	Saydımlık	110	51,33	5,153
	Eşitlik	110	51,96	4,936
	Etkililik	110	45,34	5,273
	Yeterlilik	110	21,40	2,051
Doktora	Empati	19	51,65	4,387
	Saydımlık	19	52,18	2,963
	Eşitlik	19	52,06	3,579
	Etkililik	19	48,76	4,617
	Yeterlilik	19	21,47	1,328

**Tablo 6. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin eğitim seviyelerine göre karşılaştırılması**

		Kareler toplamı	df	Ortalama kare	F	P
Empati	Eğitim seviyeleri	160,388	2	80,194	2,768	0,064
Saydımlık	Eğitim seviyeleri	149,410	2	74,705	2,503	0,083
Eşitlik	Eğitim seviyeleri	54,329	2	27,165	1,148	0,318
Etkililik	Eğitim seviyeleri	492,944	2	246,472	9,782	0,000*
Yeterlilik	Eğitim seviyeleri	13,115	2	6,558	0,710	0,492

\*p&lt;0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutların eğitim seviyelerine göre karşılaştırılmasında; etkililik alt boyutu bakımından lisans mezunu olan, yüksek lisans mezunu olan ve doktora mezunu olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p<0,05).

**Tablo 7. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutlarından etkililik alt boyutunun eğitim seviyelerine göre çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) Eğitim seviyesi	(J) Eğitim seviyesi	Ortalamalar arası fark (I-J)	Std. hata	P
Etkililik	Lisans	Yüksek lisans	-1,337	0,535	0,034*
		Doktora	-4,763	1,240	0,000*
	Yüksek lisans	Lisans	1,337	0,535	0,034*
		Doktora	-3,425	1,309	0,025*
	Doktora	Lisans	4,763	1,240	0,000*
		Yüksek lisans	3,425	1,309	0,025*

\*p&lt;0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde eğitim seviyesi doktora olan öğretmenlerin etkililik değerleri (48,76±4,617), eğitim seviyesi yüksek lisans (45,34±5,273) ve lisans (44,00±4,972) olan öğretmenlerin etkililik değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin de etkililik değerleri lisans mezunu olan öğretmenlerin etkililik değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

### 3. Mesleki deneyimlere göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 8. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin mesleki deneyimlerine göre ortalama ve standart sapmaları.**

Mesleki deneyim		N	X	Ss
1-5 yıl	Empati	150	51,26	5,396
	Saydamlık	150	50,39	5,406
	Eşitlik	150	51,78	4,741
	Etkililik	150	44,54	5,158
	Yeterlilik	150	21,41	4,592
6-10 yıl	Empati	130	50,54	5,723
	Saydamlık	130	49,90	5,600
	Eşitlik	130	50,52	5,633
	Etkililik	130	44,42	5,422
	Yeterlilik	130	20,70	2,535
11-20 yıl	Empati	199	50,68	5,518
	Saydamlık	199	50,60	5,932
	Eşitlik	199	51,22	4,838
	Etkililik	199	44,08	4,910
	Yeterlilik	199	20,96	2,302
21 yıl ve üzeri	Empati	111	51,75	4,736
	Saydamlık	111	51,25	4,469
	Eşitlik	111	52,22	3,900
	Etkililik	111	44,70	4,977
	Yeterlilik	111	21,52	1,747

**Tablo 9. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin mesleki deneyime göre karşılaştırılması**

		Kareler toplamı	df	Ortalama kare	F	P
Empati	Mesleki deneyimler	119,614	3	39,871	1,370	0,251
Saydamlık	Mesleki deneyimler	113,112	3	37,704	1,259	0,288
Eşitlik	Mesleki deneyimler	201,903	3	67,301	2,870	0,036*
Etkililik	Mesleki deneyimler	33,103	3	11,034	0,424	0,736
Yeterlilik	Mesleki deneyimler	58,415	3	19,472	2,123	0,096

\*p&lt;0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutların mesleki deneyime göre karşılaştırılmasında; eşitlik alt boyutu bakımından mesleki deneyimi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p<0,05).



**Tablo 10. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutlarından eşitlik alt boyutunun mesleki deneyime göre çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) mesleki deneyim	(J) mesleki deneyim	Ortalamalar fark (I-J)	arası Std. hata	P
Eşitlik	1	2	1,261	0,581	0,133
		3	0,558	0,524	0,712
		4	-0,436	0,606	0,889
	2	1	-1,261	0,581	0,133
		3	-0,703	0,548	0,574
		4	-1,697	0,627	0,035*
	3	1	-0,558	0,524	0,712
		2	0,703	0,548	0,574
		4	-0,994	0,574	0,308
	4	1	0,436	0,606	0,889
		2	1,697	0,627	0,035*
		3	0,994	0,574	0,308

\*p<0,05

1. 1-5 yıl      2. 6 – 10 yıl      3. 11 – 20 yıl      4. 20 yıl ve üzeri

Bu karşılaştırmada, mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin eşitlik değerleri (52,22±3,900), mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerin etkililik (50,52±5,633) değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

#### 4. Cinsiyetlere göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 11. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılması**

	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Empati	Kadın	357	51,24	5,386	1,367	0,172
	Erkek	228	50,62	5,410		
Saydamlık	Kadın	361	50,46	5,534	-0,309	0,757
	Erkek	227	50,60	5,395		
Eşitlik	Kadın	360	51,41	4,979	0,082	0,934
	Erkek	228	51,38	4,692		
Etkililik	Kadın	359	44,56	5,019	1,007	0,314
	Erkek	228	44,12	5,210		
Yeterlilik	Kadın	360	21,27	3,454	1,470	0,142

	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Empati	Kadın	357	51,24	5,386	1,367	0,172
	Erkek	228	50,62	5,410		
Saydamlık	Kadın	361	50,46	5,534	-0,309	0,757
	Erkek	227	50,60	5,395		
Eşitlik	Kadın	360	51,41	4,979	0,082	0,934
	Erkek	228	51,38	4,692		
Etkililik	Kadın	359	44,56	5,019	1,007	0,314
	Erkek	228	44,12	5,210		
Yeterlilik	Kadın	360	21,27	3,454	1,470	0,142
	Erkek	229	20,90	2,218		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutların cinsiyetlere göre karşılaştırılmasında; Empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutları bakımından, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

##### 5. Medeni duruma göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 12. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin medeni duruma göre karşılaştırılması**

	Medeni durum	N	X	Ss	T	P
Empati	Evli	446	50,83	5,421	-1,332	0,183
	Bekar	139	51,53	5,314		
Saydamlık	Evli	448	50,35	5,635	-1,324	0,186
	Bekar	140	51,05	4,919		
Eşitlik	Evli	448	51,26	4,888	-1,260	0,208
	Bekar	140	51,85	4,783		
Etkililik	Evli	448	44,31	5,037	-0,705	0,481
	Bekar	139	44,65	5,286		
Yeterlilik	Evli	448	21,08	3,272	-0,581	0,561
	Bekar	141	21,26	2,129		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutların medeni duruma göre karşılaştırılmasında; Empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutları bakımından, medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

6. Eğitim programına katılıp katılmama durumuna göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 13. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin eğitim programına katılıp katılmama durumuna göre karşılaştırılması**

Değişkenler	Eğitim programına katılma durumu				T	P
		N	X	Ss		
Empati	Katıldım	257	51,49	5,342	1,909	0,057
	Katılmadım	327	50,63	5,420		
Saydamlık	Katıldım	259	50,96	5,268	1,723	0,085
	Katılmadım	328	50,17	5,626		
Eşitlik	Katıldım	258	51,81	4,861	1,794	0,073
	Katılmadım	329	51,09	4,857		
Etkililik	Katıldım	258	45,02	5,146	2,659	0,008*
	Katılmadım	328	43,89	5,014		
Yeterlilik	Katıldım	258	21,28	2,150	1,057	0,291
	Katılmadım	330	21,01	3,582		

\*p<0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutların eğitim programına katılıp katılmama durumuna göre karşılaştırılmasında; Etkililik alt boyutu bakımından eğitim programına katılan öğretmenlerle katılmayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (p<0,05).

Bu karşılaştırmada, eğitim programına katılan öğretmenlerin etkililik değerleri (45,02±5,146), katılmayan öğretmenlerin etkililik değerlerinden (43,89±5,014) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

7. Yaş guruplarına göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 14. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaş guruplarının kişilik özelliklerine ilişkin ortalama ve standart sapmaları**

Değişkenler	20-30 yaş arası			31- 40 yaş			41 Yaş Üzeri		
	N	X	Ss	N	X	Ss	N	X	Ss
Başarma	190	53,18	9,348	246	52,644	9,350	154	53,495	9,694
Başatlık	190	53,41	8,643	246	53,623	8,429	154	54,317	8,715
Sebat	190	51,42	9,060	246	52,940	9,857	154	55,685	10,282

Düzen	190	52,47	9,143	246	54,661	8,667	154	56,736	10,486
Duygu Anlama	190	48,28	9,504	246	48,813	10,972	154	51,339	10,663
Şefkat Gösterme	190	50,04	11,429	246	49,380	12,135	154	51,650	11,475
Yakınlık	190	49,66	10,545	246	47,988	9,991	154	49,857	9,563
Sosyal Enerji	190	49,06	10,429	246	47,842	9,221	154	48,064	8,269
Gösteri	190	51,34	8,144	246	50,883	8,650	154	50,176	8,016
Bağımsızlık	190	48,68	7,835	246	47,005	9,444	154	45,931	7,545
Saldırganlık	190	50,25	8,667	246	50,981	8,883	154	49,447	7,798
Değişiklik	190	47,69	8,654	246	46,553	9,089	154	45,093	8,197
İlgi Görme	190	45,76	10,115	246	46,530	9,648	154	46,339	10,360
Kendini Suçlama	190	47,89	8,708	246	49,783	9,231	154	49,321	8,495
Uyarlık	190	49,76	8,579	246	50,802	9,826	154	51,804	7,831
Danışmaya Hazır	190	52,54	11,882	246	49,787	11,898	154	49,898	11,421
Otokontrol	190	51,12	8,846	246	51,226	8,591	154	52,744	8,291
Özgüven	190	51,85	8,846	246	50,429	8,461	154	52,016	8,720
Kişisel Uyum	190	47,36	9,895	246	46,426	10,598	154	49,830	10,864
Öz Doyum	190	55,52	9,900	246	55,022	9,561	154	55,400	10,807
Yaratıcılık	190	52,31	10,118	246	49,712	9,350	154	49,190	8,806
Liderlik	190	47,74	8,292	246	49,676	8,884	154	50,946	9,808
Erkeksi Özellik	190	49,58	8,709	246	49,580	10,415	154	50,815	9,406
Kadımsı Özellik	190	45,44	10,961	246	44,809	11,141	154	45,911	9,575

**Tablo 15. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin yaş guruplarına göre karşılaştırılması**

Değişkenler		Kareler toplamı	df	Ortalama kare	F	P
Başarma	Yaş gurubu	73,741	2	36,870	0,414	0,661
Başatlık	Yaş gurubu	75,178	2	37,589	0,511	0,600
Sebat	Yaş gurubu	1562,451	2	781,226	8,268	0,000*
Düzen	Yaş gurubu	1554,086	2	777,043	8,949	0,000*
Duygu Anlama	Yaş gurubu	888,847	2	444,424	4,079	0,017*
Şefkat Gösterme	Yaş gurubu	490,164	2	245,082	1,778	0,170
Yakınlık	Yaş gurubu	447,074	2	223,537	2,206	0,111
Sosyal Enerji	Yaş gurubu	170,120	2	85,060	0,962	0,383
Gösteri	Yaş gurubu	115,317	2	57,658	0,831	0,436
Bağımsızlık	Yaş gurubu	669,048	2	334,524	4,653	0,010*
Saldırganlık	Yaş gurubu	224,075	2	112,038	1,534	0,217
Değişiklik	Yaş gurubu	570,213	2	285,107	3,744	0,024*
İlgi Görme	Yaş gurubu	66,962	2	33,481	0,336	0,715
Kendini Suçlama	Yaş gurubu	423,421	2	211,710	2,686	0,069
Uyarlık	Yaş gurubu	356,152	2	178,076	2,224	0,109
Danışmaya Hazır	Yaş gurubu	950,074	2	475,037	3,428	0,033*
Otokontrol	Yaş gurubu	276,926	2	138,463	1,873	0,155
Özgüven	Yaş gurubu	323,073	2	161,537	2,157	0,117
Kişisel Uyum	Yaş gurubu	1107,308	2	553,654	5,074	0,007*

Öz Doyum	Yaş gurubu	30,161	2	15,080	0,151	0,860
Yaratıcılık	Yaş gurubu	1034,728	2	517,364	5,766	0,003*
Liderlik	Yaş gurubu	908,033	2	454,017	5,670	0,004*
Erkeksi Özellikler	Yaş gurubu	172,082	2	86,041	0,927	0,396
Kadınısı Özellikler	Yaş gurubu	119,864	2	59,932	0,523	0,593

\*p<0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların yaş guruplarına göre karşılaştırılmasında;sebat, düzen, duygu anlama, bağımsızlık, değişiklik, danışmaya hazır oluş, kişisel uyum, yaratıcılık ve liderlik alt boyutu bakımından ise 20–30 yaş arası, 31–40 yaş arası, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p<0,05).

**Tablo 16. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarından sebat, düzen ve duygu anlamanın yaş guruplarına göre çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) yaş	(J) yaş	Ortalamalar arası fark (I-J)	Standart hata	P
Sebat	1	2	-1,524	0,937	0,235
		3	-4,267	1,057	0,000*
	2	1	1,524	0,937	0,235
		3	-2,746	1,002	0,017*
	3	1	4,267	1,057	0,000*
		2	2,746	1,002	0,017*
Düzen	1 arası	2 arası	-2,192	0,898	0,040*
		3	-4,267	1,013	0,000*
	2	2	2,192	0,898	0,040*
		3	-2,075	0,961	0,079
	3	1	4,267	1,013	0,000*
		2	2,075	0,961	0,079
Duygu Anlama	1	2	-0,531	1,006	0,858
		3	-3,058	1,135	0,020*
	2	1	0,531	1,006	0,858
		3	-2,527	1,076	0,050
	3	1	3,058	1,135	0,020*
		2	2,527	1,076	0,050

\*p<0,05

1. 20 – 30 yaş arası    2. 31 – 40 yaş arası    3. 40 yaş ve üzeri

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan sebat alt boyutunun yaş gurupları bakımından karşılaştırılmasında, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin sebat değerleri ( $55,685 \pm 10,282$ ), 20-30 yaş arası olan öğretmenlerin sebat değerlerinden ( $51,420 \pm 9,060$ ) ve 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin sebat değerlerinden ( $52,940 \pm 9,857$ ) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

Diğer yaş guruplarının karşılaştırılmasında ise sebat değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan düzen alt boyutunun yaş gurupları bakımından karşılaştırılmasında, 20-30 yaş arası olan öğretmenlerin düzen değerleri ( $52,470 \pm 9,143$ ), 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin düzen değerlerinden ( $54,661 \pm 8,667$ ) ve 41 yaş-üzeri olan öğretmenlerin düzen değerleri ( $56,736 \pm 10,486$ ) anlamlı derecede düşük bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

Diğer yaş guruplarının karşılaştırılmasında ise düzen değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan duygu anlama alt boyutunun yaş gurupları bakımından karşılaştırılmasında ise, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin düzen değerleri ( $51,339 \pm 10,663$ ), 20-30 yaş arası olan öğretmenlerin duygu anlama değerlerinden ( $48,280 \pm 9,054$ ) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

Diğer yaş guruplarının karşılaştırılmasında ise duygu anlama değerleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 17. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarından bağımsızlık, değişiklik ve danışmaya hazır oluşun yaş guruplarına göre çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) yaş	(J) yaş	Ortalamalar arası fark (I-J)	Standart hata	P
Bağımsızlık	1	2	1,674	0,817	0,102
		3	2,748	0,922	0,008*
	2	1	-1,674	0,817	0,102
		3	1,074	0,874	0,437
	3	1	-2,748	0,922	0,008*
		2	-1,074	0,874	0,437
Değişiklik	1	2	1,136	0,841	0,368
		3	2,595	0,949	0,018*
	2	1	-1,136	0,841	0,368

		3	1,460	0,900	0,237
	3	1	-2,596	0,948	0,018*
		3	-1,460	0,900	0,237
Danışmaya Hazır Oluş	1	2	2,753	1,134	0,041*
		3	2,642	1,280	0,098
	2	1	-2,753	1,134	0,041*
		3	-0,111	1,212	0,995
	3	1	-2,642	1,280	0,098
		2	0,111	1,214	0,995

\*p<0,05

1. 20 – 30 yaş arası    2. 31 – 40 yaş arası    3. 40 yaş ve üzeri

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan bağımsızlık ve değişiklik alt boyutunun yaş gurupları bakımından karşılaştırılmasında, 20-30 yaş arası olan öğretmenlerin bağımsızlık değerleri (48,680±7,835) ve değişiklik değerleri (47,690±8,654), 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin bağımsızlık değerlerinden (45,931±7,545) ve değişiklik değerlerinden (45,093±7,798) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

Ayrıca, Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan danışmaya hazır oluş alt boyutunun yaş gurupları bakımından karşılaştırılmasında, 20-30 yaş arası olan öğretmenlerin danışmaya hazır oluş değerleri (52,540±11,882), 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin danışmaya hazır oluş değerlerinden (49,787±11,898) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

**Tablo 18. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutlarından kişisel uyum, yaratıcılık ve liderlik özelliklerinin yaş guruplarına göre çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) yaş	(J) yaş	Ortalamalar arası fark (I-J)	Standart hata	P
Kişisel Uyum	1	2	0,936	1,007	0,622
		3	-2,468	1,136	0,077
	2	1	-0,936	1,007	0,622
		3	-3,404	1,077	0,005*
	3	1	2,468	1,136	0,077
		2	3,404	1,077	0,005*
Yaratıcılık	1	2	2,596	0,913	0,013*
		3	3,118	1,030	0,007*
	2	1	-2,596	0,913	0,013*

		3	0,522	0,976	0,854
	3	1	-3,118	1,030	0,007*
		2	-0,522	0,976	0,854
	1	2	-1,936	0,862	0,065
		3	-3,206	0,973	0,003*
Liderlik	2	1	1,936	0,862	0,065
		3	-1,270	0,923	0,354
	3	1	3,206	0,973	0,003*
		2	1,270	0,923	0,354

\*p<0,05

1. 20 – 30 yaş arası    2. 31 – 40 yaş arası    3. 40 yaş ve üzeri

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan kişisel uyum alt boyutunun yaş gurupları bakımından karşılaştırılmasında, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin kişisel uyum değerleri (49,830±10,864), 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin kişisel uyum değerlerinden (46,426±10,598) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

Ayrıca, kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan yaratıcılık alt boyutunun yaş gurupları bakımından karşılaştırılmasında, 20-30 yaş arası olan öğretmenlerin yaratıcılık değerleri (52,310±10,118), 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin yaratıcılık değerlerinden (49,712±9,350) ve 41 yaş-üzeri olan öğretmenlerin yaratıcılık değerlerinden (49,190±8,806) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

Yine aynı tabloda, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan liderlik alt boyutunun yaş gurupları bakımından karşılaştırılmasında, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin liderlik değerleri (50,946±9,808), 20-30 yaş arası olan öğretmenlerin liderlik değerlerinden (47,740±8,292) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

### 8. Cinsiyetlere göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 19. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların cinsiyetler bakımından karşılaştırılması**

	Cinsiyet	N	X	Ss	T	P
Başarma	Kadın	361	53,813	9,420	2,529	0,012*
	Erkek	229	51,808	9,334		
Başatlık	Kadın	361	53,699	7,929	-	0,908



	Erkek	229	53,783	9,501	0,116	
Sebat	Kadın	361	53,192	9,877		0,906
	Erkek	229	53,093	9,802	0,118	
Düzen	Kadın	361	54,512	9,565		0,933
	Erkek	229	54,444	9,267	0,084	
Duygu Anlama	Kadın	361	48,399	10,096	-	0,009*
	Erkek	229	50,699	10,964	2,608	
Şefkat Gösterme	Kadın	361	48,471	11,823	-	0,000*
	Erkek	229	52,867	11,159	4,497	
Yakınlık	Kadın	361	48,208	9,861	-	0,015*
	Erkek	229	50,274	10,332	2,435	
Sosyal Enerji	Kadın	361	47,760	9,946	-	0,084
	Erkek	229	49,133	8,429	1,731	
Gösteri	Kadın	361	50,692	8,148	-	0,566
	Erkek	229	51,096	8,611	0,574	
Bağımsızlık	Kadın	361	47,450	7,863	-	0,522
	Erkek	229	46,988	9,501	0,641	
Saldırganlık	Kadın	361	50,034	8,191	-	0,260
	Erkek	229	50,849	9,091	1,128	
Değişiklik	Kadın	361	46,432	8,593	-	0,695
	Erkek	229	46,723	9,050	0,393	
İlgi Görme	Kadın	361	44,928	8,809	-	0,000*
	Erkek	229	48,284	11,297	4,033	
Kendini Suçlama	Kadın	361	47,745	7,852	-	0,000*
	Erkek	229	51,069	10,033	4,490	
Uyarlık	Kadın	361	50,166	8,180	-	0,058
	Erkek	229	51,600	10,039	1,897	
Danışmaya Hazır Oluş	Kadın	361	53,387	10,202	-	0,000*
	Erkek	229	46,482	12,936	7,207	
Oto Kontrol	Kadın	361	51,537	8,810	-	0,868
	Erkek	229	51,658	8,308	0,167	
Özgüven	Kadın	361	51,298	8,195	-	0,998
	Erkek	229	51,300	9,390	0,003	
Kişisel Uyum	Kadın	361	47,178	9,595	-	0,215
	Erkek	229	48,280	11,819	1,241	
Öz Doyum	Kadın	361	54,660	9,074	-	0,057
	Erkek	229	56,263	11,235	1,904	
Yaratıcılık	Kadın	361	50,625	9,858	-	0,509
	Erkek	229	50,092	9,051	0,660	
Liderlik	Kadın	361	48,689	8,413	-	0,020*
	Erkek	229	50,459	9,821	2,331	
Erkeksi Özellikler	Kadın	361	48,557	8,984	-	0,000*
	Erkek	229	52,013	10,237	4,311	
Kadımsı Özellikler	Kadın	361	42,610	10,301	-	0,000*
	Erkek	229	49,532	9,914	8,070	

\*p&lt;0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların cinsiyetlere göre karşılaştırılmasında; başarıma, duygu anlama, şefkat gösterme, yakınlık, ilgi görme, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, liderlik, erkeksi özellikler ve kadınsı özellikler alt boyutları bakımından, cinsiyeti kadın olan öğretmenlerle cinsiyeti erkek olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Bu karşılaştırmalarda kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan duygu anlama, şefkat gösterme, yakınlık, ilgi görme, kendini suçlama, liderlik, erkeksi özellikler ve kadınsı özellikler alt boyutları bakımından, cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin değerleri cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Buna karşın, başarıma ve danışmaya hazır oluş alt boyutları bakımından ise, cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin değerleri cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

### 9. Medeni duruma göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 20. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların medeni durum bakımından karşılaştırılması**

	Medeni durum	N	X	Ss	T	P																																																																																					
Başarma	Evli	449	53,467	9,457	1,989	0,047*																																																																																					
	Bekar	141	51,661	9,242			Başatlık	Evli	449	53,993	8,461	1,322	0,187	Bekar	141	52,900	8,870	Sebat	Evli	449	53,951	9,835	3,548	0,000*	Bekar	141	50,614	9,448	Düzen	Evli	449	55,435	9,012	4,425	0,000*	Bekar	141	51,463	10,158	Duygu Anlama	Evli	449	49,960	10,423	2,777	0,006*	Bekar	141	47,163	10,463	Şefkat Gösterme	Evli	449	50,279	11,671	,374	0,709	Bekar	141	49,855	12,064	Yakınlık	Evli	449	48,808	9,788	-,866	0,387	Bekar	141	49,652	11,003	Sosyal Enerji	Evli	449	47,833	9,052	-2,127	0,034*	Bekar	141	49,758	10,342	Gösteri	Evli	449	50,647	8,447	-1,053	0,293	Bekar
Başatlık	Evli	449	53,993	8,461	1,322	0,187																																																																																					
	Bekar	141	52,900	8,870			Sebat	Evli	449	53,951	9,835	3,548	0,000*	Bekar	141	50,614	9,448	Düzen	Evli	449	55,435	9,012	4,425	0,000*	Bekar	141	51,463	10,158	Duygu Anlama	Evli	449	49,960	10,423	2,777	0,006*	Bekar	141	47,163	10,463	Şefkat Gösterme	Evli	449	50,279	11,671	,374	0,709	Bekar	141	49,855	12,064	Yakınlık	Evli	449	48,808	9,788	-,866	0,387	Bekar	141	49,652	11,003	Sosyal Enerji	Evli	449	47,833	9,052	-2,127	0,034*	Bekar	141	49,758	10,342	Gösteri	Evli	449	50,647	8,447	-1,053	0,293	Bekar	141	51,493	7,919								
Sebat	Evli	449	53,951	9,835	3,548	0,000*																																																																																					
	Bekar	141	50,614	9,448			Düzen	Evli	449	55,435	9,012	4,425	0,000*	Bekar	141	51,463	10,158	Duygu Anlama	Evli	449	49,960	10,423	2,777	0,006*	Bekar	141	47,163	10,463	Şefkat Gösterme	Evli	449	50,279	11,671	,374	0,709	Bekar	141	49,855	12,064	Yakınlık	Evli	449	48,808	9,788	-,866	0,387	Bekar	141	49,652	11,003	Sosyal Enerji	Evli	449	47,833	9,052	-2,127	0,034*	Bekar	141	49,758	10,342	Gösteri	Evli	449	50,647	8,447	-1,053	0,293	Bekar	141	51,493	7,919																			
Düzen	Evli	449	55,435	9,012	4,425	0,000*																																																																																					
	Bekar	141	51,463	10,158			Duygu Anlama	Evli	449	49,960	10,423	2,777	0,006*	Bekar	141	47,163	10,463	Şefkat Gösterme	Evli	449	50,279	11,671	,374	0,709	Bekar	141	49,855	12,064	Yakınlık	Evli	449	48,808	9,788	-,866	0,387	Bekar	141	49,652	11,003	Sosyal Enerji	Evli	449	47,833	9,052	-2,127	0,034*	Bekar	141	49,758	10,342	Gösteri	Evli	449	50,647	8,447	-1,053	0,293	Bekar	141	51,493	7,919																														
Duygu Anlama	Evli	449	49,960	10,423	2,777	0,006*																																																																																					
	Bekar	141	47,163	10,463			Şefkat Gösterme	Evli	449	50,279	11,671	,374	0,709	Bekar	141	49,855	12,064	Yakınlık	Evli	449	48,808	9,788	-,866	0,387	Bekar	141	49,652	11,003	Sosyal Enerji	Evli	449	47,833	9,052	-2,127	0,034*	Bekar	141	49,758	10,342	Gösteri	Evli	449	50,647	8,447	-1,053	0,293	Bekar	141	51,493	7,919																																									
Şefkat Gösterme	Evli	449	50,279	11,671	,374	0,709																																																																																					
	Bekar	141	49,855	12,064			Yakınlık	Evli	449	48,808	9,788	-,866	0,387	Bekar	141	49,652	11,003	Sosyal Enerji	Evli	449	47,833	9,052	-2,127	0,034*	Bekar	141	49,758	10,342	Gösteri	Evli	449	50,647	8,447	-1,053	0,293	Bekar	141	51,493	7,919																																																				
Yakınlık	Evli	449	48,808	9,788	-,866	0,387																																																																																					
	Bekar	141	49,652	11,003			Sosyal Enerji	Evli	449	47,833	9,052	-2,127	0,034*	Bekar	141	49,758	10,342	Gösteri	Evli	449	50,647	8,447	-1,053	0,293	Bekar	141	51,493	7,919																																																															
Sosyal Enerji	Evli	449	47,833	9,052	-2,127	0,034*																																																																																					
	Bekar	141	49,758	10,342			Gösteri	Evli	449	50,647	8,447	-1,053	0,293	Bekar	141	51,493	7,919																																																																										
Gösteri	Evli	449	50,647	8,447	-1,053	0,293																																																																																					
	Bekar	141	51,493	7,919																																																																																							

Bağımsızlık	Evli	449	46,574	8,715	-3,573	0,000*
	Bekar	141	49,488	7,528		
Saldırganlık	Evli	449	50,385	8,646	,178	0,859
	Bekar	141	50,238	8,281		
Değişiklik	Evli	449	45,789	8,712	-3,776	0,000*
	Bekar	141	48,950	8,531		
İlgi Görme	Evli	449	46,467	10,094	1,028	0,305
	Bekar	141	45,477	9,586		
Kendini Suçlama	Evli	449	49,506	8,865	2,302	0,022*
	Bekar	141	47,534	8,892		
Uyarlık	Evli	449	51,364	9,176	3,124	0,002*
	Bekar	141	48,680	7,953		
Danışmaya Hazır Oluş	Evli	449	50,478	11,630	-,840	0,401
	Bekar	141	51,436	12,423		
Oto Kontrol	Evli	449	52,001	8,628	2,108	0,035*
	Bekar	141	50,254	8,453		
Özgüven	Evli	449	51,319	8,540	,101	0,919
	Bekar	141	51,234	9,105		
Kişisel Uyum	Evli	449	47,681	10,743	,309	0,757
	Bekar	141	47,366	9,801		
Öz Doyum	Evli	449	55,440	9,669	,684	0,495
	Bekar	141	54,780	10,968		
Yaratıcılık	Evli	449	49,895	9,383	-2,381	0,018*
	Bekar	141	52,082	9,908		
Liderlik	Evli	449	49,994	9,012	2,988	0,003*
	Bekar	141	47,410	8,786		
Erkeksi Özellikler	Evli	449	50,090	9,895	,863	0,389
	Bekar	141	49,288	8,739		
Kadınısı Özellikler	Evli	449	45,281	10,652	-,061	0,951
	Bekar	141	45,344	10,853		

\*p<0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların medeni duruma göre karşılaştırılmasında; başarıma, sebat, düzen, duygu anlama, sosyal enerji, bağımsızlık, değişiklik, kendini suçlama, uyarlık, oto kontrol, yaratıcılık ve liderlik alt boyutları bakımından, medeni durumu evli olan öğretmenlerle medeni durumu bekar olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p<0,05).

Bu karşılaştırmalarda kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan, başarıma, sebat, düzen, duygu anlama, kendini suçlama, uyarlık, oto kontrol ve liderlik alt boyutları bakımından, medeni durumu evli olan öğretmenlerin değerleri medeni

durumu bekar olan öğretmenlerin değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Buna karşın, sosyal enerji, bağımsızlık, değişiklik ve yaratıcılık alt boyutları bakımından, medeni durumu bekar olan öğretmenlerin değerleri medeni durumu evli olan öğretmenlerin değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

**Tablo 21. İlköğretimde görev yapan lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin ortalama ve standart sapmaları**

Değişkenler	N	X	Ss	
Lisans	Başarma	461	53,185	9,439
	Başatlık	461	53,576	8,557
	Sebat	461	53,934	9,811
	Düzen	461	55,019	9,445
	Duygu Anlama	461	49,698	10,510
	Şefkat Gösterme	461	51,163	11,413
	Yakınlık	461	49,342	10,102
	Sosyal Enerji	461	48,181	9,339
	Gösteri	461	50,231	8,148
	Bağımsızlık	461	46,777	8,296
	Saldırganlık	461	49,523	8,320
	Değişiklik	461	46,173	8,323
	İlgi Görme	461	46,167	9,782
	Kendini Suçlama	461	49,299	8,746
	Uyarlık	461	51,436	8,655
	Danışmaya Hazır Oluş	461	50,791	11,252
	Otokontrol	461	52,095	8,612
	Özgüven	461	51,150	8,737
	Kişisel Uyum	461	48,543	10,291
	Öz Doyum	461	55,420	9,851
Yaratıcılık	461	49,949	9,449	
Liderlik	461	50,254	8,756	
Erkeksi Özellikler	461	50,033	9,716	
Kadınsı Özellikler	461	45,747	10,499	

**Tablo 22. İlköğretimde görev yapan yüksek lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin ortalama ve standart sapmaları**

Değişkenler	N	X	Ss	
Yüksek Lisans	Başarma	110	52,532	9,568
	Başatlık	110	54,372	8,883
	Sebat	110	50,650	9,699
	Düzen	110	52,529	9,461

Duygu Anlama	110	47,501	10,355
Şefkat Gösterme	110	46,893	12,382
Yakınlık	110	47,825	10,023
Sosyal Enerji	110	48,989	9,218
Gösteri	110	52,947	8,412
Bağımsızlık	110	49,033	9,027
Saldırganlık	110	53,642	8,659
Değişiklik	110	48,028	10,101
İlgi Görme	110	46,441	10,677
Kendini Suçlama	110	48,065	9,539
Uyarlık	110	48,221	9,576
Danışmaya Hazır Oluş	110	50,561	14,145
Otokontrol	110	49,387	8,311
Özgüven	110	51,734	8,450
Kişisel Uyum	110	44,229	10,656
Öz Doyum	110	54,499	10,427
Yaratıcılık	110	52,154	10,000
Liderlik	110	46,257	9,573
Erkeksi özellikler	110	49,265	9,179
Kadınısı özellikler	110	43,889	11,608

**Tablo 23. İlköğretimde görev yapan doktora mezunu olan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin ortalama ve standart sapmaları**

Değişkenler	N	X	Ss
Başarma	19	52,207	8,589
Başatlık	19	53,831	6,750
Sebat	19	48,089	7,462
Düzen	19	52,628	7,665
Duygu Anlama	19	49,809	10,263
Şefkat Gösterme	19	44,598	12,153
Yakınlık	19	47,630	10,013
Sosyal Enerji	19	46,831	12,327
Gösteri	19	54,082	10,017
Bağımsızlık	19	49,308	10,201
Saldırganlık	19	51,577	9,375
Değişiklik	19	47,068	10,685
İlgi Görme	19	46,601	11,096
Kendini Suçlama	19	48,121	8,960
Uyarlık	19	47,492	10,150
Danışmaya Hazır Oluş	19	49,357	11,060
Otokontrol	19	51,879	8,785
Özgüven	19	52,525	8,586
Kişisel Uyum	19	43,924	11,089
Öz Doyum	19	56,589	11,138

Yaratıcılık	19	51,954	8,228
Liderlik	19	45,667	7,260
Erkeksi Özellikler	19	50,338	10,518
Kadınsı Özellikler	19	42,125	8,763

**10. Eğitim seviyelerine göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

**Tablo 24. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların eğitim seviyeleri bakımından karşılaştırılması**

Değişkenler		Kareler toplamı	df	Ortalama kare	F	P
Başarma	Eğitim seviyeleri	49,904	2	24,952	0,280	0,756
Başatlık	Eğitim seviyeleri	56,441	2	28,221	0,384	0,681
Sebat	Eğitim seviyeleri	1407,316	2	703,658	7,427	0,001*
Düzen	Eğitim seviyeleri	611,581	2	305,790	3,458	0,032*
Duygu Anlama	Eğitim seviyeleri	433,710	2	216,855	1,976	0,139
Şefkat Gösterme	Eğitim seviyeleri	2165,170	2	1082,585	8,018	0,000*
Yakınlık	Eğitim seviyeleri	237,798	2	118,899	1,169	0,311
Sosyal Enerji	Eğitim seviyeleri	95,420	2	47,710	0,539	0,584
Gösteri	Eğitim seviyeleri	838,454	2	419,227	6,154	0,002*
Bağımsızlık	Eğitim seviyeleri	525,245	2	262,622	3,641	0,027*
Saldırganlık	Eğitim seviyeleri	1534,947	2	767,474	10,841	0,000*
Değişiklik	Eğitim seviyeleri	310,580	2	155,290	2,028	0,133
İlgi Görme	Eğitim seviyeleri	9,073	2	4,537	0,045	0,956
Kendini Suçlama	Eğitim seviyeleri	149,850	2	74,925	0,945	0,389
Uyarlık	Eğitim seviyeleri	1101,002	2	550,501	6,987	0,001*
Danışmaya Hazır Oluş	Eğitim seviyeleri	36,637	2	18,318	0,131	0,877
Oto Kontrol	Eğitim seviyeleri	653,221	2	326,611	4,456	0,012*

Özgüven	Eğitim seviyeleri	56,650	2	28,325	0,376	0,687
Kişisel Uyum	Eğitim seviyeleri	1891,737	2	945,869	8,775	0,000*
Öz Doyum	Eğitim seviyeleri	105,314	2	52,657	0,527	0,591
Yaratıcılık	Eğitim seviyeleri	473,541	2	236,771	2,611	0,074
Liderlik	Eğitim seviyeleri	1661,055	2	830,527	10,541	0,000*
Erkeksi Özellikler	Eğitim seviyeleri	55,728	2	27,864	0,300	0,741
Kadınsı Özellikler	Eğitim seviyeleri	482,841	2	241,421	2,120	0,121

\* $p < 0,05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların eğitim durumuna göre karşılaştırılmasında; sebat, düzen, şefkat gösterme, gösteri, bağımsızlık, saldırganlık, uyarlık, oto kontrol, kişisel uyum ve liderlik alt boyutları bakımından, eğitim durumu lisans, yüksek lisans ve doktora olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

Kişilik özelliklerine ilişkin diğer alt boyutların karşılaştırılmasında ise eğitim durumu lisans, yüksek lisans ve doktora olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 25. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sebat, düzen ve şefkat gösterme durumlarının eğitim seviyeleri bakımından çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) Eğitim seviyeleri	(J) Eğitim seviyeleri	Ortalamalar arası fark (I-J)	Standart hata	P
Sebat	Lisans	Yüksek lisans	3,284	1,032	0,004*
		Doktora	5,845	2,404	0,041*
	Yüksek lisans	Lisans	-3,284	1,032	0,004*
		Doktora	2,567	2,537	0,571
	Doktora	Lisans	-5,845	2,404	0,041*
		Yüksek lisans	-2,561	2,537	0,571
Düzen	Lisans	Yüksek lisans	2,490	0,997	0,034*

		Doktora	2,391	2,322	0,559
	Yüksek lisans	Lisans	-2,490	0,997	0,034*
		Doktora	-0,100	2,451	0,999
		Lisans	-2,391	2,322	0,559
	Doktora	Yüksek lisans	0,100	2,451	0,999
	Lisans	Yüksek lisans	4,269	1,232	0,002*
		Doktora	6,565	2,869	0,058
Şefkat Gösterme	Yüksek lisans	Lisans	-4,269	1,232	0,002*
		Doktora	2,296	3,028	0,729
	Doktora	Lisans	-6,565	2,869	0,058
		Yüksek lisans	-2,296	3,028	0,729

\*p<0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sebat ve şefkat gösterme alt boyutları eğitim durumu bakımından karşılaştırıldığında; eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin sebat ve şefkat gösterme puanları eğitim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin sebat ve şefkat gösterme puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

Buna karşın, öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından düzen alt boyutunun eğitim durumu bakımından karşılaştırılmasında; eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin düzen gösterme puanı eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin düzen puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05).

Kişilik özelliklerine ilişkin diğer alt boyutların karşılaştırılmasında ise eğitim durumu bakımından öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

**Tablo 27. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından gösteri, bağımsızlık ve saldırganlık durumlarının eğitim seviyeleri bakımından çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) Eğitim seviyeleri	(J) Eğitim seviyeleri	Eğitim Ortalamalar arası fark (I-J)	Standart hata	P
Gösteri	Lisans	Yüksek lisans	-2,716	0,875	0,006*
		Doktora	-3,851	2,038	0,143
	Yüksek lisans	Lisans	2,716	0,875	0,006*
		Doktora	-1,135	2,150	0,858
	Doktora	Lisans	3,851	2,038	0,143



		Yüksek lisans	1,135	2,150	0,858
Bağımsızlık	Lisans	Yüksek lisans	-2,256	0,900	0,033*
		Doktora	-2,532	2,097	0,449
	Yüksek lisans	Lisans	2,256	0,900	0,033*
		Doktora	-0,275	2,213	0,992
	Doktora	Lisans	2,532	2,097	0,449
		Yüksek lisans	0,275	2,213	0,992
Saldırganlık	Lisans	Yüksek lisans	-4,120	0,892	0,000*
		Doktora	-2,054	2,077	0,584
	Yüksek lisans	Lisans	4,120	0,892	0,000*
		Doktora	2,065	2,192	0,614
	Doktora	Lisans	2,054	2,077	0,584
		Yüksek lisans	-2,066	2,192	0,614

\*p<0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından gösteri, bağımsızlık ve saldırganlık alt boyutlarının eğitim durumu bakımından karşılaştırılmasında; eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin gösteri, bağımsızlık ve saldırganlık puanları eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin gösteri, bağımsızlık ve saldırganlık puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05).

Kişilik özelliklerine ilişkin diğer alt boyutların karşılaştırılmasında ise eğitim durumu bakımından öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

**Tablo 28. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından uyarlılık, oto kontrol, kişisel uyum ve liderlik durumlarının eğitim seviyeleri bakımından çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) Eğitim seviyeleri	(J) Eğitim seviyeleri	Ortalamalar arası fark (I-J)	Standart hata	P
Uyarlılık	Lisans	Yüksek lisans	3,214	0,941	0,002*
		Doktora	3,943	2,192	0,171
	Yüksek lisans	Lisans	-3,214	0,941	0,002*
		Doktora	0,729	2,313	0,947
	Doktora	Lisans	-3,943	2,192	0,171
		Yüksek lisans	-0,729	2,313	0,947
Oto Kontrol	Lisans	Yüksek lisans	2,708	0,908	0,008*
		Doktora	0,216	2,114	0,994

	Yüksek lisans	Lisans	-2,708	0,908	0,008*
		Doktora	-2,492	2,231	0,504
	Doktora	Lisans	-0,216	2,114	0,994
		Yüksek lisans	2,492	2,231	0,504
Kişisel Uyum	Lisans	Yüksek lisans	4,314	1,101	0,000*
		Doktora	4,619	2,563	0,170
	Yüksek lisans	Lisans	-4,3143	1,101	0,000*
		Doktora	0,305	2,705	0,993
	Doktora	Lisans	-4,619	2,563	0,170
		Yüksek lisans	-0,305	2,705	0,993
Liderlik	Lisans	Yüksek lisans	3,997	0,941	0,000*
		Doktora	4,587	2,192	0,092
	Yüksek lisans	Lisans	-3,997	0,941	0,000*
		Doktora	0,590	2,313	0,965
	Doktora	Lisans	-4,587	2,192	0,092
		Yüksek lisans	-0,590	2,313	0,965

\*p<0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından uyarlık, oto kontrol, kişisel uyum ve liderlik alt boyutlarının eğitim durumu bakımından karşılaştırılmasında; eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin uyarlık, oto kontrol, kişisel uyum ve liderlik puanları eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin uyarlık, oto kontrol, kişisel uyum ve liderlik puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05).

Kişilik özelliklerine ilişkin diğer alt boyutların karşılaştırılmasında ise eğitim durumu bakımından öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05).

**Tablo 29. İlköğretimde görev yapan mesleki deneyimi 1-5 yıl öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarının ortalama ve standart sapmaları**

Değişkenler	N	X	Ss	
Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlar	Başarma	150	52,922	9,482
	Başatlık	150	53,338	8,782
	Sebat	150	50,903	9,132
	Düzen	150	51,809	9,458
	Duygu Anlama	150	47,840	9,374
	Şefkat Gösterme	150	49,923	11,178
	Yakınlık	150	50,054	10,726
	Sosyal Enerji	150	49,427	10,490

Gösteri	150	51,768	8,230
Bağımsızlık	150	49,141	7,761
Saldırganlık	150	50,539	8,520
Değişiklik	150	47,995	8,727
İlgi Görme	150	45,732	9,914
Kendini Suçlama	150	47,647	9,033
Uyarlık	150	49,370	8,549
Danışmaya Hazır Oluş	150	51,793	12,402
Otokontrol	150	50,575	8,798
Özgüven	150	51,795	8,951
Kişisel Uyum	150	46,965	9,594
Öz Doyum	150	55,824	9,836
Yaratıcılık	150	52,869	9,856
Liderlik	150	47,222	7,934
Erkeksi Özellikler	150	49,659	8,859
Kadınsı Özellikler	150	44,677	10,906

**Tablo 30.İlköğretimde görev yapan mesleki deneyimi 6-10 yıl sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarının ortalama ve standart sapmaları**

Değişkenler	N	X	Ss
Başarma	130	53,591	9,795
Başatlık	130	53,881	8,332
Sebat	130	52,159	9,907
Düzen	130	53,551	8,727
Duygu Anlama	130	47,935	11,126
Şefkat Gösterme	130	48,099	12,420
Yakınlık	130	48,020	10,231
Sosyal Enerji	130	48,231	9,278
Gösteri	130	51,637	8,068
Bağımsızlık	130	48,326	8,378
Saldırganlık	130	51,811	8,784
Değişiklik	130	47,519	9,225
İlgi Görme	130	47,125	9,902
Kendini Suçlama	130	48,200	8,278
Uyarlık	130	49,070	9,199
Danışmaya Hazır Oluş	130	51,540	11,544
Otokontrol	130	51,210	8,849
Özgüven	130	50,953	8,605
Kişisel Uyum	130	45,882	10,467
Öz Doyum	130	54,803	10,115
Yaratıcılık	130	51,272	10,130
Liderlik	130	48,7878	9,536
Erkeksi Özellikler	130	49,807	9,201
Kadınsı Özellikler	130	45,183	10,694

**Tablo 31. İlköğretimde görev yapan mesleki deneyimi 11-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarının ortalama ve standart sapmaları**

Değişkenler	N	X	Ss
Başarma	199	52,554	8,778
Başatlık	199	53,385	8,123
Sebat	199	53,994	9,466
Düzen	199	55,641	8,533
Duygu Anlama	199	50,005	10,610
Şefkat Gösterme	199	50,616	11,933
Yakınlık	199	48,717	9,572
Sosyal Enerji	199	47,568	9,302
Gösteri	199	50,084	8,769
Bağımsızlık	199	46,070	9,475
Saldırganlık	199	49,645	8,904
Değişiklik	199	45,952	8,422
İlgi Görme	199	46,062	10,187
Kendini Suçlama	199	50,481	9,189
Uyarlık	199	52,373	9,449
Danışmaya Hazır Oluş	199	49,720	12,221
Otokontrol	199	51,714	8,732
Özgüven	199	50,422	8,151
Kişisel Uyum	199	47,884	10,612
Öz Doyum	199	55,105	9,577
Yaratıcılık	199	48,842	8,971
Liderlik	199	50,142	8,997
Erkeksi Özellikler	199	49,093	10,446
Kadınısı Özellikler	199	45,152	10,950

**Tablo 32. İlköğretimde görev yapan mesleki deneyimi 20 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarının ortalama ve standart sapmaları**

Değişkenler	N	X	Ss
Başarma	111	53,397	10,105
Başatlık	111	54,709	9,312
Sebat	111	55,880	10,593
Düzen	111	57,160	10,736
Duygu Anlama	111	51,583	10,564
Şefkat Gösterme	111	52,177	11,148
Yakınlık	111	49,271	9,915
Sosyal Enerji	111	48,117	8,045
Gösteri	111	50,038	7,818
Bağımsızlık	111	45,631	7,283
Saldırganlık	111	49,639	7,504
Değişiklik	111	44,487	8,481

İlgi Görme	111	46,163	9,830
Kendini Suçlama	111	49,321	8,621
Uyarlık	111	51,554	7,766
Danışmaya Hazır Oluş	111	50,016	10,489
Otokontrol	111	53,163	7,686
Özgüven	111	52,591	9,163
Kişisel Uyum	111	49,999	11,258
Öz Doyum	111	55,422	10,834
Yaratıcılık	111	48,894	8,6802
Liderlik	111	51,631	9,227
Erkeksi Özellikler	111	51,768	9,493
Kadınsı Özellikler	111	46,529	9,944

**11. Mesleki deneyime (tecrübeye) göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

**Tablo 33. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların mesleki deneyim bakımından karşılaştırılması**

Değişkenler		Kareler toplamı	df	Ortalama kare	F	P
Başarma	Mesleki deneyimler	102,563	3	34,188	0,383	0,765
Başatlık	Mesleki deneyimler	156,176	3	52,059	0,708	0,547
Sebat	Mesleki deneyimler	1858,441	3	619,480	6,580	0,000*
Düzen	Mesleki deneyimler	2252,960	3	750,987	8,755	0,000*
Duygu Anlama	Mesleki deneyimler	1240,746	3	413,582	3,811	0,010*
Şefkat Gösterme	Mesleki deneyimler	1053,302	3	351,101	2,560	0,054
Yakınlık	Mesleki deneyimler	316,758	3	105,586	1,038	0,375
Sosyal Enerji	Mesleki deneyimler	301,977	3	100,659	1,139	0,333
Gösteri	Mesleki deneyimler	396,965	3	132,322	1,918	0,125
Bağımsızlık	Mesleki deneyimler	1256,486	3	418,829	5,898	0,001*
Saldırganlık	Mesleki deneyimler	437,147	3	145,716	2,002	0,113
Değişiklik	Mesleki deneyimler	980,501	3	326,834	4,325	0,005*
İlgi Görme	Mesleki deneyimler	147,787	3	49,262	0,494	0,687
Kendini Suçlama	Mesleki deneyimler	804,715	3	268,238	3,425	0,017*
Uyarlık	Mesleki deneyimler	1247,403	3	415,801	5,285	0,001*
Danışmaya Hazır Oluş	Mesleki deneyimler	514,134	3	171,378	1,228	0,299

Otokontrol	Mesleki deneyimler	451,948	3	150,649	2,042	0,107
Özgüven	Mesleki deneyimler	390,049	3	130,016	1,736	0,158
Kişisel Uyum	Mesleki deneyimler	1099,435	3	366,478	3,352	0,019*
Öz Doyum	Mesleki deneyimler	82,588	3	27,529	0,275	0,844
Yaratıcılık	Mesleki deneyimler	1751,492	3	583,831	6,586	0,000*
Liderlik	Mesleki deneyimler arası	1426,599	3	475,533	5,995	0,001*
Erkeksi Özellikler	Mesleki deneyimler	526,108	3	175,369	1,900	0,128
Kadınsı Özellikler	Mesleki deneyimler	232,222	3	77,407	0,676	0,567

\*p < 0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların mesleki deneyime göre karşılaştırılmasında; sebat, düzen, duygu anlama, bağımsızlık, değişiklik, kendini suçlama, uyarlık, kişisel uyum, yaratıcılık ve liderlik alt boyutları bakımından, mesleki deneyimi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-20 yıl, 20 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (p<0,05).

**Tablo 34. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sebat ve düzen durumlarının mesleki deneyim bakımından çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) deneyim yılı	(J) deneyim yılı	Ortalamalar fark (I-J)	Standart hata	P
Sebat	1	2	-1,255	1,161	0,701
		3	-3,091	1,048	0,017*
		4	-4,977	1,213	0,000*
	2	1	1,255	1,161	0,701
		3	-1,836	1,095	0,337
		4	-3,722	1,254	0,016*
	4	1	3,091	1,048	0,017*
		2	1,836	1,095	0,337
		4	-1,886	1,150	0,357
	4	1	4,977	1,213	0,000*
		2	3,722	1,254	0,016*
		3	1,886	1,150	0,357
Düzen	1	2	-1,742	1,108	0,396
		3	-3,832	1,001	0,001*
		4	-5,350	1,158	0,000*
	2	1	1,742	1,108	0,396
		3	-2,090	1,046	0,190

	4	-3,608	1,197	0,014*
3	1	3,832	1,001	0,001*
	2	2,090	1,046	0,190
	4	-1,518	1,098	0,511
4	1	5,350	1,158	0,000*
	2	3,608	1,197	0,014*
	3	1,518	1,098	0,511

\*p<0,05

1. 1-5 yıl      2. 6-10 yıl      3. 11-20 yıl      4. 20 yıl ve üzeri

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sebat ve düzen alt boyutları mesleki deneyim bakımından karşılaştırılmasında; mesleki deneyimi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sebat ve düzen puanları mesleki deneyimi 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin sebat ve düzen gösterme puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (P<0,05).

Ayrıca mesleki deneyimi 11-20 yıl olan öğretmenlerin sebat ve düzen puanları mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin sebat ve düzen puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05)

**Tablo 35. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından duygu anlama ve bağımsızlık durumlarının mesleki deneyim bakımından çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) deneyim yılı	(J) deneyim yılı	Ortalamalar arası fark (I-J)	Standart hata	P
Duygu Anlama	1	2	-0,096	1,246	1,000
		3	-2,165	1,126	0,219
		4	-3,743	1,303	0,022*
	3	1	0,096	1,246	1,000
		3	-2,069	1,176	0,294
		4	-3,647	1,346	0,035*
	4	1	2,165	1,126	0,219
		2	2,069	1,176	0,294
		4	-1,578	1,235	0,578
	4	1	3,743	1,303	0,022*
		2	3,647	1,346	0,035*
		3	1,578	1,235	0,578
Bağımsızlık	1	2	0,815	1,008	0,850
		3	3,071	,910	0,004*
		4	3,510	1,054	0,005*

2	1	-0,815	1,008	0,850
	3	2,255	,951	0,084
	4	2,694	1,089	0,065
3	1	-3,071	,910	0,004*
	2	-2,255	,951	0,084
	4	0,439	,999	0,972
4	1	-3,510	1,054	0,005*
	2	-2,694	1,089	0,065
	3	-0,439	,999	0,972

\*p<0,05

1. 1-5 yıl      2. 6-10 yıl      3. 11-20 yıl      4. 20 yıl ve üzeri

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından duygu anlama alt boyutları mesleki deneyim bakımından karşılaştırılmasında; mesleki deneyimi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin duygu anlama puanları mesleki deneyimi 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin duygu anlama puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

Ayrıca mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin bağımsızlık puanları mesleki deneyimi 11-20 yıl, 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin bağımsızlık puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

**Tablo 36. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından değişiklik ve kendini suçlama durumlarının mesleki deneyim bakımından çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) deneyim yılı	(J) deneyim yılı	Ortalamalar arası fark (I-J)	Standart hata	P
Değişiklik	1	2	0,476	1,040	0,968
		3	2,043	0,939	0,131
		4	3,508	1,087	0,007*
	2	1	-0,476	1,040	0,968
		3	1,567	0,981	0,381
		4	3,032	1,123	0,036*
	3	1	-2,043	0,939	0,131
		2	-1,567	0,981	0,381
		4	1,465	1,030	0,487
	4	1	-3,508	1,087	0,007*
		2	-3,032	1,123	0,036*
		3	-1,465	1,031	0,487



Kendini Suçlama	1	2	-0,553	1,059	0,954
		3	-2,834	0,956	0,017*
		4	-1,674	1,106	0,430
	2	1	0,553	1,059	0,954
		3	-2,281	0,999	0,103
		4	-1,121	1,144	0,761
	3	1	2,834	0,956	0,017*
		2	2,281	0,999	0,103
		4	1,160	1,049	0,686
	4	1	1,674	1,106	0,430
		2	1,121	1,144	0,761
		3	-1,160	1,049	0,686

\*p<0,05

1. 1-5 yıl      2. 6-10 yıl      3. 11-20 yıl      4. 20 yıl ve üzeri

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından değişiklik alt boyutları mesleki deneyim bakımından karşılaştırılmasında; mesleki deneyimi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin değişiklik puanları mesleki deneyimi 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin değişiklik puanlarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur (p<0,05).

Ayrıca mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kendini suçlama puanları mesleki deneyimi 11-20 olan öğretmenlerin kendini suçlama puanlarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur (p<0,05).

**Tablo 37. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından uyarlık ve kişisel uyum mesleki deneyim bakımından çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) deneyim yılı	(J) deneyim yılı	Ortalamalar arası fark (I-J)	Standart hata	P
Uyarlık	1	2	0,301	1,061	0,992
		3	-3,003	0,958	0,010*
		4	-2,184	1,109	0,201
	2	1	-0,301	1,061	0,992
		3	-3,303	1,001	0,006*
		4	-2,485	1,146	0,133
	3	1	3,003	0,958	0,010*
		2	3,303	1,001	0,006*
		4	0,818	1,052	0,864
	4	1	2,184	1,109	0,201

		2	2,485	1,146	0,133
		3	-0,818	1,052	0,864
Kişisel Uyum	1	2	1,083	1,251	0,823
		3	-0,919	1,130	0,848
		4	-3,034	1,307	0,094
	2	1	-1,083	1,251	0,823
		3	-2,001	1,180	0,327
		4	-4,117	1,351	0,013*
	3	1	0,919	1,130	0,848
		2	2,001	1,180	0,327
		4	-2,116	1,240	0,321
	4	1	3,034	1,307	0,094
		2	4,117	1,351	0,013*
		3	2,116	1,240	0,321

\*p<0,05

1. 1-5 yıl      2. 6-10 yıl      3. 11-20 yıl      4. 20 yıl ve üzeri

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından uyarlık alt boyutları mesleki deneyim bakımından karşılaştırılmasında; mesleki deneyimi 11-20 yıl olan öğretmenlerin uyarlık puanları mesleki deneyimi 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin uyarlık puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

Ayrıca mesleki deneyimi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kişisel uyum puanları mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerin kişisel uyum puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

**Tablo 38. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından yaratıcılık ve liderlik mesleki deneyim bakımından çoklu karşılaştırılması**

Değişkenler	(I) deneyim yılı	(J) deneyim yılı	Ortalamalar arası fark (I-J)	Standart hata	P
Yaratıcılık	1	2	1,597	1,127	0,489
		3	4,027	1,017	0,000*
		4	3,975	1,177	0,004*
	2	1	-1,597	1,127	0,489
		3	2,430	1,063	0,102
		4	2,378	1,217	0,207
	3	1	-4,027	1,017	0,000*

		2	-2,430	1,063	0,102
		4	-0,052	1,116	1,000
	4	1	-3,975	1,177	0,004*
		2	-2,378	1,217	0,207
		3	0,052	1,116	1,000
	1	2	-1,566	1,066	0,457
		3	-2,921	0,962	0,013*
		4	-4,410	1,114	0,000*
	2	1	1,566	1,066	0,457
		3	-1,355	1,005	0,533
		4	-2,844	1,151	0,066
Liderlik	3	1	2,921	0,962	0,013*
		2	1,355	1,005	0,533
		4	-1,489	1,056	0,494
	4	1	4,410	1,114	0,000*
		2	2,844	1,151	0,066
		3	1,489	1,056	0,494

\*p<0,05

1. 1-5 yıl      2. 6-10 yıl      3. 11-20 yıl      4. 20 yıl ve üzeri

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından yaratıcılık alt boyutları mesleki deneyim bakımından karşılaştırılmasında; mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yaratıcılık puanları mesleki deneyimi 11-20 yıl, 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yaratıcılık puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p<0,05).

Buna karşın, mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin liderlik puanları mesleki deneyimi 11-20 yıl, 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin liderlik puanlarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur (p<0,05).

**12. Eğitim programına katılıp katılmama durumuna göre ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

**Tablo 39. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların eğitim programına katılıp katılmama bakımından karşılaştırılması**

	Eğitim programına katılma durumu	N	X	Ss	T	P
Başarma	Katıldım	260	53,734	9,631	1,605	0,109
	Katılmadım	330	52,483	9,245		
Başatlık	Katıldım	260	54,134	8,493	1,017	0,309

	Katılmadım	330	53,413	8,622		
Sebat	Katıldım	260	53,536	9,925	0,837	0,403
	Katılmadım	330	52,852	9,776		
Düzen	Katıldım	260	54,879	9,276	0,898	0,370
	Katılmadım	330	54,176	9,575		
Duygu Anlama	Katıldım	260	49,289	10,423	-	0,996
	Katılmadım	330	49,294	10,563		
Şefkat Gösterme	Katıldım	260	50,066	11,800	-	0,838
	Katılmadım	330	50,266	11,741		
Yakınlık	Katıldım	260	49,223	9,893	0,456	0,649
	Katılmadım	330	48,842	10,251		
Sosyal Enerji	Katıldım	260	48,201	9,009	-	0,833
	Katılmadım	330	48,366	9,716		
Gösteri	Katıldım	260	51,068	8,534	0,568	0,570
	Katılmadım	330	50,676	8,166		
Bağımsızlık	Katıldım	260	47,223	8,736	-	0,905
	Katılmadım	330	47,308	8,380		
Saldırganlık	Katıldım	260	50,609	8,418	0,652	0,514
	Katılmadım	330	50,146	8,666		
Değişiklik	Katıldım	260	45,561	9,290	-	0,015*
	Katılmadım	330	47,319	8,263		
İlgi Görme	Katıldım	260	46,580	10,397	0,755	0,450
	Katılmadım	330	45,955	9,638		
Kendini Suçlama	Katıldım	260	49,031	8,881	-	0,993
	Katılmadım	330	49,038	8,935		
Uyarılık	Katıldım	260	50,917	8,897	0,468	0,640
	Katılmadım	330	50,569	9,031		
Danışmaya Hazır Oluş	Katıldım	260	50,467	12,563	-	0,661
	Katılmadım	330	50,897	11,217		
Oto Kontrol	Katıldım	260	51,329	8,304	-	0,525
	Katılmadım	330	51,784	8,854		
Özgüven	Katıldım	260	51,897	8,829	1,489	0,137
	Katılmadım	330	50,827	8,528		
Kişisel Uyum	Katıldım	260	47,202	10,511	-	0,409
	Katılmadım	330	47,924	10,529		
Öz Doyum	Katıldım	260	55,821	9,987	1,164	0,245
	Katılmadım	330	54,857	9,986		
Yaratıcılık	Katıldım	260	50,414	9,394	-	0,993
	Katılmadım	330	50,421	9,682		
Liderlik	Katıldım	260	49,561	9,221	0,440	0,660
	Katılmadım	330	49,231	8,868		
Erkeksi Özellikler	Katıldım	260	50,794	9,787	2,011	0,045
	Katılmadım	330	49,192	9,460		
Kadınsı Özellikler	Katıldım	260	45,022	10,986	-	0,580
	Katılmadım	330	45,513	10,465		

\*p&lt;0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından değişiklik alt boyutları programına katılıp katılmama bakımından karşılaştırılmasında; eğitim programına katılan öğretmenlerin değişiklik puanları eğitim programına katılmayan öğretmenlerin değişiklik puanlarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

Buna karşın, kişilik özelliklerine ilişkin diğer alt boyutların karşılaştırılmasında ise eğitim programına katılıp katılmama bakımından öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

### 13. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutları, iletişim becerisi alt boyutlarından empati becerisini anlamlı ölçüde açıklamakta mıdır?

**Tablo 40. Kişilik özellikleri alt boyutlarının iletişim becerisi alt boyutlarından empati becerisini açıklama ve yordama gücü**

Değişkenler	B	Standart hata	Beta	T	P	
Bağımlı Değişken=Empati	Başarma R = 0,108	0,062 R <sup>2</sup> = 0,012	0,024 F = 6,824	0,108 P = 0,009	2,612 0,009	
Bağımlı Değişken=Empati	Başatlık R = 0,095	0,060 R <sup>2</sup> = 0,009	0,026 F = 5,318	0,095 P = 0,021	2,306 0,021	
Bağımlı Değişken=Empati	Sebat R = 0,112	0,062 R <sup>2</sup> = 0,013	0,023 F = 7,312	0,112 P = 0,007	2,717 0,007	
Bağımlı Değişken=Empati	Düzen R = 0,074	0,042 R <sup>2</sup> = 0,005	0,024 F = 3,213	0,074 P = 0,074	1,794 0,074	
Bağımlı Değişken=Empati	Duygu Anlama R = 0,099	0,051 R <sup>2</sup> = 0,010	0,021 F = 5,738	0,099 P = 0,017	2,395 0,017	
Bağımlı Değişken=Empati	Şefkat Gösterme R = 0,110	0,050 R <sup>2</sup> = 0,012	0,019 F = 7,111	0,110 P = 0,008	2,667 0,008	
Bağımlı Değişken=Empati	Yakınlık R = 0,142	0,076 R <sup>2</sup> = 0,020	0,022 F = 11,954	0,142 P = 0,001	3,457 0,001	
Bağımlı Değişken=Empati	Sosyal Enerji R = 0,125	0,072 R <sup>2</sup> = 0,016	0,024 F = 9,255	0,125 P = 0,002	3,042 0,002	
Bağımlı Değişken=Empati	Gösteri R = 0,100	0,065 R <sup>2</sup> = 0,010	0,027 F = 5,866	0,100 P = 0,016	2,422 0,016	
Bağımlı Değişken=Empati	Bağımsızlık R = 0,006	0,004 R <sup>2</sup> = 0,000	0,026 F = 0,024	0,006 P = 0,876	0,156 0,876	
Bağımlı Değişken=Empati	Saldırganlık R = 0,017	- 0,017	0,026	- 0,027	- 0,661	0,509

	R = -0,027	R <sup>2</sup> = 0,001	F = 0,438	P = 0,509		
Bağımlı	Değişiklik	0,005	0,025	0,008	0,195	0,845
Değişken=Empati	R = 0,008	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,038	P = 0,845		
Bağımlı	İlgi Görme	-	0,023	-	-	0,185
Değişken=Empati	R = -0,055	R <sup>2</sup> = 0,003	F = 1,759	P = 0,185		
Bağımlı	Kendini	-	0,025	-	-	0,003
Değişken=Empati	Suçlama	0,074	0,025	0,122	2,974	0,003
Bağımlı	Uyarlık	0,035	0,025	0,059	1,422	0,156
Değişken=Empati	R = 0,059	R <sup>2</sup> = 0,003	F = 2,021	P = 0,156		
Bağımlı	Danışmaya	-	0,019	0,059	-	0,004
Değişken=Empati	Hazır Oluş	0,054	0,019	0,059	2,874	0,004
Bağımlı	Oto Kontrol	0,028	0,026	0,045	1,093	0,275
Değişken=Empati	R = 0,045	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 1,194	P = 0,275		
Bağımlı	Öz Güven	0,109	0,026	0,174	4,257	0,000
Değişken=Empati	R = 0,174	R <sup>2</sup> = 0,030	F = 18,125	P = 0,000		
Bağımlı	Kişisel	0,060	0,021	0,117	2,847	0,005
Değişken=Empati	Uyum	R = 0,117	R <sup>2</sup> = 0,014	F = 8,106	P = 0,005	
Bağımlı	Öz Doyum	0,072	0,022	0,134	3,260	0,001
Değişken=Empati	R = 0,134	R <sup>2</sup> = 0,018	F = 10,631	P = 0,001		
Bağımlı	Yaratıcılık	0,004	0,023	0,008	0,184	0,854
Değişken=Empati	R = 0,008	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,034	P = 0,854		
Bağımlı	Liderlik	0,034	0,025	0,056	1,353	0,177
Değişken=Empati	R = 0,056	R <sup>2</sup> = 0,003	F = 1,829	P = 0,177		
Bağımlı	Erkeksi	0,027	0,023	0,049	1,178	0,239
Değişken=Empati	Özellikler	R = 0,049	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 1,389	P = 0,239	
Bağımlı	Kadını	0,013	0,021	0,026	0,639	0,523
Değişken=Empati	Özellikler	R = 0,026	R <sup>2</sup> = 0,001	F = 0,409	P = 0,523	

\*p<0,05

İlköğretim öğretmenlerinin başarıma ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından başarımadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 6,2 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin başatlık ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından başatlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 6 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin sebatlık ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından sebatdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 6,2 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin düzen ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından düzendeki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 4,2 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin duygu anlama ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından duygu anlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 5,1 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin şefkat gösterme ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından şefkat göstermedeki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 5 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin yakınlık ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından yakınlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 7,6 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin sosyal enerji ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından sosyal enerjideki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 7,2 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin gösteri ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından gösterideki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 6,5 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin bağımsızlık ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından bağımsızlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 0,4 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin saldırganlık ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından bağımsızlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % -1,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin değişiklik ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından değişikliktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 0,5 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin ilgi görme ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından ilgi görmedeki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % -3 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kendini suçlama ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kendini suçlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % -7,4 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin uyarlık ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından uyarlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 3,5 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin danışmaya hazır oluş ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından danışmaya hazır oluştaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % -5,4 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin oto kontrol ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından oto kontroldeki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 2,8 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin öz güven ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından öz güvendeki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 10,9 oranında artmasına yol açmaktadır.



İlköğretim öğretmenlerinin kişisel uyum ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kişisel uyumdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 6 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin öz doyum ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından öz doyumdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 7,2 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından yaratıcılıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 0,4 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin liderlik ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından liderlikteki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 3,4 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin erkeksi özellikler ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından erkeksi özelliklerdeki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 2,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kadınsı özellikler ile iletişim becerisi empati alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kadınsı özelliklerdeki 1 birimlik artış iletişim becerisi empati alt boyutunun % 1,3 oranında artmasına yol açmaktadır.

**14. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutları iletişim becerisi alt boyutlarından saydamlık becerisini anlamlı ölçüde açıklamakta mıdır?**

**Tablo 41. Kişilik özellikleri alt boyutlarının iletişim becerisi alt boyutlarından saydamlık becerisini açıklama ve yordama gücü**

Değişkenler		B	Standart hata	Beta	T	P
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Başarma	0,039	0,024	0,068	1,648	0,100
	R = 0,068	R <sup>2</sup> = 0,005	F = 2,715	P = 0,100		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Başatlık	0,057	0,026	0,089	2,158	0,031
	R = 0,089	R <sup>2</sup> = 0,008	F = 4,656	P = 0,031		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Sebat	0,037	0,023	0,067	1,632	0,103
	R = 0,067	R <sup>2</sup> = 0,005	F = 2,665	P = 0,103		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Düzen	0,027	0,024	0,047	1,148	0,251
	R = 0,047	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 1,318	P = 0,251		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Duygu Anlama	0,027	0,022	0,052	1,2725	0,204
	R = 0,052	R <sup>2</sup> = 0,003	F = 1,618	P = 0,204		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Şefkat Gösterme	0,043	0,019	0,093	2,254	0,025
	R = 0,093	R <sup>2</sup> = 0,009	F = 5,080	P = 0,025		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Yakınlık	0,069	0,022	0,127	3,104	0,002
	R = 0,127	R <sup>2</sup> = 0,016	F = 9,634	P = 0,002		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Sosyal Enerji	0,077	0,024	0,131	3,199	0,001
	R = 0,131	R <sup>2</sup> = 0,017	F = 10,234	P = 0,001		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Gösteri	0,098	0,027	0,148	3,628	0,000
	R = 0,148	R <sup>2</sup> = 0,022	F = 13,162	P = 0,000		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Bağımsızlık	0,011	0,027	0,017	0,413	0,680
	R = 0,017	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,171	P = 0,680		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Saldırganlık	0,003	0,027	0,005	0,111	0,912
	R = 0,005	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,012	P = 0,912		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Değişiklik	0,026	0,026	0,041	1,000	0,318
	R = 0,041	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 1,000	P = 0,318		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	İlgi Görme	-	0,023	-	-	0,024
	R = -0,093	R <sup>2</sup> = 0,009	F = 5,087	P = 0,024		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Kendini Suçlama	-	0,025	-	-	0,003
	R = -0,123	R <sup>2</sup> = 0,015	F = 8,951	P = 0,003		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Uyarlılık	0,021	0,025	0,034	0,823	0,411
	R = 0,034	R <sup>2</sup> = 0,001	F = 0,677	P = 0,411		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Danışmaya Hazır Oluş	-	0,019	-	-	0,001
	R = -0,135	R <sup>2</sup> = 0,018	F = 10,899	P = 0,001		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Oto Kontrol	0,026	0,026	0,041	0,999	0,318
	R = 0,041	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 0,998	P = 0,318		
Bağımlı Değişken=Saydamlık	Öz Güven	0,129	0,026	0,205	4,066	0,000
	R = 0,205	R <sup>2</sup> = 0,042	F = 25,666	P = 0,000		

Bağımlı Saydamlık	Değişken=	Kişisel Uyum	0,046	0,021	0,088	2,144	0,032
			R = 0,088	R <sup>2</sup> = 0,008	F = 4,598	P = 0,032	
Bağımlı Saydamlık	Değişken=	Öz Doyum	0,071	0,022	0,130	3,181	0,002
			R = 0,130	R <sup>2</sup> = 0,017	F = 10,122	P = 0,002	
Bağımlı Saydamlık	Değişken=	Yaraticılık	0,031	0,024	0,054	1,310	0,191
			R = 0,054	R <sup>2</sup> = 0,003	F = 1,717	P = 0,191	
Bağımlı Saydamlık	Değişken=	Liderlik	-	0,025	-	-	0,945
			R = -0,003	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,005	P = 0,945	
Bağımlı Saydamlık	Değişken=	Erkeksi Özellikler	0,037	0,023	0,066	1,595	0,111
			R = 0,066	R <sup>2</sup> = 0,004	F = 2,545	P = 0,111	
Bağımlı Saydamlık	Değişken=	Kadinsı Özellikler	0,005	0,021	0,009	0,221	0,825
			R = 0,009	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,049	P = 0,825	

\*p < 0,05

İlköğretim öğretmenlerinin başarıma ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından başarmadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 3,9 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin başatlık ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından başatlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 5,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin sebatlık ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından sebatdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 3,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin düzen ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından düzendeki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 2,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin duygu anlama ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından duygu anlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 2,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin şefkat gösterme ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından şefkat göstermedeki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 4,3 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin yakınlık ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından yakınlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 6,9 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin sosyal enerji ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından sosyal enerjideki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 7,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin gösteri ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından gösterideki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 9,8 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin bağımsızlık ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından bağımsızlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 1,1 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin saldırganlık ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından bağımsızlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 0,3 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin değişiklik ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından değişikliktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 2,6 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin ilgi görme ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından ilgi görmedeki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % -5,1 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kendini suçlama ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kendini suçlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % -7,6 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin uyarlık ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından uyarlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 2,1 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin danışmaya hazır oluş ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından danışmaya hazır oluştaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % -6,3 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin oto kontrol ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından oto kontroldeki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 2,6 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin öz güven ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından öz güvendeki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 12,9 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kişisel uyum ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kişisel uyumdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 4,6 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin öz doyum ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından öz doyumdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 7,1 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından yaratıcılıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 3,1 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin liderlik ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından liderlikteki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % -0,2 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin erkeksi özellikler ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından erkeksi özelliklerdeki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 3,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kadınsı özellikler ile iletişim becerisi saydamlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kadınsı özelliklerdeki 1 birimlik artış iletişim becerisi saydamlık alt boyutunun % 0,5 oranında artmasına yol açmaktadır.

**15. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutları, iletişim becerisi alt boyutlarından eşitlik becerisini anlamlı ölçüde açıklamaktadır mıdır?**

**Tablo 42. Kişilik özellikleri alt boyutlarının iletişim becerisi alt boyutlarından eşitlik becerisini açıklama ve yordama gücü**

Değişkenler		B	Standart hata	Beta	T	P
Bağımlı Eşitlik	Değişken= Başarma	0,049	0,021	0,095	2,318	0,021
		R = 0,095	R <sup>2</sup> = 0,009	F = 5,375	P = 0,021	
Bağımlı Eşitlik	Değişken= Başatlık	0,054	0,023	0,094	2,290	0,022
		R = 0,094	R <sup>2</sup> = 0,007	F = 5,243	P = 0,022	
Bağımlı Eşitlik	Değişken= Sebat	0,048	0,020	0,096	2,342	0,020
		R = 0,096	R <sup>2</sup> = 0,009	F = 5,485	P = 0,020	
Bağımlı Eşitlik	Değişken= Düzen	0,033	0,021	0,063	1,540	0,124
		R = 0,063	R <sup>2</sup> = 0,004	F = 2,372	P = 0,124	
Bağımlı Eşitlik	Değişken= Duygu Anlama	0,068	0,019	0,148	3,611	0,000
		R = 0,148	R <sup>2</sup> = 0,022	F = 13,038	P = 0,000	
Bağımlı Eşitlik	Değişken= Şefkat Gösterme	0,073	0,017	0,177	4,348	0,000
		R = 0,177	R <sup>2</sup> = 0,031	F = 18,906	P = 0,000	
Bağımlı Eşitlik	Değişken= Yakınlık	0,093	0,020	0,193	47,895	0,000
		R = 0,193	R <sup>2</sup> = 0,037	F = 22,571	P = 0,000	
Bağımlı	Değişken= Sosyal	0,083	0,021	0,161	3,946	0,000

Eşitlik		Enerji					
		R = 0,161	R <sup>2</sup> = 0,026	F = 15,567	P = 0,000		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Gösteri	0,055	0,024	0,095	2,300	0,022
		R = 0,095	R <sup>2</sup> = 0,009	F = 5,289	P = 0,022		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Bağımsızlık	-	0,024	-	-	0,822
		R = -0,009	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,050	P = 0,822		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Saldırganlık	-	0,023	-	-	0,276
		R = -0,045	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 1,188	P = 0,276		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Değişiklik	0,011	0,023	0,020	0,480	0,631
		R = 0,020	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,231	P = 0,631		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	İlgi Görme	-	0,020	-	-	0,119
		R = -0,064	R <sup>2</sup> = 0,004	F = 2,443	P = 0,119		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Kendini Suçlama	-	0,022	-	-	0,009
		R = -0,107	R <sup>2</sup> = 0,011	F = 6,772	P = 0,009		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Uyarlık	0,036	0,022	0,067	1,614	0,107
		R = 0,067	R <sup>2</sup> = 0,004	F = 2,605	P = 0,107		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Danışmaya Hazır Oluş	-	0,017	-	-	0,001
		R = -0,112	R <sup>2</sup> = 0,013	F = 7,490	P = 0,006		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Oto Kontrol	0,027	0,023	0,047	1,147	0,252
		R = 0,047	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 1,316	P = 0,252		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Oto Kontrol	0,027	0,023	0,047	1,147	0,252
		R = 0,047	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 1,316	P = 0,252		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Öz Güven	0,106	0,023	0,189	4,647	0,000
		R = 0,189	R <sup>2</sup> = 0,036	F = 21,597	P = 0,000		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Kişisel Uyum	0,077	0,019	0,167	4,101	0,000
		R = 0,167	R <sup>2</sup> = 0,028	F = 16,814	P = 0,000		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Öz Doyum	0,073	0,020	0,150	3,663	0,000
		R = 0,150	R <sup>2</sup> = 0,022	F = 13,421	P = 0,000		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Yaratıcılık	0,017	0,021	0,033	0,800	0,424
		R = 0,033	R <sup>2</sup> = 0,001	F = 0,641	P = 0,424		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Liderlik	0,039	0,022	0,072	1,751	0,081
		R = 0,072	R <sup>2</sup> = 0,005	F = 3,065	P = 0,081		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Erkeksi Özellikler	0,031	0,021	0,061	1,472	0,142
		R = 0,061	R <sup>2</sup> = 0,004	F = 2,166	P = 0,142		
Bağımlı Eşitlik	Değişken=	Kadınsı Özellikler	0,035	0,019	0,076	1,851	0,065
		R = 0,076	R <sup>2</sup> = 0,006	F = 3,427	P = 0,065		

\* p&lt;0,05

İlköğretim öğretmenlerinin başarıma ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından başarımadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 4,9 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin başatlık ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından başatlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 5,4 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin sebatlık ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından sebatdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 4,8 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin düzen ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından düzendeki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 3,3 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin duygu anlama ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından duygu anlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 6,8 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin şefkat gösterme ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından şefkat göstermedeki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 7,3 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin yakınlık ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından yakınlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 9,3 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin sosyal enerji ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından sosyal enerjideki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 8,3 oranında artmasına yol açmaktadır.



İlköğretim öğretmenlerinin gösteri ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından gösterideki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 5,5 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin bağımsızlık ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından bağımsızlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % -0,5 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin saldırganlık ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından bağımsızlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % -2,6 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin değişiklik ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından değişikliktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 1,1 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin ilgi görme ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından ilgi görmedeki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % -3,2 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kendini suçlama ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kendini suçlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % -5,8 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin uyarlılık ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından uyarlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 3,6 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin danışmaya hazır oluş ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından danışmaya hazır oluştaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % -4,6 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin oto kontrol ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından oto kontroldeki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 2,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin öz güven ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından öz güvendeki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 10,6 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kişisel uyum ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kişisel uyumdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 7,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin öz doyum ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından öz doyumdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 7,3 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından yaratıcılıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 1,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin liderlik ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından liderlikteki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 3,9 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin erkeksi özellikler ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından erkeksi özelliklerdeki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 3,1 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kadınsı özellikler ile iletişim becerisi eşitlik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kadınsı özelliklerdeki 1 birimlik artış iletişim becerisi eşitlik alt boyutunun % 3,5 oranında artmasına yol açmaktadır.

**16. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutları, iletişim becerisi alt boyutlarından etkililik becerisini anlamlı ölçüde açıklamakta mıdır?**

**Tablo 43. Kişilik özellikleri alt boyutlarının iletişim becerisi alt boyutlarından etkililik becerisini açıklama ve yordama gücü**

Değişkenler		B	Standart hata	Beta	T	P
Bağımlı Etkililik	Değişken= Başarma	0,052	0,022	0,097	2,346	0,019
		R = 0,097	R <sup>2</sup> = 0,009	F = 5,504	P = 0,019	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Başatlık	0,057	0,024	0,096	2,334	0,020
		R = 0,096	R <sup>2</sup> = 0,009	F = 5,447	P = 0,020	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Sebat	0,018	0,021	0,035	0,835	0,404
		R = 0,035	R <sup>2</sup> = 0,001	F = 0,687	P = 0,404	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Düzen	0,030	0,022	0,055	1,337	0,182
		R = 0,055	R <sup>2</sup> = 0,003	F = 1,788	P = 0,182	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Duygu Anlama	0,009	0,020	0,018	0,443	0,658
		R = 0,018	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,197	P = 0,658	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Şefkat Gösterme	0,001	0,018	0,002	0,048	0,962
		R = 0,002	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,002	P = 0,962	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Yakınlık	0,032	0,021	0,064	1,541	0,124
		R = 0,064	R <sup>2</sup> = 0,004	F = 2,373	P = 0,124	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Sosyal Enerji	0,048	0,022	0,088	2,139	0,033
		R = 0,088	R <sup>2</sup> = 0,006	F = 4,577	P = 0,033	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Gösteri	0,093	0,025	0,152	3,718	0,000
		R = 0,152	R <sup>2</sup> = 0,023	F = 13,824	P = 0,000	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Bağımsızlık	0,031	0,025	0,051	1,238	0,216
		R = 0,051	R <sup>2</sup> = 0,003	F = 1,533	P = 0,216	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Saldırganlık	0,041	0,025	0,069	1,676	0,094
		R = 0,069	R <sup>2</sup> = 0,005	F = 2,809	P = 0,094	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Değişiklik	0,026	0,024	0,046	1,103	0,271
		R = 0,046	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 1,216	P = 0,271	
Bağımlı Etkililik	Değişken= İlgi Görme	-	0,021	-	-	0,060
		0,040		0,078	1,886	
		R = -0,078	R <sup>2</sup> = 0,006	F = 3,556	P = 0,060	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Kendini Suçlama	-	0,023	-	-	0,003
		0,071		0,124	3,027	
		R = -0,124	R <sup>2</sup> = 0,015	F = 9,161	P = 0,003	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Uyarlık	-	0,023	-	-	0,276
		0,026		0,045	1,091	
		R = -0,045	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 1,189	P = 0,276	
Bağımlı Etkililik	Değişken= Danışmaya Hazır	-	0,018	-	-	0,087

Etkililik	Oluş	0,030	0,071	1,715		
	R = -0,071	R <sup>2</sup> = 0,005	F = 2,940	P = 0,087		
Bağımlı Etkililik	Değişken= Oto Kontrol	-	0,024	-	-	0,259
	R = -0,047	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 1,277	P = 0,259	0,028	1,130
Bağımlı Etkililik	Değişken= Öz Güven	0,094	0,024	0,159	3,893	0,000
	R = 0,159	R <sup>2</sup> = 0,025	F = 15,159	P = 0,000		
Bağımlı Etkililik	Değişken= Kişisel Uyum	0,026	0,020	0,054	1,310	0,191
	R = 0,054	R <sup>2</sup> = 0,003	F = 1,717	P = 0,191		
Bağımlı Etkililik	Değişken= Öz Doyum	0,060	0,021	0,118	2,879	0,004
	R = 0,118	R <sup>2</sup> = 0,014	F = 9,290	P = 0,004		
Bağımlı Etkililik	Değişken= Yaratıcılık	0,057	0,022	0,107	2,608	0,009
	R = 0,107	R <sup>2</sup> = 0,010	F = 6,800	P = 0,009		
Bağımlı Etkililik	Değişken= Liderlik	-	0,023	-	-	0,374
	R = -0,037	R <sup>2</sup> = 0,001	F = 0,792	P = 0,374	0,021	0,890
Bağımlı Etkililik	Değişken= Erkeksi Özellikler	0,021	0,022	0,040	0,967	0,334
	R = 0,040	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 0,935	P = 0,334		
Bağımlı Etkililik	Değişken= Kadınsı Özellikler	-	0,020	-	-	0,513
	R = -0,027	R <sup>2</sup> = 0,001	F = 0,429	P = 0,513	0,013	0,655

\* p>0,05

İlköğretim öğretmenlerinin başarıya ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından başarımadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 5,2 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin başatlık ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından başatlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 5,7 oranında artmasına yol açmaktadır

İlköğretim öğretmenlerinin sebatlık ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından sebatdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 1,8 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin düzen ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından düzendeki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 3 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin duygu anlama ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından duygu anlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 0,9 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin şefkat gösterme ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından şefkat göstermedeki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 0,1 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin yakınlık ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından yakınlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 3,2 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin sosyal enerji ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından sosyal enerjideki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 4,8 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin gösteri ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından gösterideki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 9,3 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin bağımsızlık ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından bağımsızlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 3,1 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin saldırganlık ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından bağımsızlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 4,1 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin değişiklik ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından değişikliktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 2,6 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin ilgi görme ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından ilgi görmedeki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % -4 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kendini suçlama ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kendini suçlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % -7,1 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin uyarlık ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından uyarlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % -2,6 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin danışmaya hazır oluş ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından danışmaya hazır oluştaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % -3 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin oto kontrol ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından oto kontroldeki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % -2,8 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin öz güven ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından öz güvendeki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 9,4 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kişisel uyum ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kişisel uyumdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 2,6 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin öz doyum ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından öz doyumdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 6 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından yaratıcılıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 5,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin liderlik ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından liderlikteki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 2,1 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin erkeksi özellikler ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından erkeksi özelliklerdeki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 2,1 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kadınsı özellikler ile iletişim becerisi etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kadınsı özelliklerdeki 1 birimlik artış iletişim becerisi etkililik alt boyutunun % 1,3 oranında azalmasına yol açmaktadır.

#### 17. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri alt boyutları, iletişim becerisi alt boyutlarından yeterlilik becerisini anlamlı ölçüde açıklamakta mıdır?

**Tablo 44. Kişilik özellikleri alt boyutlarının iletişim becerisi alt boyutlarından yeterlilik becerisini açıklama ve yordama gücü**

Değişkenler		B	Standart Hata	Beta	T	P
Bağımlı Yeterlilik	Değişken= Başarma	0,023	0,013	0,073	1,762	0,079
		R = 0,073	R <sup>2</sup> = 0,005	F = 3,103	P = 0,079	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken= Başatlık	0,037	0,015	0,105	2,560	0,011
		R = 0,105	R <sup>2</sup> = 0,011	F = 6,554	P = 0,011	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken= Sebat	0,022	0,013	0,070	1,707	0,088
		R = 0,070	R <sup>2</sup> = 0,005	F = 2,915	P = 0,088	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken= Düzen	0,011	0,013	0,034	0,828	0,408
		R = 0,034	R <sup>2</sup> = 0,001	F = 0,686	P = 0,408	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken= Duygu Anlama	0,024	0,012	0,082	1,992	0,047
		R = 0,082	R <sup>2</sup> = 0,007	F = 3,968	P = 0,047	

Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Şefkat Gösterme	0,014	0,011	0,054	1,314	0,189
			R = 0,054	R <sup>2</sup> = 0,003	F = 1,726	P = 0,189	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Yakınlık	0,033	0,012	0,111	2,700	0,007
			R = 0,111	R <sup>2</sup> = 0,012	F = 7,292	P = 0,007	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Sosyal Enerji	0,025	0,013	0,076	1,857	0,064
			R = 0,076	R <sup>2</sup> = 0,006	F = 3,447	P = 0,064	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Gösteri	0,042	0,015	0,116	2,821	0,005
			R = 0,116	R <sup>2</sup> = 0,013	F = 7,959	P = 0,005	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Bağımsızlık	0,014	0,015	0,040	0,972	0,331
			R = 0,040	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 0,945	P = 0,331	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Saldırganlık	0,007	0,015	0,021	0,506	0,613
			R = 0,021	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,256	P = 0,613	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Değişiklik	-	0,014	0,000	-	0,995
			R = -0,009	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,000	P = 0,007	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	İlgi Görme	-	0,012	-	-	0,003
			R = -0,037	R <sup>2</sup> = 0,015	F = 8,798	P = 0,037	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Kendini Suçlama	-	0,014	-	-	0,001
			R = -0,049	R <sup>2</sup> = 0,020	F = 12,250	P = 0,014	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Uyarlık	-	0,014	-	-	0,734
			R = -0,005	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,116	P = 0,340	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Danışmaya Hazır Oluş	-	0,011	-	-	0,458
			R = -0,008	R <sup>2</sup> = 0,001	F = 0,551	P = 0,031	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Oto Kontrol	-	0,015	-	-	0,195
			R = -0,019	R <sup>2</sup> = 0,003	F = 1,685	P = 0,053	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Öz Güven	0,062	0,014	0,176	4,337	0,000
			R = 0,176	R <sup>2</sup> = 0,031	F = 18,808	P = 0,014	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Kişisel Uyum	0,029	0,012	0,100	2,441	0,015
			R = 0,100	R <sup>2</sup> = 0,010	F = 5,960	P = 0,012	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Öz Doyum	0,033	0,012	0,110	2,685	0,007
			R = 0,110	R <sup>2</sup> = 0,012	F = 7,208	P = 0,012	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Yaraticılık	0,015	0,013	0,047	1,142	0,254
			R = 0,047	R <sup>2</sup> = 0,002	F = 1,303	P = 0,047	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Liderlik	-	0,014	-	-	0,848
			R = -0,003	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,037	P = 0,008	
Bağımlı Yeterlilik	Değişken=	Erkeksi Özellikler	0,032	0,013	0,102	2,483	0,013



		R = 0,102	R <sup>2</sup> = 0,010	F = 6,166	P = 0,013		
Bağımlı	Değişken=	Kadını	0,002	0,012	0,008	0,192	0,848
Yeterlilik		Özellikler					
			R = 0,008	R <sup>2</sup> = 0,000	F = 0,037	P = 0,848	

\* p>0,05

İlköğretim öğretmenlerinin başarı ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından başarıdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 2,3 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin başatlık ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından başatlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 3,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin sebatlık ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından sebatdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 2,2 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin düzen ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından düzendeki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 1,1 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin duygu anlama ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından duygu anlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 2,4 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin şefkat gösterme ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından şefkat göstermedeki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 1,4 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin yakınlık ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından yakınlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 3,3 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin sosyal enerji ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından sosyal enerjideki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 2,5 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin gösteri ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından gösterideki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 4,2 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin bağımsızlık ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından bağımsızlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 1,4 oranında artmasına yol açmaktadır. İlköğretim öğretmenlerinin saldırganlık ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından bağımsızlıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 0,7 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin değişiklik ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından değişiklikteki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 0,9 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin ilgi görme ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından ilgi görmedeki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % -3,7 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kendini suçlama ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kendini suçlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % -4,9 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin uyarlık ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından uyarlamadaki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % -2,6 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin danışmaya hazır oluş ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından danışmaya hazır oluştaki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % -0,8 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin oto kontrol ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından oto kontroldeki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % -1,9 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin öz güven ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından öz güvendeki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 6,2 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kişisel uyum ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kişisel uyumdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 2,9 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin öz doyum ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından öz doyumdaki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 3,3 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından yaratıcılıktaki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 1,5 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin liderlik ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından liderlikteki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 0,3 oranında azalmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin erkeksi özellikler ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından erkeksi özelliklerdeki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 3,2 oranında artmasına yol açmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin kadınsı özellikler ile iletişim becerisi yeterlilik alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kişilik özellikleri alt boyutlarından kadınsı özelliklerdeki 1 birimlik artış iletişim becerisi yeterlilik alt boyutunun % 0,2 oranında artmasına yol açmaktadır.

## BÖLÜM 5

### TARTIŞMA VE YORUM

#### 1.Tartışma ve Yorum:

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak araştırmanın konusu ile ilgili olan araştırmaların sonuçları ile karşılaştırmalara ve bazı tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutlarından eşitlik alt boyutunun yaş gurupları bakımından karşılaştırılmasında, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin eşitlik değerleri 31–40 yaş arası olan öğretmenlerin eşitlik değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Eşitlik boyutunun yüksek bulunması, öğretmen ve öğrenci ilişkisinin yakın, korkudan uzak, saygın, öğrenmeye istek uyandıracak, eşit bir ilişki olduğunu, olumlu bir öğrenme atmosferi oluşabildiğini gösterir. Öğretmen yetiştirmede üzerinde öncelikle durulması gereken bir beceridir. Araştırmanın bu bulguları, Nacar'ın (2010) yaptığı araştırmanın bulgularıyla kısmen paralellik göstermekte, Yıldırım'ın (1993) yaptığı araştırmanın bulgularıyla ise farklılık göstermektedir.

Nacar'ın yaptığı araştırmaya göre, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri yaş değişkenine göre tüm alt boyutlarda farklılık göstermektedir.

Yıldırım tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin empatik eğilimi ve beceri düzeyleri araştırmasında deneklerin yaş grubu yükseldikçe empati eğilimi ve becerilerinin düştüğü belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutlarından etkililik alt boyutunun eğitim seviyeleri bakımından karşılaştırılması görülmektedir. Bu karşılaştırmada, eğitim seviyesi doktora olan öğretmenlerin

etkililik değerleri, eğitim seviyesi yüksek lisans ve lisans olan օęretmenlerin etkililik değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Etkililikte temel amaç, amaçların geręekleştirilmesidir. օęrencisini hem zihinsel hem davranışsal açıdan davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan eğitim sürecinde օęretmen bu değişmelerin ne ölçüde olduğunu izlemek durumundadır. Gelişme çabalarında bir dizi davranışlar yanında օęretmenin etkililiği de diğer bir önemli iletişim becerisi olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulguları Şimşek'in 2003'de ve Nacar'ın 2010'da yaptığı araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Şimşek'in yaptığı araştırmaya göre, օęretmenlerin iletişim becerileri, aldıkları eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Yüksek lisans eğitimine sahip օęretmenlerin iletişim becerileri tüm eğitim düzeyleri içinde en yüksek olanıdır.

Nacar'ın yaptığı araştırmada, օęretmenlerin iletişim becerileri mezun olunan okul değişkenine göre empati, saydamlık, eşitlik ve yeterlilik alt boyutlarında farklılık bulunmuştur

Araştırmaya katılan օęretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutlarından eşitlik alt boyutunun mesleki deneyim bakımından karşılaştırılması görölmektedir. Bu karşılaştırmada, mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan օęretmenlerin eşitlik değerleri, mesleki deneyimi 6-10 yıl olan օęretmenlerin etkililik değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Eşitlik boyutunun yüksek bulunması, օęretmen ve օęrenci ilişkisinin yakın, korkudan uzak, saygın, օęrenmeye istek uyandıracak, eşit bir ilişki olduğunu, olumlu bir օęrenme atmosferi oluşabildiğini gösterir. Araştırmanın bu bulguları Hutchinson ve Beadle'in 1992'de ve Boldurmaz'ın 2000'de yaptığı araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bulut'un 2003'de yaptığı araştırmanın bulgularıyla ise farklılık göstermektedir.

Hutchinson ve Beadle , օęretmenlerin iletişim tarzlarının eşitlik ilkesine göre nasıl etkilendiğini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, bir bayan ve bir erkek օęretmenin sınıf içi օęrenci-օęretmen etkileşimlerini incelemiştirlerdir. Araştırmada, օęretmenlerin iletişim tarzları ile sınıf iklimini rahatlatabilecekleri; օęrenci katılım oranlarının օęretmenlerin iletişim tarzlarından etkilendiği; օęretmenlerin kendilerini

grup içinde daha rahat, öğrenme-öğretme sürecine katkı getirenler olarak daha değerli hissetmelerine, kendilerine daha fazla güven duymalarına olanak sağlamalarının ve iletişim tarzlarını öğrencileri ile uyumlu duruma getirmelerinin, eşitliğe dayanan bir öğrenme çevresi ile olası kılınabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular literatürle desteklenmektedir.

Boldurmaz deneyimli öğretmenlerin, genç meslektaşlarına göre iletişim becerilerini uygulamada daha rahat ve hazırlıklı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu görüş elde edilen sonucu desteklemektedir.

Bulut'a göre, öğretmenlerin halen çalışmakta oldukları okuldaki çalışma sürelerine göre iletişim becerileri ölçeği toplam puan ortalamalarının ve alt ölçekleri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutların cinsiyetlere göre karşılaştırılmasında; empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutları bakımından, cinsiyeti kadın olan öğretmenlerle cinsiyeti erkek olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmanın bu bulguları, Arslantaş'ın 1998'de, Günay'ın 2003'de, Eisenberg and Lennon'un 1983'de, Nacar'ın 2010'da yaptığı araştırma bulgularıyla kısmen paralellik göstermektedir. Şeker'in 2000'de, Bozkurt'un 2003'de ve Erdoğan'ın 2001'de yaptığı araştırma bulgularıyla ise farklılık göstermektedir.

Arslantaş, öğretmenlerin cinsiyetlerinin, gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı sonucuna varmıştır.

Günay, sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarını değerlendirme amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğunu, öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir.

Eisenberg and Lennon empati, ve sözsüz iletişimi anlamada cinsiyet farklılıklarını araştırmışlardır. Sonuçta cinsiyet farklılıkların genelde empatiyi değerlendirmede kullanılan değerlendirme yöntemlerinin bir fonksiyonu olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Empatinin hem psikolojik hem de başka bir kişinin duygusal

durumuna karşı sözsüz reaksiyonların gözlenmesi ile ölçümünde cinsiyet farklılığının olmadığı belirlenmiştir.

Nacar'ın araştırmasına göre, sınıf öğretmenlerinin İletişim becerilerinde cinsiyete göre empati, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur.

Şeker, erkek öğretmenlerin kadınlara oranla düşük iletişim becerisine sahip olduğunu bulmuştur.

Erdoğan,yaptığı araştırmaya göre, cinsiyetlerine göre öğretmenlerin olumlu öğretmen öğrenci ilişkileri alguları puanları arasında kadınlar lehine anlamlı fark bulunmaktadır.

Bozkurt'a göre, iletişim becerileri alt ölçeklerinden, etkililik ve yeterlilik alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre iletişim becerisi etkililik ve yeterlilik alt boyutlarında daha yüksek ortalamalara sahiptirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutların medeni duruma göre karşılaştırılmasında; empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutları bakımından, medeni durumu evli olan öğretmenlerle medeni durumu bekar olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın bu bulguları, Bulut'un 2003'de yaptığı çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Komitoğlu'nun 2009'da yaptığı çalışmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Bulut'un yaptığı araştırmaya göre; öğretmenlerin medeni durumlarına göre iletişim becerileri ölçeği toplam puanlarının ortalama ve alt ölçeklerin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Evli olmayan öğretmenlerin iletişim becerileri toplam puanları ortalamaları, evli olan öğretmenlerden yüksektir. Ancak anlamlı bir fark saptanamamıştır. Evli olmanın kişiler arası iletişim becerilerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünülebilir. Ancak, öğretmenlerin medeni durumları öğretmenlerin iletişim becerisi algılarını farklılaştırmamaktadır.



Komitoğlu, Öğretmen iletişim becerisi alt boyutu için medeni durum değişkenine bakıldığında ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin medeni durumu evli olanlar ile evli olmayanlar grubuna cevap verenler medeni durumu diğer olanlarda anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin alt boyutlarından eğitim programına katılan öğretmenlerin karşılaştırılmasında, etkililik değerleri, katılmayan öğretmenlerin etkililik değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Etkililikte temel amaç, amaçların gerçekleştirilmesidir. Öğrencisini hem zihinsel hem davranışsal açıdan davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan eğitim sürecinde öğretmen bu değişmelerin ne ölçüde olduğunu izlemek durumundadır. Gelişme çabalarında bir dizi davranışlar yanında öğretmenin etkililiği de diğer bir önemli iletişim becerisi olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulguları Korkut ve Çam(1999) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Korkut'un çalışmasında öğretmenlerin iletişim ile ilgili bir eğitim programına katılma durumu ile iletişim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Çam tarafından öğretmenlerle gerçekleştirilen bir çalışmada, verilen iletişim becerileri eğitiminin öğretmenlerin ego durumu puanları ve problem çözme becerisi algıları üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur..

Öğretmen öğrencide zihinsel ve davranışsal değişmelerin olumsuz değil olumlu yönde olmasını amaçlamalıdır ki bunu gelişme anlamında birleştirmek olasıdır. Gelişme çabalarında bir dizi davranışlar yanında öğretmenin etkililiği de diğer bir önemli iletişim becerisi olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların yaş guruplarına göre karşılaştırılmasında; sebat, düzen, duygu anlama, bağımsızlık, değişiklik, danışmaya hazır oluş, kişisel uyum, yaratıcılık ve liderlik alt boyutu bakımından ise 20–30 yaş arası, 31–40 yaş arası, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu bulguları Komitoğlu'nun (2009) yaptığı araştırma bulgularıyla ve Vural'ın (2007) yaptığı araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Bu durumda; araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yaşı ilerledikçe kişilik özelliklerinin olumlu yönde geliştiği, davranışlarında kararlı ve atak, liderlik özellikleri gösterdikleri, güçlü bir iradeye sahip, mantıklı ve ileri görüşlü, insan ilişkilerinde kendi duygularını olduğu kadar başkalarının duygularını da anlama çabası içinde, yakınlarına karşı koruyucu, kendi kararlarını kendileri vermekten hoşlanan ve bu kararların gerektirdiği sorumlulukları da taşıyabilen, kendine güvenli, iddialı, sağlam iradeli olduklarını düşünebiliriz.

Komitoğlu, yaptığı çalışmada, İlköğretim okulu sınıf öğretmenleri “başatlık, duyguları anlama, yakınlık, bağımsızlık, saldırganlık” kişilik özelliklerinden 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenler arasında fark bulunmuştur.

Vural (2007) yapmış olduğu çalışmada da başatlık, sebat, düzen, kişisel uyum, yaratıcılık ve yakınlık kişilik özelliklerinde 21-25 yaş grubundaki öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenler arasında fark bulmuş ve belirtilen kişilik özelliklerini öğretmenlerin yaşları arttıkça daha fazla sergiledikleri sonucuna varmıştır.

Saygılı (2007)’nin (2010) yaptığı çalışmanın bulgularına göre, tarama listesi ilgi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine; kendini suçlama alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 30 ve altı yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine; kadınsı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 30 ve altı yaş grubu ile 51-60 yaş grubu arasında 51-60 yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların cinsiyetlere göre karşılaştırılmasında; başarıma, duygu anlama, şefkat gösterme, yakınlık, ilgi görme, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, liderlik, erkeksi özellikler ve kadınsı özellikler alt boyutları bakımından, cinsiyeti kadın olan öğretmenlerle cinsiyeti erkek olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Tarama Listesi başarıma, sebat, düzen, danışmaya hazır oluş, ideal benlik, erkeksi alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine

anlamli bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Belirtilen kişilik özelliklerinde kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha baskındırlar.

Şefkat, ilgi, kendini suçlama, uyarlık, kadınsı alt boyut puanlarının da erkek öğretmenler lehine anlamli bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Belirtilen bu kişilik özelliklerinde ise erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha baskındırlar. Bu durumda; kadın öğretmenlerin, toplumca kabul gören değerlere sahip olma yolunda başarı çabasında olan, özel ve iş yaşamında etkinliklerin planlanmasına önem veren, yüklenilen görevleri yerine getirmede kararlı davranan, bir işi sonuna kadar götürebilme kapasitesine sahip olan, bireysel problemler, psikolojik zorlanmalar gibi olguları çözümleyebilmek için danışmaya hazır, güçlü, atak kişilik özelliklerine sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Erkek öğretmenlerin, samimi, destekleyici, koruyucu davranan, diğer insanlara duygusal yardımlar sağlama davranışı gösteren, başkalarıyla ilişkilerinde bağımlı roller üstlenen, özeleştiriy yapan, sıcak, samimi, sempatik kişilik özelliklerine sahip olduklarını söyleyebiliriz. Araştırmanın bu bulguları Arslan'ın (2008) yaptığı araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Aslan'ın (2008) yaptığı araştırmanın bulguları incelendiğinde, kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların cinsiyete göre karşılaştırılmasında, başarıya, şefkat gösterme, liderlik ve kendini suçlama alt boyutları bakımından anlamli bulunmuştur.

Komitoğlu(2009), yaptığı araştırma da, ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin “Şefkat, Değişiklik, İlgi, Kendini Suçlama, Uyarlık, Kadınsı” kişilik özelliklerinde erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında anlamli fark bulunmuştur. Belirtilen kişilik özelliklerinde erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha baskındırlar. Yani erkek öğretmenler belirtilen kişilik özelliklerini daha fazla sergilemekte iken; Başarıya, Sebat, Danışmaya Hazır Oluş kişilik özelliklerini kadın öğretmenler daha fazla sergilemektedirler. Bu durum; erkek öğretmenlerin sevecen, uyumlu, sade ve becerikli toplumsal davranışlara sahip, mizaç olarak anlayışlı, espri yeteneği gelişmiş, davranışları ve hareketleri çabuk, tutum ve davranışları değişken, hassas, eleştiriy ya da küçük düşürücü olarak yorumlanabilecek her türlü davranışa karşı duyarlı, çekingen, içedönük, savunma sistemi zayıf, sabit ve takıntılı

düşüncelere sahip, kendilerine karşı ilgili, kendini suçlu hissetmeye hazır, kaygılı bir yapıya sahip, güvenilir ve sorumluluk sahibi, geleneksel değerleri yaşatan, ahlakçı, alçakgönüllü, sabırlı, sıcakkanlı, başkalarıyla ilişkilerinde yakınlaşmaya ve karşılıklı anlaşmaya değer veren kişilik özelliklerine sahip olduklarını diyebiliriz.

Vural'ın (2007) yapmış olduğu araştırmada da Duygusallık, Şevkat, Yakınlık, İlgi, Kendini Suçlama, Uyarlık, Kişisel Uyum, Kadınsı kişilik özelliklerinde erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında fark bulunmuş ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha baskın olduğu belirtilmiştir. Kişilik alt boyutlarından Danışmaya Hazır Oluş kişilik özelliği kadın öğretmenlerde saptanmıştır. Elde edilen bu bulgular sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların medeni duruma göre karşılaştırılmasında; başarıma, sebat, düzen, duygu anlama, sosyal enerji, bağımsızlık, değişiklik, kendini suçlama, uyarlık, oto kontrol, yaratıcılık ve liderlik alt boyutları bakımından, medeni durumu evli olan öğretmenlerle medeni durumu bekar olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları Durmuş'un 2006'da yaptığı araştırmanın bulgularıyla kısmen paralellik göstermektedir.

Durmuş'a (2006) göre, medeni durum değişkenine göre: "kişisel uyum" özelliğinin farklılaştığı görülmüştür. Buna göre uyumlu ve mutlu bir evliliği olan ebeveynlerin kişisel uyumlarının da daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların eğitim durumuna göre karşılaştırılmasında; sebat, düzen, şevkat gösterme, gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, uyarlık, oto kontrol, kişisel uyum ve liderlik alt boyutları bakımından, eğitim durumu lisans, yüksek lisans ve doktora olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu bulguları Yeşilyurt ve Çankaya'nın 2008 de yaptığı araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Saygılı'nın (2007) de yaptığı araştırmanın bulgularıyla ise farklılık göstermektedir.

Yeşilyurt ve Çankaya, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğrenim değişkenine göre ön lisans mezunu

öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerine daha üst düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir.

Saygılı'nın araştırmasında, tarama listesi alt boyut puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutların mesleki deneyime göre karşılaştırılmasında; sebat, düzen, duygu anlama, bağımsızlık, değişiklik, kendini suçlama, uyarlık, kişisel uyum, yaratıcılık ve liderlik alt boyutları bakımından, mesleki deneyimi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-20 yıl, 20 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Bu durum; mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin meslekte tecrübeye sahip öğretmenlere nazaran eleştiri ya da küçük düşürücü olarak yorumlanabilecek her türlü davranışa karşı duyarlı, çekingen, üzerinde baskı ve üstünlük kurulmasına ses çıkarmama, içedönük, hayal kırıklığı ve güçsüzlükler karşısında vazgeçme, kendini suçlu hissetme, problemlerle başa çıkmada kendilerini yetersiz hissetme, eleştiri ya da küçük düşürücü olarak yorumlanabilecek her türlü davranışa karşı duyarlı, baskı ve üstünlük kurulmasına ses çıkarmama, başkalarını kendilerinden daha güçlü, etkili ve başarıyı daha çok hak eden kişiler olarak görme, insanlarda beğeni ve onay duygusu uyandırma, basit olan konuları karmaşık ve ayrıntılı bir şekilde ifade etme, başkalarında olumlu izlenimler uyandırma, paylaşımcı olma, başkalarıyla ilişkilerinde yakınlaşmaya ve karşılıklı anlaşmaya değer verme kişilik özelliklerine sahip olduklarını düşündürmüştür. Bu araştırmanın bulguları, Saygılı'nın 2007 de ve Ültanır'ın 1998 de yaptığı araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Saygılı, tarama listesi uyarlık alt boyutu puanlarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 5 yıldan az okul yılı grubu ile 11 ve üstü okul yılı grubu arasında 11 ve üstü okul yılı grubu lehine; kadınsı alt boyutu puanlarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklılığın 5 yıldan az okul yılı grubu ile 11 ve üstü okul yılı grubu arasında 11 ve üstü okul yılı grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Ültanır, yapmış olduğu bir çalışmada öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre mesleği severek yapma, sabırlı ve hoşgörülü olmaya çalışma, güler yüzlü,

sabırlı ve anlayışlı olma, çocukların eğitsel ve kişisel sorunlarını çözebilme konularında daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Öğretmenler ve öğretmen adayları arasındaki bu farklılıklar öğretmen adaylarının deneyim eksikliklerine bağlanmıştır. Bu nedenle mesleğe ilişkin deneyimin artması ile birlikte mesleğe bağlılığın temel ölçütleri olan mesleğin etik değerlerine ilişkin algının da artacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından değişiklik alt boyutları iletişim programına katılıp katılmama bakımından karşılaştırılmasında; eğitim programına katılan öğretmenlerin değişiklik puanları eğitim programına katılmayan öğretmenlerin değişiklik puanlarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Tarama Listesi kadansı alt boyutu puanlarının meslek yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, söz konusu farklılığın 5 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlerle 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 16 ve üstü grubun lehine gerçekleştiği bulunmuştur. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Ryan (1979) göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimlerinde, ölçütlerin yetersizliği ve ölçütler düzeyinde eğitim almamaları öğretmen olduklarında pek çok sorunla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin buna benzer sorunlarla baş edebilmelerinde, algılama biçimlerinin, performanslarını etkileyen bireysel farklılıklarının ve kişilik özelliklerinin önemi büyüktür (Akt.:Güçlü, 1996). Bu bakımdan araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir.

İletişim becerilerinin alt boyutlarından empati ile, kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başarma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, sosyal enerji, gösteriş, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, öz güven, kişisel uyum ve öz doyum arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Erbaş'a göre, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde içtenlik ve dürüstlük esas olmalıdır. İyi öğretmen-öğrenci ilişkilerinde karşılıklı güven şarttır. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde empatik anlayış, öğrenmeyi kolaylaştırıcı en önemli niteliktir. Öğretmen, öğrencinin uyum sağlamasında da etkilidir.(Erbaş,1998:10)

İletişim becerilerinin alt boyutlarından saydamlık ile, kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başatlık, şefkat gösterme, yakınlık, sosyal enerji, gösteriş, ilgi görme, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, öz güven, kişisel uyum ve öz doyum arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Kısaç'ın (2002) yaptığı araştırmaya göre, öğrenci başarısında öğretmenin sınıfta yarattığı etkileşim ortamı çok önemlidir. Öğretmenin öğretim sürecindeki rolü özel bir önem kazanmaktadır. Öğretmenin sınıftaki başarısında, sosyal yeterliliği, teknik yeterliliğinden daha etkilidir. Öğretmenin öğrencileri, oldukları gibi kabul etmesi, onlarla uygun bir şekilde iletişim kurması, dürüst olabilmesi, öğrencilere her zaman açık ve net olabilmesi, öğrencilerin öğrenmelerine ve yüksek başarı yakalamalarına olanak verir.

Kasatura'ya göre, birbirinden çekinen ve aralarında olumsuz bir değerlendirme bulunan bireylerin etkili iletişim kurabilmeleri için öncelikle güven ortamının oluşturulmasının gerekli olduğu ifade edilmiştir. Çevresindeki insanlarla başarılı iletişim kuran yetişkinlerin kişilik özelliği incelendiğinde, kendilerine güven duyan, duygusal ve düşünsel yönden olgunlaşmış kişiler olduğu gözlenmiştir. Bu kişilerin bebekliklerinden itibaren güven ve sevgi dolu bir ortamda yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca başarılı bir iletişimde duygudaşlık ve saydamlık özelliklerinin bulunması gerektiği söylenmektedir. Duygudaşlık (empati), karşısındaki insanın duygularını anlama yeteneği; saydamlık ise bir insanın rol yapmaması, içi ile dışının bir olmasını anlatır.

Öğretmenlerin olduklarından farklıymış gibi görünmeleri yerine doğal, içten ve saydam olabilmeleri eğitim öğretimin niteliğini arttıracaktır.

İletişim becerilerinin alt boyutlarından eşitlik ile, kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başarma, başatlık, sebat, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, sosyal enerji, gösteriş, saldırganlık, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, öz güven, kişisel uyum ve öz doyum arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Ceyhan(2006) öğretmenlerin üzerinde yaptığı araştırmada, iletişim becerisine bağlı olarak öğretmenlerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin daha güçlü olduğu sonucuna varmıştır.

Kasatura'ya (1991) göre; iki insanın birbirini anlamasını engelleyen en önemli etkenlerden biri de, saldırganlıktır. Bu süreç bireyin, benlik bilincini koruma ihtiyacından çıkmıştır. Bireyin kendini savunma özelliği arttıkça iletişimdeki verimin düştüğünü, savunma azaldıkça iletişimin anlamına ve yapısına daha çok dikkat edildiği gözlenmiştir.

İletişim becerilerinin alt boyutlarından etkililik ile, kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başarıma, başatlık, sosyal enerji, gösteriş, kendini suçlama, öz güven, öz doyum ve yaratıcılık arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Blanton ve diğerlerine göre, (2003) bir örgüt olarak okulun başarısı, etkililiği temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin etkililiğine bağlıdır. Öğrencilerin öğrenmelerinin ve okulların nasıl geliştirilebileceğine ilişkin kararlar alırken öğretmenlerin etkililiği göz ardı etmek mümkün değildir

Brophy ve Alleman (1991), öğretmenin cana yakın olmasının, heves ve coşku dolu olmasının, değişim ve gelişim taraftarı olmasının, insancıl olmasının, düşünen ve düşüncelerini yansıtan kişiler olmasının etkili öğretmenliğin vazgeçilmez öğelerinden olduklarını söylemektedir.

Demirel (2000), öğretmen niteliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda yapılan araştırmaların daha çok “etkili öğretmenin nitelikleri” üzerinde odaklandığını ve öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin temelde meslekî ve kişisel nitelikler olduğunu belirtmektedir. Son yıllarda öğretmenin kişisel niteliklerinden çok öğretmen davranışlarının öğrencilerdeki davranış değişikliklerini etkilediğinin gözlenmesiyle öğretmen davranışları araştırmalarda artarak yerini almaktadır.

Alkan'a göre, (1984) öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği ve başarısı, bu süreçlerde kullanılacak iletişimin etkililiği ve başarısına bağlı bulunmaktadır (akt. Akoğuz, 2002).

İletişim becerilerinin alt boyutlarından yeterlilik ile, kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başatlık, duyguları anlama, yakınlık, gösteriş, kendini suçlama, öz güven, öz doyum ve erkeksi özellikler arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.



Özdemir ve Sönmeze göre, (1997) ilköğretim öğretmenlerinin de öğrencileri yakından tanıyabilme ve gelişim özellikleri alanında da yeterliklere sahip olmaları önemlidir.

Gökçe'ye göre, (2003) öğretmen, gerek içinde yer aldığı öğretmen grubunda gerekse birlikte olduğu öğrenci grubu içinde bir liderlik rolü üstlenmek durumundadır. Bu liderlik bazen geleneksel olabileceği gibi çoğu zaman da demokratik bir yapıda olabilir. Öğretmen, lider olarak sorumlu olduğu sınıfı, okulu ve hizmet verdiği çevre ve toplumu yönlendirmek ve aydınlatmakla da görevlidir

Toplumun ve Türkiye'nin geleceği için, öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde gereğince durulmalıdır. Bilindiği gibi bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. İyi eğitimi iyi öğretmenler, nitelikli eğitimi de nitelikli öğretmenler yapar. Ayrıca öğretmenin eğitim-öğretim etkinlikleri ve rolleri de giderek artmaktadır. Öğretmenlik, özel uzmanlık mesleği olmanın yanı sıra bir sanattır. Sorun iyi bir öğretmen yetiştirmektir. Çünkü iyi eğitimi iyi öğretmenler yapar. Şunu çok iyi bilmeliyiz ki, Türkiye Cumhuriyeti'ni kuranlar, o zamanki yoksulluklar ve yoksunluklar içinde bile öğretmen niteliği üzerinde ısrarla durmuşlardır.

## BÖLÜM 6

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 1. Sonuç:

1. İletişim becerilerine ilişkin alt boyutlarından eşitlik alt boyutunun yaş gurupları bakımından karşılaştırılmasında, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin eşitlik değerleri, 31–40 yaş arası olan öğretmenlerin eşitlik değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

2. İletişim becerilerine ilişkin alt boyutlarından etkililik alt boyutunun eğitim seviyesi bakımından karşılaştırılmasında, eğitim seviyesi doktora olan öğretmenlerin etkililik değerleri, eğitim seviyesi yüksek lisans ve lisans olan öğretmenlerin etkililik değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin de etkililik değerleri lisans mezunu olan öğretmenlerin etkililik değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

3. İletişim becerilerine ilişkin alt boyutlarından eşitlik alt boyutunun mesleki deneyim bakımından karşılaştırılmasında, mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin eşitlik değerleri, mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerin etkililik değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

4. İletişim becerilerine ilişkin alt boyutların, cinsiyete göre karşılaştırılmasında, empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutları bakımından, cinsiyeti kadın olan öğretmenlerle cinsiyeti erkek olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5. İletişim becerilerine ilişkin alt boyutların, medeni duruma göre karşılaştırılmasında; empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutları

bakımından, medeni durumu evli olan öğretmenlerle medeni durumu bekar olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**6.** İletişim becerilerine ilişkin alt boyutlarından etkililik alt boyutunun eğitim programına katılıp katılmama durumuna göre karşılaştırılmasında; eğitim programına katılan öğretmenlerin etkililik değerleri, katılmayan öğretmenlerin etkililik değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

**7.** Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan sebat ve duygu anlama alt boyutunun yaş gurupları bakımından karşılaştırılmasında, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin sebat ve duygu anlama değerleri, 20-30 yaş arası olan öğretmenlerin sebat ve duygu anlama değerlerinden ve 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin sebat ve duygu anlama değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan düzen alt boyutunun yaş gurupları bakımından karşılaştırılmasında, 20-30 yaş arası olan öğretmenlerin düzen değerleri, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin düzen değerlerinden ve 41 yaş-üzeri olan öğretmenlerin düzen değerleri anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

**8.** Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan duygu anlama, şefkat gösterme, yakınlık, ilgi görme, kendini suçlama, liderlik, erkeksi özellikler ve kadınsı özellikler alt boyutları bakımından, cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin değerleri cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Buna karşın, başarıma ve danışmaya hazır oluş alt boyutları bakımından ise, cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin değerleri cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

**9.** Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlardan, başarıma, sebat, düzen, duygu anlama, kendini suçlama, uyarlık, oto kontrol ve liderlik alt boyutları bakımından, medeni durumu evli olan öğretmenlerin değerleri medeni durumu bekar olan öğretmenlerin değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Buna karşın, sosyal enerji, bağımsızlık, değişiklik ve yaratıcılık alt boyutları bakımından, medeni durumu bekar olan öğretmenlerin değerleri medeni durumu evli olan öğretmenlerin değerlerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

**10.** Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sebat ve şefkat gösterme alt boyutları eğitim durumu bakımından karşılaştırıldığında; eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin sebat ve şefkat gösterme puanları eğitim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğretmenlerin sebat ve şefkat gösterme puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur

Buna karşın, öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından düzen alt boyutunun eğitim durumu bakımından karşılaştırılmasında; eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin düzen gösterme puanı, eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin düzen puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından gösteri, bağımsızlık ve saldırganlık alt boyutlarının eğitim durumu bakımından karşılaştırılmasında; eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin gösteri, bağımsızlık ve saldırganlık puanları eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin gösteri, bağımsızlık ve saldırganlık puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur

Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından uyarılık, oto kontrol, kişisel uyum ve liderlik alt boyutlarının eğitim durumu bakımından karşılaştırılmasında; eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin uyarılık, oto kontrol, kişisel uyum ve liderlik puanları eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin uyarılık, oto kontrol, kişisel uyum ve liderlik puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur

**11.** Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından sebat ve düzen alt boyutları mesleki deneyim bakımından karşılaştırılmasında; mesleki deneyimi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sebat ve düzen puanları mesleki deneyimi 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin sebat ve düzen gösterme puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca mesleki deneyimi 11-20 yıl olan öğretmenlerin sebat ve düzen puanları mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin sebat ve düzen puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından duygu anlama alt boyutları mesleki deneyim bakımından karşılaştırılmasında; mesleki deneyimi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin duygu anlama puanları mesleki deneyimi 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin duygu anlama puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin bağımsızlık puanları mesleki deneyimi 11-20 yıl, 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin bağımsızlık puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından değişiklik alt boyutları mesleki deneyim bakımından karşılaştırılmasında; mesleki deneyimi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin değişiklik puanları mesleki deneyimi 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin değişiklik puanlarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Ayrıca mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kendini suçlama puanları mesleki deneyimi 11-20 olan öğretmenlerin kendini suçlama puanlarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından uyarlık alt boyutları mesleki deneyim bakımından karşılaştırılmasında; mesleki deneyimi 11-20 yıl olan öğretmenlerin uyarlık puanları mesleki deneyimi 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin uyarlık puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca mesleki deneyimi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kişisel uyum puanları mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlerin kişisel uyum puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından yaratıcılık alt boyutları mesleki deneyim bakımından karşılaştırılmasında; mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yaratıcılık puanları mesleki deneyimi 11-20 yıl, 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yaratıcılık puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Buna karşın, mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenlerin liderlik puanları mesleki deneyimi 11-20 yıl, 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin liderlik puanlarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

**12.** Kişilik özelliklerine ilişkin alt boyutlarından değişiklik alt boyutları programına katılıp katılmama bakımından karşılaştırılmasında; eğitim programına

katılan öğretmenlerin değişiklik puanları eğitim programına katılmayan öğretmenlerin değişiklik puanlarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur

Buna karşın, kişilik özelliklerine ilişkin diğer alt boyutların karşılaştırılmasında ise eğitim programına katılıp katılmama bakımından öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**13.** İletişim becerilerinin alt boyutlarından empati ile, kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başarma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, sosyal enerji, gösteriş, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, öz güven, kişisel uyum ve öz doyum arasında pozitif yönde etki bulunmuştur.

**14.** İletişim becerilerinin alt boyutlarından saydamlık ile, kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başatlık, şefkat gösterme, yakınlık, sosyal enerji, gösteriş, ilgi görme, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, öz güven, kişisel uyum ve öz doyum arasında pozitif yönde etkibulunmuştur.

**15.** İletişim becerilerinin alt boyutlarından eşitlik ile, kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başarma, başatlık, sebat, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, sosyal enerji, gösteriş, saldırganlık, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, öz güven, kişisel uyum ve öz doyum arasında pozitif yönde etki bulunmuştur.

**16.** İletişim becerilerinin alt boyutlarından etkililik ile, kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başarma, başatlık, sosyal enerji, gösteriş, kendini suçlama, öz güven, öz doyum ve yaratıcılık arasında pozitif yönde etki bulunmuştur.

**17.** İletişim becerilerinin alt boyutlarından yeterlilik ile, kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başatlık, duyguları anlama, yakınlık, gösteriş, kendini suçlama, öz güven, öz doyum ve erkeksi özellikler arasında pozitif yönde etki bulunmuştur.

## 2.Öneriler:

Bu araştırma sınırlılıkları içinde yukarıda özetlenen sonuçlara göre şu öneriler geliştirilebilir:

Bu çalışmada öğretmenlerin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisine bakılmıştır. Yeni yapılacak çalışmalarda, farklı konulara bakılıp karşılaştırmalar yapılmalıdır.

Bu çalışmada, ilköğretim birinci kademedeki çalışan sınıf öğretmenleri ile çalışılmıştır. Yeni yapılacak çalışmalarda farklı kademelerdeki, farklı branş öğretmenleri ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Ya da çalışma, sınıf öğretmeni olarak görev yapacak olan öğretmen adayları ile yapılabilir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda, kişilik özelliklerinin başka değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir

Sınıf öğretmeni yetiştirme konusuna gereken önem verilerek bu konuda öğretmenlere rehberlik uygulamaları ya da ders programlarında kişilik özellikleri ve iletişim becerileri konusunda çeşitli etkinliklere yer verilebilir.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim kursları ya da seminerler verilebilir.

Ülkemizde de öğretmen yetiştiren programlarda etkili iletişim becerileri dersinin 2006–07 öğretim yılından itibaren zorunlu ders olarak konulmasının öğretimi daha etkin kılacağı ve öğrenci-öğretmen etkileşimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Bakanlık düzeyinde okullarda iletişim probleminden kaynaklanan sorunların belirlenmesi, nedenlerinin araştırılarak olası çözümlerin üretilmesi ve uygun politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Ayrıca okullarda yaşanan sorunların ne kadarının iletişim problemlerinden kaynaklandığının belirlenmesi ve uygun stratejiler geliştirilmesi eğitim örgütlerinde sağlıklı bir iletişim ortamının yaratılmasına katkı sağlayabilecektir.





## **Kaynakça;**

Adams, J, (1995). “Küreselleşme Ve Endüstri İlişkileri Sistemlerinin Dönüşümü”. Çev., Toker Dereli, Iv. Uluslararası Endüstri İlişkileri Kongresi 24-25 Kasım 1994. Kamu-İş Ya. Ankara.

Adler, A., (1994). İnsan Tabiatını Tanıma, Çev. A. Yörükhan. İş Bankası Yayınları, Ankara.

Akgöl, H., (1994). Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanları Ve Öğrencilerin İdeal Bir Öğretim Elemanının Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri İle Kendi Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Bu Niteliklere Uygunluklarının Karşılaştırılması, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Akkoyun, F., (1976). Kişiliğin Psikolojik Testlerle Değerlendirilmesi, Ankara.

Akoğuz, M., (2002). İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aksoy, A., (1970). Dil Yanlılıkları, Adam Yayınları, İstanbul.

Aksoy, A., (1993). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Allport, W.Gordon., (1961). Pattern And Growth In Personality. New York: Mc Graw Hill Company.

Altaylı, B., (2005). Kişilik: Kuramları, Gelişimi Ve Ölçümü, Ankara.

Altıntaş, E., (2001). “Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar” (Edit:L. Küçükahmet), Pegem Yayıncılık, Ankara.

Ann, P.P., (1985). The Effects Of Teacher Facial Expression And Touch On Student Self Disclosure.

Ansbacher, H, Ansbacher, R.R., (1956). The Individualpsychology Of Alfred Adler, New York: Harper And Row, Publishers.

Arı, R., Üre, Ö., Yılmaz, H., (2000). Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi, Mikro Yayınları, Konya.

Arkonaç, S., (1993). Psikoloji: Zihin Süreçleri Bilim. İstanbul, Alfa Yayınevi, İstanbul.

Arslan, M., (2008). Eğitim Kurumu Yönetici Adaylarının Eğitim Yönetimi Ders Notları, Meb Yayınları, Ankara.

Arslantaş, Y., (1998). Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Atkinson., Richard C., Hilgard., Ernest R., (1995). Psikolojiye Giriş Sosyal Yayınları, İstanbul.

Aydın, A., (1998). Sınıf Yönetimi, Alfa Yayınevi, Bursa.

Aydın, B., (2002). Gelişim Psikolojisi, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.

Aytaç, T., (2004). 21. Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Rollerini, Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, S.45, Ss. 4.

Bacanlı, H., (1997). Eğitim Psikolojisi, Alkım Yayınevi, İstanbul.

Bacanlı, H., (1998). Gelişim Ve Öğrenme - Eğitim Psikolojisi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Bacanlı, H., (2006). Eğitim Psikolojisi, Alkım Yayınevi, , İstanbul.

Balcı, H., (1996). Danışma Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyine Etkisi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Samsun.

Batlaş., Z. ve A.Batlaş., (2003). Bedenin Dili, Remzi Kitapevi, İstanbul,

Batlaş, Z., Ve Batlaş, A., (2009). Bedenin Dili. 22. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Başar, H., (2009). Sınıf Yönetimi. Pagem Yayıncılık, Ankara.

Başaran, İ.E., (1981). Yönetimde İnsan İlişkileri, Aydan Yayınları, Ankara.

Başaran, İ. E., (2000). Örgütsel Davranış; İnsanın Üretim Gücü, Umut Yayınevi, Ankara.

Baymur, F., (1989). Genel Psikoloji, 8. Basım İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Baymur, F., (1994). Genel Psikoloji. 8. Basım İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Bilen,M., (1994). Sağlıklı İnsan İlişkileri, Armoni Ltd. Şti, Ankara.

Bilen,M., (1998). Sağlıklı İnsan İlişkileri, Armoni Ltd. Şti, Ankara.

Blanton, L., Sindelar, P.T., Correa, V., Hardman, M., Mcdonnell, J., Kuhel, K.(2003). Conceptions Of Beginning Teacher Quality: Models Of Conducting Research. (Copsedocument Number Rs-6). Gainesville, Fl: University Of Florida, Center On Personnel Studies İn Special Education. İnternetten 10.11.2007 Tarihinde Elde Edilmistir: [Http://www.Copsse.Org](http://www.Copsse.Org)

Boldurmaz, A., (2000). “İlköğretim Okullarındaki Sınıf Yönetimi Süreçlerinin Değerlendirilmesi.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bozkurt, N., (2003). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir.

Brophy&Allemen., (1991). Educational Psychology, New York.

Buluş, M. & Cevher, F. N., (2009). Benlik Kavramı Ve Benlik Saygısı: Önemi Ve Geliştirilmesi. Akademik Dizayn Dergisi.

Bulut, M., Usta, E., (2003). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerileri Düzeylerinin İncelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad) Cilt 8, Sayı 1.

Burger, J. M., (2006). Kişilik(2.Baskı), Kaknüs Yayınları, İstanbul.

Burke, B.U., (1985). Causal İnternalization Of Academic Performance As A Function Of Self Esteem And Performance Satisfaction. Journal Of Research Personaity.

Bursalıoğlu, Z., (1998). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış, Pegema Yayıncılık , Ankara.

Büyükkaragöz, S.S.ve Çivi,C., (1997). Genel Öğretim Metodları, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul.

Caputo S.J., Harry C,Colean,. (1994). Interpersonal Communication Competency Through Critical Thinking. Usa: Allyn And Bacon.

Carrel, A., (1997). İnsan Denen Meçhul. (Birinci Baskı). Hayat Yayınları, İstanbul.

Celep,C., (2001). Sınıf Yönetiminde Öğretmen Öğrenci İlişkisi. Çağdaş Eğitim Dergisi, Ankara.

Celep,C., (2002). Sınıf Yönetimi Ve Disiplini, Anı Yayıncılık.Ankara.

Celep, C. (2002). Eğitim Örgütlerinde İletişim. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 1. Sayı 8, Adana.

Cole, Luella., Morgan, John. J.B. (1985). Çocukluk Ve Gençlik Psikolojisi. (Çev: Belkışalim Vassaf). 3. Basım.: M. E. Basımevi, İstanbul.

Corey, G., (2008). Psikolojik Danışma Kuram Ve Uygulamaları. Mentis Yayıncılık, Ankara.

Cüceloğlu, D., (1997). İnsan Ve Davranışı, Remzi Kitapevi, İstanbul.

Cüceloğlu,D., (1998). Keşke'siz Bir Yaşam İçin İletişim Donanımları Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul.

Çakır, H.Y., (2006). 12-22 Yaş Grubundaki Gençlerde Çok Yönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dağıtım, Ankara.

Çelenk, S., (1999). Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi, 4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Cilt 2, Eskişehir.

Çelik V., (2003). Okul Kültürü Ve Yönetimi, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Çetinkanat, C. (1998). İnsan İlişkilerinde Etkili İletişim. Çağdaş Eğitim, Ankara.

Çubukçu Z., Ve Döndar İ., (2003). “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı Ve Beklentileri”, Milli Eğitim Yayınları.

Değirmenci, C., (2004). Kişisel Gelişim Ve Pozitif Enerji, Bilge Karınca Yayınları, İstanbul.

Demir, A., (2003). Eğitim Kurumu Yönetici Adaylarının Eğitim Yönetimi Ders Notları. Meb Yayınları, Ankara.

Demirel, Ö., (2000). Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme “Öğretme Sanatı” Pegema Yayıncılık, İstanbul.

Demirel, Ö., (2006). Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı.1.Baskı.:Pegem Yayıncılık, Ankara.

Demirtaş, H., (2005). Etkili Sınıf Yönetimi. Ed: H. Kıran Sınıf Yönetiminin Temelleri, Anı Yayıncılık, Ankara.

Deniz,E.M., (2008). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,9, Konya.

Dökmen, Ü., (1998). İletişim Çatışmaları Ve Empati, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Dökmen, Ü., (2002). İletişim Çalışmaları Ve Empati, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Dubrin, A., (1994). Applying Psychology. Individual And Organizational Effectiveness. New Jersey: Prentice Hall.

Durmuş, R. (2006), 3-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri İle Anne-Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi I, Aktüel Yayınları. 1. Baskı, İstanbul.

Eisenberg, N., And Lennon, R. (1983). Sex Differences In Empathy And Related Capacities. Psychological Bulletin.

Enç, M., (1990). Ruh Bilim Terimleri Sözlüğü, Karatepe Yayınları, Ankara.

Erbaş,N., (1998). Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre İdeal Öğretmenin Kişilik Özellikleri, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Erden, M., (2000). Sınıf Yönetimi. Alkim Yayınevi, İstanbul.

Erden, A., (2008). Eğitim Psikolojisi, Arkadas Yayınevi , Ankara.

Erdoğan İ., (2001). Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Erdoğan,İ., (2006), H. Resmî Ve Özel İlköğretim Okulunda Çalışan Yöneticilerin Kişilik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Eren, E., (2000). Yönetim Ve Organizasyon. Beta Yayınları, İstanbul.

Ergin, A., Geçer A.K., (1998). Öğrenci Algılarına Göre Öğretim Elemanlarının İletişim Biçimleri.Ankara Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.32(1-2),1-28, Ankara.

Ergin, A. Birol, C. (2000). Eğitimde İletişim, Anı Yayıncılık, Ankara.

Ergun, M., Vd., (1995). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ocak Yayınları, Ankara.

Ergun, M., (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ocak Yayınları, Ankara.

Erikson, Erik., (1980). Childhood And Society. 2nd Ed. New York: Norton.

Eroğlu, F., (1996). Davranış Bilimleri, Beta Yayınevi, İstanbul.

Ertuğrul, H., (2000). Öğretmenin Başarı Kılavuzu, Nesil Yayınları, İstanbul.

Fiske, John., (1986). İletişim Çatışmalarına Giriş, (Çev.Süleyman İrvan), 2.Basım, Bilim Ve Sanat, Ankara.

Fordham, F., (2004). Jung Psikolojisinin Ana Hatları, Say Yayınları, İstanbul.

Gençtan, Engin. (1986) Çağdas Yaşam Ve Normal Dışı Davranışlar, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Gençtan, E., (1993). Psikanaliz Ve Sonrası, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Geçtan, E., (1998). Psikanaliz Ve Sonrası, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Gergen, K.J. & Marlowe, D., (1971). The Concept Of Self Holt Rinehart And Winston. United States Of America.

Glasser, W., (1990). Okulda Kaliteli Eğitim (Çev: Ulas Kaplan), Beyaz Yayınları, İstanbul.

Goleman D., (2000). İşbaşında Duygusal Zeka, İkinci Basım, Varlık Yayınları, İstanbul.

Good, T., Brophy, J., (1997). Looking İn Classrooms. New York:Harper Collins.

Gordon, T., (1993). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. Çev: E. Aksoy Ve B. Özkan. Yapa Yayınları, İstanbul.

Gökçe, E., (2003). Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Eğitimde Yansımalar: V Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, Sivas.

Gökçe, O., (2003). İletişim Bilimine Giriş, Turan Kitapevi, Ankara.

Guilane-Nachez, Erica., (2003). İletişim Mi Kolay? (Çev.Gülşah Ercenk Abdelhadifi), 1.Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Güçlü, N., (1996). Sınıfta Etkili Öğrenci-Öğretmen İletişiminin Kurulması. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 18(2), Ankara.

Güçlü, N., (2005). Sınıf Yönetimi (Editör: Leyla Küçükahmet), Nobel Yayınları, Ankara.

Gül, G., (2002). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Ve Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Günay, K., (2003). “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Güney, S., (1998). Davranış Bilimleri, Kara Harp Okulu Basımevi, Ankara.

Gürgen H., (1997). Örgütlerde İletişim Kalitesi, Der Yayınları, İstanbul.

Gürsel, M., (2005). “Öğretin Yılı Öncesi Hazırlıklar.” Sınıf Yönetimi. (Editör: Zeki Kaya.). 5. Baskı: Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Gürsoy, C.G., (1989). İlkokul Öğretmenlerinin Benlik Kavramları İle Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşım Düzeyini Etkileyen Bazı Faktörler. Bursa: Uludag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa.

Gürşimşek, I., (1999). Etkin Sınıf Yönetimi İçin Etkili İletişim Becerileri. Eğitim Ve Bilim, Ankara.

Hall, Calvin S., (1968). Ve Gardner Lindzey. Introduction To Theories Of Personality. Singapore: John Wiley & Sons, Inc.

Hall,E. Ve Arkadaşları., (1995). İtem Analisis Of The My Use Of İnterpersonal Skills İVENTORY. British Journal Of Guidance And Counseling. Vol 3:377-387.

Harrow J And Catlyn-Harlow,. (1999). [Counseling Basics For Wiccan Clergy](#). Judith Harrow And Gweth Catlyn-Harlow.

Hellriegel D., Slocum Jr, J.W., Ve Woodman R.W., (1995). Organizational Behavior, Seventh Edition, West Publishing Company, Minneapolis/St. Paul.

Horney,Caren., (1998). Çağımızın Nevrotik Kişiliği.: Öteki Yayınevi, Ankara.

Hoşgörür, V., (2002). Teoriden Pratiğe Kamu Yönetimi Yaklaşımlar, Sorunlar Ve Metodlar.

Hutchinson, L. M. & Beadle, M. E., (1992). Professors Communication Styles: How They İnfluence Male And Female Seminar Participants. Teaching & Teacher Education.

İlgar, L., (1996). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.



İnanç, B. Y. Ve Yerlikaya, E. E., (2008). Kişilik Kuramları, Pegem A Yayıncılık. Ankara.

İstengel,A.M., (2006). Okul Rehber Öğretmenlerinin Kişilik Şellikleri Ve İştresleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi,Eğitim Yönetimi Bilimi, İstanbul.

Jones, V.F, L.S Jones., (1995). Comprehensive Classroom Management: Creating Communities Of Support And Solving Problems. Usa: Allyn And Bacon.

Kağıtçıbaşı, Ç., (1998). İnsan Ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş, Sevinç Matbaası, Ankara.

Karasar, N., (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 9. Basım Nobel Yayınları, Ankara.

Kasatura, İ., (1991). Okul Başarısından Hayat Başarısına, (2.Basım), Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

Kaya, İ., (2003). Çocuk Ergen Ve Anne Baba. Çantay Yayınları, İstanbul.

Kaya, R., (2003).Kitle İletişim Sistemleri, Teori Yayınları, Ankara.

Kaynak S., (2007). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Kızılloluk, H., (2002). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar: Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara.

Kaşıkçı, E., (2004). Beden DiliHayat Yayıncılık. İstanbul.

Kısaç, İ., (2002) “Öğretmen Öğrenci İletişimi.” Sınıf Yönetimi. (Editör: Emin Karip.) 4.Baskı. Ankara.

Kısaç, İ., (2002). Sınıf Yönetimi (Editör: Emin Karip), Pegama Yayıncılık, Ankara.

Komitoğlu., (2009), Değer, Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği) Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı. İstanbul.

Koptagel, İ. G., (1984). Tıpsal Psikoloji. İstanbul Üniversitesi Cerrah Paşa Tıp Fakültesi Yayını No: 110, İstanbul.

Korkmaz, M., (2007). Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerine Etkisi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Pegem Yayıncılık Ankara Sayı: 43.

Korkut, F. (2006). Okul Tmelli Önleyici Rehberlik Ve Psikolojik Danışma, Anı Yayıncılık Ankara.

Köknel, Ö., (1983). Kişilik. Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

Köknel, Ö., (1993). Davranış Bilimleri Yayılım Matbaası, İstanbul.

Köknel, Ö., (1993). İnsanı Anlamak, Altın Kitaplar , İstanbul.

Köknel, Ö., Özüğurlu Ve Bahadır., (1993). Davranış Bilimleri. İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları. İstanbul.

Kulaksızoglu, Adnan. (1998). Ergenlik Psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Küçükahmet, L., (1983). Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayını, Sayı: 55, Ankara.

Küçükahmet, L., (2001). Öğretim İlke Ve Yöntemleri, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Lew, W. J. F. (1977). Teaching And The Teacher's Personality, Education Journal.

Lunenburg F.C. Ve Ornstein A.C., (1991). Educational Administration Concepts And Practices, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California.

Maslow, A., (1970). Motivation And Personality Second Edition. New York: Harper And Row Publisher Inc.

Mcdowell, E., (1993). "An Explatory Study Of Gta's Attitudes Tword Aspects Of Teaching Style" Paper Presented At The Annual Meeting Of The Speech Communication Association 179 Th, Miami Beach, Fl, November (18-21) Erich No: Ed370147.

Mckay, M., Davis, M. & Fanning, P., (2006). İletişim Becerileri. Hyb Yayıncılık, Ankara.

Miller, Paul A. Ve Nancy Eisenberg., (1988). “The Relation Of Empathy To Aggressive And Externalizing/Antisocial Behavior”, Psychological Bulletin.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Görev Tanımı. Meb Yayınları Tebliğler Dergisi. Ocak 2000. Sayı 2508. Ss. 65-67.

Moore, K. D., (2001). Classroom Teaching Skills. Us: Mcgraw Hill.

Morgan, C., ( 1985). ( Çeviren: Hüsnu Arıca Ve Arkadaşları). Psikolojiye Giriş. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. Ankara.

Murray, B., (1996).[Does ‘Emotional İntelligence’ Matter İn The Workplace?](#). American Psychological Association.

Münire, Akman, Yasemin., (2000). Eğitim Psikolojisi. Arkada Yayınevi. Ankara.

Nacar, Fatma., (2010). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Navaro, L., (2000). Gerçekten Beni Duyuyor Musun?, İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Navaro L., (2000).Gerçekten Beni Duyuyormusun? Remzi Yayınları.

Neil, J., “Eğitim”,. (1989) Yetiskinegitimi.Com Adresinden 4.4.2010 Tarihinde Alınmıştır.

Oktay, M., (1991), İşletmeciler İçin: Davranış Bilimlerine Giriş,Der Yayınları. İstanbul.

Öner, M., (1999). İlköğretim Okulları 1.Kademe Öğretmenlerinin Sınıfla İletişimi Sağlama Etkinlikleri.Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Özdemir Ve Sönmez., (1997).Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Nobel Yayınları, Ankara.

Özdemir, S., (2000). Eğitimde Verimlilik Ve Toplam Kalite Yönetimi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Ankara.

Özer, Kadir., (1998). İletişimsizlik Becerisi, 3.Basım, Sistem Yayıncılık. İstanbul

Özdevecioğlu, M., (2002). Kamu Ve Özel Sektör Yöneticileri Arasındaki Davranışsal Çalışma Koşulları Ve Kişilik Farklılıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Erciyes.

Özen, Y., (2001). İlköğretimde İletişim: Sınıfta Yönetim. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Pehlivan, K., (2005).Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla.

Paksoy, M., (1998). Örgütsel İletişim. Anadolu Üniversitesi Yayınları . 3.Baskı. Eskişehir.

Richardson, Deborah R.,(1994).Georgina S. Hammock, Stephen M. Smith, Wendi Gardner Ve Manuel Signo. “Empathy As A Cognitive Inhibitor Of Interpersonal Aggression”, Aggressive Behavior.

Robbins, Paul R. Anger, Aggression, And Violence., (1991). An Interdisciplinary Approach Jefferson, N.C.: Mcfarland.

Robert, R., (2000). Reil And Ernstl, Lewis.Education, Psychology,Application For Classroom Learning And Instruction, Newyork.Macmillan Publiching Co. İnc.

Rogers, C.R., (1962). Client-Centered Therapy. Boston: Mass. Houghton-Mifflin Co.

Sabuncuoğlu, Z. Ve Tüz, M., (2001). Örgütsel Psikoloji, Bursa, Ezgi Kitapevi,Usluata, A. İletişim, Yenyüzyıl Kitapevi, İstanbul,

Savran, C., (1993). Listesi (Acl)' Nin El Kitabı. Adjective Check List'in Türkiye İçin Geçerlik, Güvenirlik Çalışması. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Saygılı,G., (2007). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Örneği), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

Savran, C., (1993). “ Listesinin (Adjective Check List) Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlik, Güvenilirlik Ve Norm Çalışması Ve Örnek Bir Uygulama” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Schermerhorn J.R., (1996). Jr., Management And Organizational Behavior: Essentials, John Wiley & Sons, New York.

Schultz, Duane P. Ve Schultz, Sydney E., (2001). (Çev. Aslay, Yasemin). Modern Psikoloji Tarihi. Kaknüs Yayınları. 1. Baskı. İstanbul.

Selçuk, Z., (1996).Eğitim Psikolojisi, Şafak Matbaa, Ankara.

Senemoğlu, S.(2000). Gelişim,Öğrenme Ve Öğretim, Özsen Matbaa Lmt, ,Ankara.

Senemoğlu, N., (2000) Gelişim Öğrenme Ve Öğretim, Gazi Kitabevi, Ankara.

Serim, C., (1991). “Sedat Celasun İlköğretim Okulunda Sınıf Yönetimine İlişkin Uygulamalar.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Smith, C. D., King, P. E., (2004). Student Feedback Sensitivity And The Efficacy Of Feedback Interventions İn Public Speaking Performance Improvement. Communication Education.

Sorokin, Nikolay., (2007). İletişimde Beden Dili, İstanbul.

Stevens, A., (1999) Jung, Kaknüs Yayınları, İstanbul.

Strube, J. M. (1990). In Search Of Self: Balancing The Good And The True. Personality And Social Psychology Bulletin.

Şahin, A., (2005). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Programı Yüksek Lisans Tezi Antalya.

Şeker, A., (2000). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şimşek, M. Ş., Akgeçici, T. & Çelik, A., (2001). Davranış Bilimlerine Giriş Ve Örgütlerde Davranış, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Tezer, F., (1998). İdeal Öğretmenin Kişilik Özellikleri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmenin Kişilik Özelliklerini Algılamaları Üzerine Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Thomson, P., (2003). İletişimin Sırları. (Çeviren: M. Yurtbaşı), Arion Yayınevi, İstanbul.

Töremen F. Ve Kola, Y., (2003), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler”, Milli Eğitim, Sayı:160.

Tubbs,S. & Moss,S., (1974). Human Communication:An Interpersonal Perspective.New York:Mcgraw.

Turanlı,A.S., (1999). Influence Of Teachers’ Orientations To Class Management On Teachers Classroom Behaviors, Students’ Responses To These Behaviors And Learning Environment İn Elt Classrooms. Doctorate’s Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Tutar, H., Yılmaz, M.K. ve Erdönmez, C., (2003). Genel Ve Teknik İletişim, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Türkoğlu, Adil., (1988). İyi Öğretmen Kimdir? Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Dergisi.Cilt:1,Sayı No:2, Adana.

Ulupınar, S., (1998). Öğrenci Ve Öğretim Elemanlarına Göre Öğretmenin Nitelileri. Uluslararası Katılımlı 6. Ulusal Hemşirelik Kongresi, Damla Matbaacılık Ankara.

Usal, A., (2002). Davranış Bilimleri, 4. Baskı. Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi, İzmir.

Uyan, G., (2001). Öğretmenlerin İş Değerleri, Kişilik Özellikleri Ve İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Ültanır, E., (1998). Sınıf Öğretmenleri İle Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenliğe İlişkin Mesleksel Görev Algılarının Karşılaştırılması. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.

Vural, E., (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. (Kartal İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Yanbastı, G., (1986). Kişilik Kuramları, Ege Üniversitesi Basımevi. İzmir.

Yanbastı, G., (1990). Kişilik Kuramları, Ege Üniversitesi Basımevi. İzmir.

Yavuzer, Haluk., (1997). Ana Baba Çocuk, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yeşilyurt, E., Ve Çankaya, İ., (2008) “Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.

Zabel, R. H., (1996). Classroom Management In Context: Orchestrating Positive Learning Environments. Usa: Houghton Mifflin Company.

Zel U., (1990). Yönetimde Kişilik Ve Kişilik Özellikleri. Ed: S. Güney Yönetim Ve Organizasyon, Nobel Yayınları, Ankara.

Zel U., (1997). Yönetimde Kişilik Ve Kişilik Özellikleri. Ed: S. Güney Yönetim Ve Organizasyon, Nobel Yayınları, Ankara.

Zılhoğlu, M., (1996). İletişim Nedir? İstanbul, Cem Yayınevi.

## **EKLER LİSTESİ**

<b>Ek .1 :</b> Kişisel Bilgi Formu .....	324
<b>Ek. 2:</b> Öğretmen İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği.....	325
<b>Ek. 3:</b> Tarama Listesi (Adjective Control List).....	327
<b>Ek. 4:</b> İzin Dilekçesi .....	329
<b>Ek. 5:</b> Uygulama yapılan okullar listesi .....	332

**Ek;1.**



**Değerli Öğretmenim;**

Bu çalışma öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgi formu; ikinci bölümde, öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin bir ölçek; ikinci bölümde ise tarama listesi bulunmaktadır. İlk bölümde yer alan soruların size uygun yanıtını parantez içine (x) koyarak işaretleyiniz. İkinci bölümde yer alan soruları Form B üzerinde '( )' olan yerlerin içini karalayarak doldurunuz. İkinci bölümde ise, ları hızlıca okuyup, kendinizi tanımladığınızı düşündüğünüz ların içindeki parantezin içine (x) işareti koyarak doldurunuz. İşaretleme işlemi fazla zaman harcamadan hızlıca yapınız. Bir üzerinde fazla durmayınız. Lütfen işaretleme yaparken, olmak istedikleriniz değil, sizde var olan özelliklerinizi dikkate alınız. Anketlere verdiğiniz cevaplar bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Lütfen yanıtız soru bırakmayınız. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

**Başak Levent**

Selçuk. Ün. Psk. Dan. ve Reh.  
Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

**1.Bölüm:****Kişisel Bilgi Formu**

1. Yaşınız : ( ) 20-30  
( ) 31-40  
( ) 41 ve üzeri
2. Cinsiyetiniz : ( ) Kadın  
( ) Erkek
3. Medeni Durumunuz : ( ) Evli  
( ) Bekar
4. Eğitim durumunuz : ( ) Lisans  
( ) Yüksek Lisans  
( ) Doktora
5. Mesleki Çalışma Süreniz : ( ) 1-5 yıl  
( ) 6-10 yıl  
( ) 11-20 yıl  
( ) 20 yıl ve üzeri
6. İletişim ile ilgili bir eğitim programına katılma durumunuz: ( ) Katıldım  
( ) Katılmadım

**Ek: 2 . Öğretmen İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği**

**FORM A****Ö.İ.B.Ö. (Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği)**

Aşağıda belirtilen 44 maddedeki davranışları hangi sıklıkta gösterdiğinizizi düşünerek size uygun olan seçeneği **Form B** üzerinde işaretleyiniz.

1. Türkçe'yi açık, net ve doğru kullanabilmek.	23. Öğrenciye kendisinin üstün bir kişi olduğunu hissettirmek.
2. Sınıfa girince öğrencilerin ayağa kalkmasını beklemek.	24. Öğrenciye nazik davranabilmek.
3. Sınıfa girince derse başlamadan önce öğrencileri selamlayıp kısaca sohbet etmek.	25. Öğrenciye her ders ne anlatılacağını, bir ders önceden açıklamak.
4. Sınıfta öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerine özen göstermek.	26. Ders sonunda o gün neler anlatıldığını özetlemek.
5. Öğrenciye saygı duymak.	27. Her ders sonunda dersin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek.
6. Kendi alanındaki bilgileri sunmada yeterli olmak.	28. Her ders bir önceki derste neler öğrenildiğini kısaca kontrol etmek.
7. Ders yaparken öğrencilerin anlayıp anlamadığını dikkat etmek.	29. Bir önceki derste anlaşılmayanları kısaca açıklamak.
8. Ders yaparken öğrencilerin anlamadıkları konuları sormalarına olanak sağlamak.	30. Öğrencileri suçlayıcı biçimde konuşmamak.
9. Öğrencilerin sorularını açık ve net bir biçimde yanıtlamak.	31. Öğrencilere kendi duygularını açıklayabilmek.
10. Ders yaparken öğrencilerin katılımına olanak sağlayıcı bir ortam yaratmak.	32. Sınıfta istemediği bir durumla karşılaştığında öğrencileri suçlamadan kendi duygularını açıklamak.
11. Öğrenci konuşurken onu iyi dinlemek.	33. Öğrencileri sevdiğini hissettirebilmek.
12. Öğrencinin bir sorunu olduğunda onu anlatabilecek kadar kendisini öğrenciye yakın hissettirebilmek.	34. Konuşurken jest ve mimiklerine, el-kol hareketlerine dikkat etmek.
13. Bir sorununu anlatırken öğrencinin duygularını iyi anlayabilmek.	35. Sınıfta bağırmadan konuşmak.
14. Öğrencilerinin duygularını anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için anladıklarını geri iletebilmek.	36. Ses tonunu iyi kullanabilmek.
15. Öğrencilerine dostça davranabilmek.	37. Öğrencileri ile güler yüzlü ve sıcak bir ilişki kurabilmek.
16. Sınıfta istediği havanın bozulmamasına özen göstermek.	38. Öğrencilerin sıkıldığını farkettiğinde konuya kısaca ara vermek.
17. Öğrencilerin sınıfta istenmedik davranışlarını hoşgörü ile karşılamak.	39. Öğrencilerle konuşurken yüzlerine bakmak.
18. Öğrencilerin istenmedik davranışlarını sınıfın havasını bozmadan kontrol altında tutabilmek.	40. Öğrencilerin kendisine saygı göstermesi için sert ve otoriter olmak.
19. Öğrencileri dinlerken kendini öğrencinin yerine koyup dinleyebilmek.	41. Öğrenciye sınava nasıl hazırlanacaklarına ilişkin bilgi vermek.
20. Öğrenciyi anlayabildiğini hissettirebilmek.	42. Sınav sonuçlarını objektif olarak değerlendirdiğine öğrencileri inandırmak.
21. Öğrencinin bir sorunu olduğunda ona yardım etmeye istekli olduğunu hissettirebilmek.	43. Sınav sorularının yanıtlarını sınavdan sonra açıklamak.
22. Öğrencinin sorunlarını kendi kendisinin çözebilmesine yardım edebilmek.	44. Her ders sonunda öğrencilere iyi günler/iyi akşamlar vb. veda etmek.

## FORM B

	Her zaman	Hemen hemen her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Çok seyrek	Hiçbir zaman
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0	0
27	0	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	0
29	0	0	0	0	0	0
30	0	0	0	0	0	0
31	0	0	0	0	0	0
32	0	0	0	0	0	0
33	0	0	0	0	0	0
34	0	0	0	0	0	0
35	0	0	0	0	0	0
36	0	0	0	0	0	0
37	0	0	0	0	0	0
38	0	0	0	0	0	0
39	0	0	0	0	0	0
40	0	0	0	0	0	0
41	0	0	0	0	0	0
42	0	0	0	0	0	0
43	0	0	0	0	0	0
44	0	0	0	0	0	0

## Ek:3.

## 3.Bölüm : Sıfat tarama Listesi

- |                                      |                              |                             |
|--------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| 1. ( ) ACELECİ                       | 51. ( ) DALGIN               | 101. ( ) GÜRÜLTÜCÜ          |
| 2. ( ) ACELESİZ                      | 52. ( ) DAYANIKLI            | 102. ( ) GÜVENİLİR          |
| 3. ( ) ACIMASIZ                      | 53. ( ) DEĞİŞKEN             | 103. ( ) GÜVENİLMEZ         |
| 4. ( ) AÇGÖZLÜ                       | 54. ( ) DEĞİŞKEN HUYLU       | 104. ( ) GÜVENLİ            |
| 5. ( ) AÇIK DÜŞÜNCELİ                | 55. ( ) DELİDOLU             | 105. ( ) GÜZEL              |
| 6. ( ) AĞIRBAŞLI                     | 56. ( ) DENGELİ              | 106. ( ) HAKKINI ARAYAN     |
| 7. ( ) AĞZI SIKI                     | 57. ( ) DENGESİZ             | 107. ( ) HALİNDEN MEMNUN    |
| 8. ( ) AKILCI                        | 58. ( ) DERBEDER             | 108. ( ) HASSAS             |
| 9. ( ) AKILLI                        | 59. ( ) DERİN DÜŞÜNCELİ      | 109. ( ) HAŞARI             |
| 10. ( ) AKILSIZ                      | 60. ( ) DIRDIRCI             | 110. ( ) HAŞİN              |
| 11. ( ) AKLI BAŞINDA                 | 61. ( ) DIŞADÖNÜK            | 111. ( ) HAYALCİ            |
| 12. ( ) AKLI KARIŞIK                 | 62. ( ) DIŞI                 | 112. ( ) HAYALPEREST        |
| 13. ( ) AKSİ                         | 63. ( ) DİKBAŞLI             | 113. ( ) HAZIR CEVAP        |
| 14. ( ) ALAYCI                       | 64. ( ) DİKKATİ DAĞINIK      | 114. ( ) HEVESLİ            |
| 15. ( ) ALÇAK GÖNÜLLÜ                | 65. ( ) DİKKATLİ             | 115. ( ) HEYECANLI          |
| 16. ( ) ALIŞILMAMIŞ                  | 66. ( ) DİKKATSİZ            | 116. ( ) HIRSLI             |
| 17. ( ) ALINGAN                      | 67. ( ) DİKTATÖR             | 117. ( ) HIRSSIZ            |
| 18. ( ) ANLAYIŞLI                    | 68. ( ) DOĞAL                | 118. ( ) HİLEKAR            |
| 19. ( ) ARKADAŞ CANLISI              | 69. ( ) DOĞRU SÖZLÜ          | 119. ( ) HİSLERİNE HAKİM    |
| 20. ( ) ASİ                          | 70. ( ) DOLANBAÇLI           | 120. ( ) HOŞ                |
| 21. ( ) AZİMLİ                       | 71. ( ) DOST CANLISI OLMAYAN | 121. ( ) HOŞGÖRÜLÜ          |
| 22. ( ) BAĞIMLI                      | 72. ( ) DUYGULU              | 122. ( ) HOŞGÖRÜSÜZ         |
| 23. ( ) BAĞIMSIZ                     | 73. ( ) DUYGUSAL             | 123. ( ) HOŞNUTSUZ          |
| 24. ( ) BAKIMLI                      | 74. ( ) DUYGUSAL OLMAYAN     | 124. ( ) HUYSUZ             |
| 25. ( ) BARIŞÇI                      | 75. ( ) DUYGUSUZ             | 125. ( ) HÜKMETMEYİ SEVEN   |
| 26. ( ) BASİRETLİ                    | 76. ( ) DÜRÜST               | 126. ( ) HÜNERLİ            |
| 27. ( ) BASKIN                       | 77. ( ) DÜŞÜNCELİ            | 127. ( ) İLİMLİ             |
| 28. ( ) BAŞKALARININ HAKKINA SAYGILI | 78. ( ) DÜŞÜNMEYEN DAVRANAN  | 128. ( ) ISRARCI            |
| 29. ( ) BATIL İNANÇLI                | 79. ( ) DÜŞMANCA             | 129. ( ) İÇGÖRÜLÜ           |
| 30. ( ) BENCİL                       | 80. ( ) EGOİST               | 130. ( ) İÇE KAPANIK        |
| 31. ( ) BENMERKEZCİ                  | 81. ( ) ELEŞTİRİCİ           | 131. ( ) İÇTEN              |
| 32. ( ) BEZGİN                       | 82. ( ) ELİ ÇABUK            | 132. ( ) İDARELİ            |
| 33. ( ) BİLGE                        | 83. ( ) ELİ SIKI             | 133. ( ) İDEALİST           |
| 34. ( ) BİREYSEL                     | 84. ( ) EMİN                 | 134. ( ) İĞNELEYİCİ         |
| 35. ( ) CANDAN                       | 85. ( ) ENDİŞELİ             | 135. ( ) İHTİYATLI          |
| 36. ( ) CAZİBELİ                     | 86. ( ) ENERJİK              | 136. ( ) İLERİCİ            |
| 37. ( ) CESUR                        | 87. ( ) ERKEKSİ              | 137. ( ) İLERİYİ GÖREN      |
| 38. ( ) CİDDİ                        | 88. ( ) FAAL                 | 138. ( ) İLGİ ALANI DAR     |
| 39. ( ) CİN FİKİRLİ                  | 89. ( ) FIRSATÇI             | 139. ( ) İLGİ ALANI GENİŞ   |
| 40. ( ) CÖMERT                       | 90. ( ) FİKRİNDEN DÖNMEYEN   | 140. ( ) İLGİSİZ            |
| 41. ( ) CÜRETLİ                      | 91. ( ) GARİP                | 141. ( ) İNATÇI             |
| 42. ( ) ÇALIŞKAN                     | 92. ( ) GELENEKLERE UYMAYAN  | 142. ( ) İNSAFSIZ           |
| 43. ( ) ÇEKİNGEN                     | 93. ( ) GELENEKSEL           | 143. ( ) İSTİKRARLI         |
| 44. ( ) ÇENESİ DÜŞÜK                 | 94. ( ) GERÇEKÇİ             | 144. ( ) İŞBİLİR            |
| 45. ( ) ÇİRKİN                       | 95. ( ) GERGİN               | 145. ( ) İŞBİRLİĞİNE YATKIN |
| 46. ( ) ÇOCUKSU                      | 96. ( ) GİRİŞİMCİ            | 146. ( ) İŞVELİ             |
| 47. ( ) ÇOK SİNİRLİ                  | 97. ( ) GİRİŞKEN             | 147. ( ) İTAATKAR           |
| 48. ( ) ÇOK YÖNLÜ                    | 98. ( ) GÖSTERİŞÇİ           | 148. ( ) İYİ HUYLU          |
| 49. ( ) DAĞINIK                      | 99. ( ) GÜCENİK              | 149. ( ) İYİMSER            |
| 50. ( ) DAKİK                        | 100. ( ) GÜÇLÜ               | 150. ( ) KABA               |

151. ( ) KADINSI  
 152. ( ) KAPRİSLİ  
 153. ( ) KARMAŞIK  
 154. ( ) KARARSIZ  
 155. ( ) KATI  
 156. ( ) KAVGACI  
 157. ( ) KAYGILI  
 158. ( ) KAYITSIZ  
 159. ( ) KENDİ ÇIKARLARINI GÖZETEN  
 160. ( ) KENDİNDEN EMİN  
 161. ( ) KENDİNE ACIYAN  
 162. ( ) KENDİNE GÜVENEN  
 163. ( ) KENDİNİ İNKAR EDEN  
 164. ( ) KENDİNİ CEZALANDIRAN  
 165. ( ) KENDİNİ BEĞENMİŞ  
 166. ( ) KEŞFEDİCİ  
 167. ( ) KEYFİNE DÜŞKÜN  
 168. ( ) KIYMET BİLEN  
 169. ( ) KİBAR  
 170. ( ) KİBARLIK DÜŞKÜNÜ  
 171. ( ) KİBİRLİ  
 172. ( ) KİBİRSİZ  
 173. ( ) KİN GÜDEN  
 174. ( ) KİŞİLİĞİ TAM OTURMAMIŞ  
 175. ( ) KOLAY ETKİLENEN  
 176. ( ) KOLAY HEYECANLANMAZ  
 177. ( ) KONUŞKAN  
 178. ( ) KONTROLLÜ  
 179. ( ) KORKAK  
 180. ( ) KORKUSUZ  
 181. ( ) KÖTÜMSER  
 182. ( ) KURNAZ  
 183. ( ) KURUNTULU  
 184. ( ) KUVVETLİ  
 185. ( ) KÜLTÜRLÜ  
 186. ( ) KÜSTAH  
 187. ( ) MACERACI  
 188. ( ) MAKUL  
 189. ( ) MANTIKLI  
 190. ( ) MERAKLI  
 191. ( ) MERHAMETLİ  
 192. ( ) MERHAMETSİZ  
 193. ( ) MESAFELİ  
 194. ( ) MIZMIZ  
 195. ( ) MÜNAKAŞACI  
 196. ( ) MÜNASEBETSİZ  
 197. ( ) MÜTEVAZİ  
 198. ( ) NAMUS DELİSİ  
 199. ( ) NANKÖR  
 200. ( ) NAZİK  
 201. ( ) NEŞELİ  
 202. ( ) NÜKTELİ  
 203. ( ) OLGUN  
 204. ( ) ÖLÇÜLÜ  
 205. ( ) ÖNYARGILI  
 206. ( ) ÖVGÜCÜ  
 207. ( ) ÖZENLİ  
 208. ( ) ÖZGÜN  
 209. ( ) PALAVRACI  
 210. ( ) PASİF KİŞİLİKLİ  
 211. ( ) PATAVATSIZ  
 212. ( ) PATIRTICI  
 213. ( ) PLANLI  
 214. ( ) PRATİK ZEKALİ  
 215. ( ) RAHAT  
 216. ( ) RESMİ  
 217. ( ) RESMİ OLMAYAN  
 218. ( ) SABIRLI  
 219. ( ) SABIRSIZ  
 220. ( ) SADIK  
 221. ( ) SAĞDUYULU  
 222. ( ) SAĞLIKLI  
 223. ( ) SAKİN  
 224. ( ) SALDIRGAN  
 225. ( ) SAMİMİ  
 226. ( ) SANATA YATKIN  
 227. ( ) SAVUNUCU  
 228. ( ) SAVURGAN  
 229. ( ) SAYGILI  
 230. ( ) SAYGISIZ  
 231. ( ) SEBATLI  
 232. ( ) SEBATSIZ  
 233. ( ) SEKSİ  
 234. ( ) SEMPATİK  
 235. ( ) SERBEST  
 236. ( ) SERT  
 237. ( ) SESSİZ  
 238. ( ) SEVECEN  
 239. ( ) SEVİMLİ  
 240. ( ) SICAKKANLI  
 241. ( ) SIHHATLİ  
 242. ( ) SIKICI  
 243. ( ) SIKILGAN  
 244. ( ) SIRADAN  
 245. ( ) SİNİRLİ  
 246. ( ) SİSTEMLİ  
 247. ( ) SOĞUK  
 248. ( ) SOĞUKKANLI  
 249. ( ) SORUMLU  
 250. ( ) SORUMSUZ  
 251. ( ) SOSYAL  
 252. ( ) SUSKUN  
 253. ( ) ŞAKACI  
 254. ( ) ŞEN  
 255. ( ) ŞİKAYETÇİ  
 256. ( ) ŞÜPHECİ  
 257. ( ) TALEPKAR  
 258. ( ) TEDBİRLİ  
 259. ( ) TEDİRGİN  
 260. ( ) TELAŞLI  
 261. ( ) TEMBEL  
 262. ( ) TERBİYELİ  
 263. ( ) TERTİPLİ  
 264. ( ) TİTİZ  
 265. ( ) TOY  
 266. ( ) TUTUCU  
 267. ( ) UÇARI  
 268. ( ) UMURSAMAZ  
 269. ( ) UNUTKAN  
 270. ( ) UTANGAÇ  
 271. ( ) UYANIK  
 272. ( ) UYGAR  
 273. ( ) UYSAL  
 274. ( ) UYUMLU  
 275. ( ) UYUŞUK  
 276. ( ) ÜRKEK  
 277. ( ) VELVELECİ  
 278. ( ) VİCDANLI  
 279. ( ) VİCDANSIZ  
 280. ( ) YAKIŞIKLI  
 281. ( ) YALIN  
 282. ( ) YAPMACIKLI  
 283. ( ) YAPMACIKSIZ  
 284. ( ) YARATICI  
 285. ( ) YARDIMA HAZIR  
 286. ( ) YARDIM SEVER  
 287. ( ) YAVAŞ  
 288. ( ) YAYGARACI  
 289. ( ) YETENEKLİ  
 290. ( ) YOL GÖSTERİCİ  
 291. ( ) YOL YORDAM BİLEN  
 292. ( ) YUFKA YÜREKLİ  
 293. ( ) YÜREKSİZ  
 294. ( ) ZALİM  
 295. ( ) ZAYIF  
 296. ( ) ZEKİ  
 297. ( ) ZEKİ OLMAYAN  
 298. ( ) ZİHNİ MEŞKUL  
 299. ( ) ZORLAYICI  
 300. ( ) DURGUN

**Ek:4. Uygulama Yapılan Okullar Listesi:**  
**EK :Okullar :**

<b>KURUM ADI</b>	<b>KURUM ADI</b>
Öğretmen Fethiye Onsun İlköğretim Okulu	Mustafa Hotamıslı İlköğretim Okulu
M.Nuri Küçükkoylu İlköğretim Okulu	Mehmet Akdoğan İlköğretim Okulu
Mustafa Necati İlköğretim Okulu	Ayşe Tümer İlköğretim Okulu
Ihsaniye İlköğretim Okulu	Dumlupınar Mh.ahmet Hashas İlköğretim Okul
Org.Bedrettin Demirel İlköğretim Okulu	Hocacıhan Hüseyin Yıldız İlköğretim Okulu
Sıraç Aydıntaşbaş İlköğretim Okulu	Hasan Akbıyık İlköğretim Okulu
Piri Reis İlköğretim Okulu	Selçuklu Kazım Özenç Seçen İlköğretim Okulu
Erenköy Zeki Altındağ İlköğretim Okulu	Rebu Karatekin İlköğretim Okulu
Mimar Sinan İlköğretim Okulu	Zeliha ve Lütfi Kulluk İlköğretim Okulu
Ahmet Perihan Demirok İlköğretim Okulu	Sille İlköğretim Okulu
Oğuz Kağan İlköğretim Okulu	Mareşal Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
Büyükbayram İlköğretim Okulu	Mustafa Bulbul İlköğretim Okulu
Mustafa Karacigan İlköğretim Okulu	Nesrin ve Ayşegül Kardeşler İlköğretim Okulu
Ahmet Karacigan İlköğretim Okulu	Barbaros İlköğretim Okulu
Akşemseddin İlköğretim Okulu	Dr.Mustafa Öten İlköğretim Okulu
Ertuğrulgazi İlköğretim Ok.	Osmangazi İlköğretim Okulu
Cemile Erkunt İlköğretim Okulu	İsmail Hakkı Tonguç İlköğretim Okulu
İbrahim Yapıcı İlköğretim Okulu	Esentepe İlköğretim Okulu
Abidin Saniye Erçal İlköğretim Okulu	Türmak İlköğretim Okulu
Selçuklu Süleyman Çelebi İlköğretim Okulu	İsmail Kaya İlköğretim Okulu
Kanuni Sultan Süleyman İlköğretim Okulu	Özel İdare 100.yıl İlköğretim Okulu
100.yıl Mah.Ahmet Hashas İlköğretim Okulu	Adnan Hadiye Sürmegöz İlköğretim Okulu
Selçuklu Vali İhsan Dede İlköğretim Okulu	Alaeddin İlköğretim Okulu
Ova Un İlköğretim Okulu	Akincılar Mah.ahmet Hashas İlköğretim Okul
Şukriye Onsun İlköğretim Okulu	
A.Hazım Ulusahın İlköğretim Okulu	
Cumhuriyet Mh Ahmet Hashas İlköğretim Okulu	
Eşrefoğlu İlköğretim Okulu	
Hakim Ömer Onsun İlköğretim Okulu	
Merkez Kaşgarlı Mahmut İlköğretim Okulu	
Zeki Altındağ İlköğretim Okulu	
Selçuklu Konya Dr.Faruk Sükan Doğum Ve Çocuk Hastanesi İlköğretim Okulu	
Ahmet acar İlköğretim Okulu	

**Ek:5. İzin dilekçesi:**

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE  
KONYA

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı, Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Konya ili, Selçuklu ilçesindeki ek 1'de ismini yazdığım okullarda, ek 2'de sunduğum anketi uygulamak istiyorum. Gerekli iznin verilmesini arz ederim. 15.12.2010



Başak Levent

Adres: Yazır mah. Azra tatil köyü.  
E 8 Blok 7/15  
Selçuklu / Konya  
Telefon: 0 506 691 93 50



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

05 OCAK 2011

Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19/475  
Konu : Araştırma izni

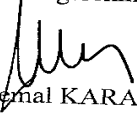
SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 16/12/2010 tarihli ve B.30.2.SEL.0.44.00.00/360-1827 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Başak BUĞDAYCI'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerisi Algısına Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz Selçuklu ilçesinde bulunan ekli listede belirtilen okullarda görevli sınıf öğretmenlerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir. Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

  
Kemal KARADAĞ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER:  
1-Anket Formu(4 Sayfa)  
2- Liste

*Yapı Boy  
6/1/2011*

*Tel. Bilgi verilmiştir*

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA  
Tel:0332 353 30 50 Faks:0332 351 39 40  
Web : <http://konya.meb.gov.tr>  
E-Posta : [konyamem@meb.gov.tr](mailto:konyamem@meb.gov.tr)

GELEN EVRAK	
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	
Tarih:	06.01.2011
Sayı:	360/30

Strateji :  
Bilgi: Hatice DİNÇER  
0332 353 30 50 (1260)  
[statistik42@meb.gov.tr](mailto:statistik42@meb.gov.tr)





**T. C.**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



**Özgeçmiş**

<b>Adı Soyadı:</b>	Başak Levent	<b>İmza:</b>		
<b>Doğum Yeri:</b>	Konya			
<b>Doğum Tarihi:</b>	22.07.1985			
<b>Medeni Durumu:</b>	Evli			
<b>Öğrenim Durumu</b>				
<b>Derece</b>	<b>Okulun Adı</b>	<b>Program</b>	<b>Yer</b>	<b>Yıl</b>
İlköğretim	Gündoğdu Koleji		Konya	1992-1997
Ortaöğretim	Gündoğdu Koleji		Konya	1997-2000
Lise	Anadolu Öğretmen Lisesi		Konya	2000-2003
Lisans	Adnan Menderes Üni. Eğitim fak.	Sınıf Öğretmenliği	Aydın	2003-2007
	Anadolu Üni. Açıköğretim Fak.	Turizm Otelcilik İşletmeciliği		2006-2009
Yüksek Lisans	Selçuk Üni. Eğitim Blm. Ens.	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Konya	2008-2011
<b>İş Deneyimi:</b>	Esentepe İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni (2008-2011) Odtü Alp Koleji, Sınıf Öğretmeni (2011- )			
<b>Tel:</b>	0 506 691 93 50			
<b>Adres:</b>	Yazır Mah. Azra Tatil Köyü. Merih Sit. E 8 Blok Selçuklu/Konya			